

Forord

Etter noen år som pedagogisk leder kom lysten til å lære mer tilbake og jeg ble igjen student, masterstudent. Studiet har i perioder blitt kombinert med 70 - 80% jobb. Noen ganger undrer jeg meg over hvorfor jeg utsetter meg for denne travelheten? Kunne jeg ikke bare falt til ro med de oppgaver og de utfordringer jeg har i hverdagen, og sluppet dobbeltrollen med den kaosfølelsen det til tider innebærer. Etter litt selvrefleksjon så innser jeg at på den ene siden lengter etter det forutsigbare, det trygge, samtidig som jeg dras og pirres av nye utfordringer, noe som skaper en nerve i livet. Det å møte andre mennesker med ulike preferanser, ulike perspektiver, skaper ofte en begeistring og bevegelse i meg som er livgivende. Jeg ser nå slutten på et treårig masterforløp som har vært spennende, lærerikt, utfordrende og til tider krevende. Underveis har jeg møtt mange trivelige, engasjerte og dyktige lærere og medstudenter som har bidratt til min personlige og faglige utvikling. Jeg sitter igjen med en opplevelse av å ha vært ute på en reise. Denne reisen har ført meg inn i nye landskap og jeg har blitt introdusert for nye tenkemåter og perspektiver. Jeg håper at dette har vært med på å skape en nyansert og reflektert masteroppgave.

Det er mange som har bidratt til denne oppgaven og jeg vil rette en stor TAKK til barnehagen som har lagt til rette slik at jeg fikk komme og gjøre intervjuer i forbindelse med masteroppgavens tema. En stor takk til positive og engasjerte pedagogiske ledere som gav inspirasjon til arbeidet med oppgaven. Deres positive innstilling og deling av erfaringer er uunnværlige, og uten innspillene hadde ikke denne studien vært det den er. Videre vil jeg takke førsteamanuensis Merete Moe for god veiledning, støtte og oppmuntring underveis. Din faglige kompetanse, din hjelpsomhet og positivitet har vært utrolig viktig gjennom prosessen. I tillegg vil jeg takke resten av medlemmene i faggruppa *ledelse i bevegelse*. Det har vært et privilegium å få delta i ei gruppe med så mange trivelige og faglig dyktige mennesker. De har vært viktige sparringspartnere underveis i prosessen. Jeg kommer heller ikke utenom mine nærmeste som gjennom tre år har vært tålmodige og positive til mine studier. De har hjulpet meg med datautfordringer, diskutert filosofiske spørsmål og ulike teorier. Samtidig har min mann tilbrakt mang en søndag alene på tur i marka, mens jeg har lest til eksamen eller jobbet med faglig stoff. Når jeg nå «mønstrer av» vil det igjen bli mer tid til familien. Tusen takk for all støtte gjennom tre år!

Trondheim september 2017

Mette Loe

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
1. Tema og problemstilling	1
1.1. Uro som et utgangspunkt for egen forskning	1
1.2. Å bli berørt i møte med andre.....	1
1.3. En profesjon i et spenningsfelt, en barnehage i endring.....	3
1.4. Aktualitet og forskning	5
1.5. Oppgavens oppbygging	8
2. Teoretiske perspektiver	10
2.2. Kunnskap, et produkt av sin tid	10
2.3. Kunnskap beveger seg sammen med folk, en sosiokulturell forståelse	12
2.4. Kroppsfenomenologi - Den levde kroppen	13
2.5. Kunnskapsutvikling gjennom kropp, intuisjon, følelser.....	15
2.6. Å dannes til en profesjon, om muligheter og bevegelse.....	16
2.7. Refleksjon.....	17
2.8. Ledelse av en lærende organisasjon	18
3. Metodisk tilnærming	19
3.1. Vitenskapelig ståsted	19
3.2. Positivismen.....	19
3.3. Fra modernitet til det postmoderne.....	20
3.4. Fenomenologi, hermeneutikk og pragmatisme	21
3.5. Forforståelse, fordommer	21
3.6. Valg av forskningsmetode	22
3.7. En fenomenologisk undersøkelse	24
3.8. Fokusgruppeintervju, intervjuguide og moderatposisjon	24
3.8.1. Deltakere	25
3.8.2. Gjennomføring av intervju.....	26
3.8.3. Rollen som moderator	28
3.8.4. Ethiske refleksjoner	29
3.8.5. Kvalitet i forskningen	30
3.8.6. Pålitelighet	31
3.9. Transkribering, persepsjon og fortolkning	32
3.10 Med fenomenologi som bakgrunn for analyse	33

4. Presentasjon av data og drøfting	35
4.1. Innledning	35
4.2. Kroppen som meningssøkende og meningsskapende.....	35
4.3. Kroppen som en erfaringsformidler og refleksjonspartner.....	37
4.4. En profesjonsrolle i et bevegelig samfunn	39
4.5. En travel og utålmodig tid, finnes det mulighetsrom?.....	42
4.6. Om nærhet, berøring og bevegelse	44
4.7. Profesjonsutvikling og mot.....	45
4.8. Rom for kritiske stemmer?	47
5. Avsluttende kommentarer	50
5.1. Ettetanker og videre forskning	51
Referanseliste:	53
Vedlegg:	57
Vedlegg 1. Informasjon og forespørsel om deltakelse i et intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt.	58
Vedlegg 2. Fokusgruppeintervju i barnehage – min forberedelse og planlagte gjennomføring.....	60
Vedlegg 3. Tema intervju (Intervjuguide).....	62
Vedlegg 4. Pedagogisk sol	63
Vedlegg 5. Tilbakemelding NSD	64

Sammendrag

Barnehagen som organisasjon er i endring og beveger seg mot nye organisasjonsformer og endret innhold. I dagens samfunn stilles det krav om økt kvalitet og mer fokus på læring, og det stilles krav om en økende profesjonalisering innad i barnehagen (Mordal, 2014).

Min oppgave har oppstått i forhold til en nysgjerrighet knyttet til det som her er nevnt, og den har sin bakgrunn i egne erfaringer som pedagogisk leder i barnehagen. Den har oppstått i møte med noe jeg vil beskrive med tre begreper; *berøring*, *bevegelse* og *uro*.

Begrepet *berøring* stiftet jeg bekjentskap med gjennom egen enhets arbeid med et langsiktig utviklingsarbeid. Disse prosessene vekket til live hendelser og opplevelser med barn som hadde berørt meg. Gjennom å løfte frem disse berøringene sammen med personalet, og gi de nye tolkninger, opplevde jeg en endring, en bevegelse hos meg selv. Dette pirret min nysgjerrighet, og jeg begynte å tenke at dette kan være en viktig innfallsvinkel til kunnskapsutvikling i barnehagen. Kanskje ligger det et viktig budskap i uttrykket «å være grepet før en begriper»? Har kroppen og kroppslige erfaringer stor betydning for vår forståelse og meningsdannelse? Her mener jeg å ha funnet noen interessante perspektiver hos filosofen Maurice Merleau-Ponty.

I oppgaven ses begrepet *bevegelse* i sammenheng med profesjonsutvikling. I et langsiktig utviklingsarbeid er nettopp tanken at en skal utvikle seg selv gjennom handling og refleksjon i nært samarbeid med andre (Schei & Kvistad, 2012). I et slikt arbeid har de pedagogiske lederne ansvar for å lede refleksjons- og læringsprosesser hos seg selv og andre. Min egen erfaring fra disse prosessene og opplevelsen av å ha et lederansvar i dette arbeidet, har jeg valgt å beskrive som en form for *uro*. Kort fortalt handler det om å streve med å definere egen lederrolle i møte med en mer kunnskapsoffensiv barnehage. Samtidig handler det om å tørre å stå i det ukjente, utvikle seg sammen med andre og kanskje finne et *mulighetsrom*, noe jeg relaterer til det å undersøke og utvikle profesjonsrollen. I oppgaven prøver jeg å belyse hvordan deltakerne opplever og erfarer egen rolle i det systematiske arbeidet, og om dette har endret måten de tenker om- og forstår sin profesjonsrolle. Jeg har valgt en fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming til min studie. Basert på dette har jeg gjennomført et fokus-gruppeintervju i en barnehage som tidligere har deltatt i et systematisk utviklingsarbeid. Min studie kan gi et lite innblikk i en profesjonsrolle som står i et spenningsfelt mellom ulike forventninger fra ulike aktører.

1. Tema og problemstilling

1.1. Uro som et utgangspunkt for egen forskning

I rollen som barnehagelærer og profesjonsutøver med veilederansvar for andre, har jeg til tider kjent på en uro. Dette har dukket opp som en kroppslig fornemmelse, eller som tanker. Ofte er dette knyttet til konkrete situasjoner eller til spørsmål jeg går og tenker på, eller det kan være mer uklart. I min oppgave ble denne uroen knyttet til rollen som leder av personalet, og opplevelsen av å stå i et spenningsfelt mellom ulike forventninger i en mer kunnskapsoffensiv barnehage. En barnehage der begreper som kunnskapsutvikling, kvalitet, faglig innhold, dokumentasjon og brukermedvirkning har fått økt oppmerksomhet. «Med barnehagen som første steg i barnets utdanningsløp, og med en visjon om livslang læring, blir krav til høy kvalitet avgjørende i alle ledd, og ikke minst med hensyn til læringsmiljøet i barnehagen» (Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock & Størksen, 2015, s. 8).

Det som nå er nevnt har påvirket min lederrolle og til tider bidratt til å skape en følelse av manglende sammenheng og manglende evne til å identifisere og sette ord på rollen. Dette er i dag en lederrolle som av mange betegnes som en profesjon, der det forventes at fagutøver skal fatte en rekke beslutninger og kunne begrunne sine valg ut i fra rammeplanens intensjoner, dens verdiforankring og samfunnsmandatet generelt. Et oppdrag som kan virke overveldende ifølge Molander og Terum, (2008a). Det som etter hvert kom klarere frem var at ved å lytte til egen kropp og ta denne fornemmelsen av uro på alvor, så kunne jeg bruke dette til noe konstruktivt, som et utgangspunkt for egen utvikling og læring. I min oppgave har uroen bidratt til mitt forskertema og min problemstilling, og den har vært en drivkraft i arbeidet med oppgaven. Med utgangspunkt i dette ble temaet for oppgaven: *En profesjon i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying.*

1.2. Å bli berørt i møte med andre.

Som pedagogisk leder er min hverdag og mine arbeidsoppgaver nært knyttet opp til barna og til mine arbeidskollegaer på avdelingen. Vi møtes, vi kommuniserer, vi deler, vi observerer og vi utfordrer hverandre. Alle disse øyeblikkene har betydning og vi er i nær kontakt som mennesker, *berørt*. I en barnehagehverdag vil det alltid være ulike situasjoner som utløser ulike reaksjoner, fornemmelser, emosjoner og handlinger hos de voksne. En av assistentene

på min avdeling kommenterte følgende da vi reflekterte over samspill med barn, «det treffer liksom hele meg». I min studie har jeg valgt å se begrepet *berøring* i sammenheng med begrepet *bevegelse*, og jeg knytter dette til ledelse og til et systematisk utviklingsarbeid i barnehagen. Min tanke er at det kan skje en *bevegelse* som en form for profesjonsutvikling når vi mennesker møtes, samspiller, deler og reflekterer rundt ting som opptar oss og påvirker oss i hverdagen. Lignende tanker fant jeg hos Skau, som hevder at det er viktig å la seg berøre i møte med andre mennesker. Uten en berøring kan det ikke skje en utvikling av profesjonsrollen mener Skau (2005).

Min forståelse og bakgrunnen for denne oppgaven bygger på egne erfaringer med å bli berørt som leder og deltager av et pedagogisk utviklingsarbeid i egen barnehage. Dette prosjektet foregikk i samarbeid mellom fylkesmann, de deltagende kommuner og Dronning Mauds Minne Høgskole. På denne måten ble praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen koblet sammen. Målet med arbeidet var å fremme kvaliteten i det pedagogiske arbeidet (Schei & Kvistad, 2012). Min erfaring med dette prosessuelle arbeidet var at jeg oppdaget kraften i fortellingene vi delte med hverandre. Det å dele erfaringer følte jeg utløste en energi i personalgruppa, noe som jeg blant annet velger å relatere til kroppslige erfaringer og kroppsfenomenologi. Disse erfaringer fra utviklingsarbeid i egen barnehage, har blitt til en økt nysgjerrighet rundt hvordan ledelse og profesjonsrolle kan forstås i et slikt arbeid, og om slike prosesser kan åpne opp for en ny eller annerledes bevissthet omkring egen rolle i møte med en barnehage som beskrives som en lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kan dette arbeidet gi muligheter for å omforme rollen? En rolle som skal ivareta barnehagens samfunnsmandat, og som av mange blir beskrevet som en profesjon. Med utgangspunkt i disse dynamiske prosessene og med utgangspunkt i det jeg har beskrevet som en berøring, så har min problemstilling blitt som følger: *Hvordan opplever barnehagelærere at et langsiktig utviklingsarbeid beveger og berører deres profesjonsrolle i barnehagen?*

Begreper som uro, spenning, utvikling, bevegelse og berøring er hittil omtalt i oppgaven, og jeg har vært litt inne på de endringer som preger barnehagens samfunnsmandat. Jeg vil nå redegjøre nærmere for disse forandringene og knytte dette til rollen som barnehagelærer og profesjonell. Denne vinklingen danner en ramme, et bakteppe for oppgaven, og den kunne også vært plassert i teoridelen. Jeg velger likevel å plassere den her, som en form for innledning, noe som skal bringe leseren til en dypere forståelse av den konteksten lederrollen og profesjonsrollen i barnehagen agerer innenfor. I analysedelen trekkes noe av dette inn i mine refleksjoner.

1.3. En profesjon i et spenningsfelt, en barnehage i endring.

Velferdssamfunnet yter tjenester som skal komme borgerne til gode og de utføres av yrkesutøvere med ferdigheter og kunnskaper til å utføre akkurat disse tjenestene, såkalt profesjonelle. I følge Hennem og Østrem (2016) er vi mennesker en del av et komplekst samfunn der vi påvirker og blir påvirket. I et slikt vekselspill kan det oppstå spenninger. Disse spenningene oppstår fordi vi som mennesker må forholde oss til rammer, strukturer og føringer i tid og rom. Det profesjonelle ansvaret som barnehagelæreren har, innbefatter tre forpliktelser som er rettet mot: myndighetene, kunnskapen og etikken. Barnehagelæreren er dermed pålagt ansvar og tillit. I møte med de tre forpliktelsene kan det oppstå en ubalanse og en følelse av å komme i skvis. «tendensen går blant annet ut på at politikere legger føringer for barnehagens innhold på en måte som medfører at kunnskapsgrunnlaget politiseres og barnehagens verdigrunnlag blir utfordret av andre mål og verdier» (Hennem & Østrem, 2016, s. 117).

For barnehagen er rammeplanen førende for innholdet, men dens innhold lar seg ikke omsette i praksis gjennom enkle manualer og metoder. Her trengs faglig skjønn og moralsk dømmekraft. I et slikt yrke må det utvikles kunnskaper som kan anvendes i konkrete situasjoner og i møte med ei mangfoldig barnegruppe. Her holder det ikke å ha gode teoretiske kunnskaper. Kunnskapen må være internalisert på en slik måte at den kan anvendes i situasjoner der man ikke trenger å tenke seg om, hevder Hennem og Østrem (2016). I rammeplan for barnehagelærerutdanningen heter det at utdanningen skal gi «grunnlag for kontinuerlig profesjonell utvikling, bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» (Hennem & Østrem, 2016, s. 9). Sagt med andre ord, utdanningen er bare begynnelsen. Den kontinuerlige dannelsesprosessen blir barnehagelæreren aldri ferdig med. Den fortsetter i møte med barna, foreldrene, de faglige utfordringene og de etiske dilemmaene som preger yrket.

Jeg spinner videre på begrepet spenning og viser til boka; ledelse – å lede mennesker. Her hevder forfatterne at «Med etableringen av dagens «moderne» organisasjoner med utflatede strukturer, har mange ledere mistet sin tilhørighet til en faglig avgrenset gruppe» (Bendixen, Knudsen, Dahl, Lindås Olsen & Roald, 2011, s. 28). Her påpeker Bendixen og medforfatterne at ledere sliter med identitet og bekreftelse på egen rolle fordi de har få likesinnede å spille på og diskutere med i det daglige arbeidet (Bendixen et al. 2011). I tråd med dette hevder Otterstad og Redding-Jones (2011) at de flate strukturene i barnehagene der barnehagelæreren er i mindretall i personalgruppa, kan være utfordrende for ledere. Her snakker de om ledere i barnehagen som «flinke piker» som lett tilpasser seg kulturen og de

forståelser og tanker denne er tuftet på. I lys av dette er det å være kritisk og kritisk reflekterende noe negativt som lett blir oppfattet som klaging og syting, noe de færreste vil ha på seg (Østrem, 2015)

Begrepet spenning kan også knyttes til at samfunnet endres og at forandringene påvirker barnehagens rammer, innhold og roller. I følge Klausen (2011) har vi i de siste 30 år sett en dreining fra en samfunnsforståelse tuftet på sosialistiske verdier til nye reformer innenfor politikk og samfunnsliv som er mer liberalistiske. New Public Management er en samlepakke for de nye reformene og representerer en blå bølge, en konservativ orientering som fremmer mer individualisme, konkurranse og økt markedstenkning. Her står begreper som kvalitet og brukermedvirkning sterkt. I lys av denne reformtenkningen har samfunnet gjennomgått store endringer, noe som blant annet preger offentlig forvaltning og offentlig sektor. Målet er hele tiden å effektivisere og fremme brukertilpasning og god kvalitet i tjenester. Samtidig ønsker en å få mest mulig ut av hver krone (Klausen, 2011). Innenfor barnehagesektoren har dette blant annet ført til en storstilt utbygging for å sikre full barnehagedekning, større barnegrupper og flere barn som benytter full barnehageplass. I tillegg så har nye føringer, ny forskning og nye teorier, bidratt til nye forståelser av barn og barndom. Nye begreper og forståelser om barn og barndom skal dermed tolkes, forstås og omsettes til handling i barnehagens hverdag. Det vil med andre ord si at barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag utfordres (Hennum & Østrem, 2016).

I lærerprofesjonenes etiske plattform heter det at det er en etisk forpliktelse for hver enkelt barnehagelærer å arbeide for å være faglig oppdatert. Å utøve mandatet innebærer at man alltid er nysgjerrig og kunnskapssøkende og at man klarer å fornye og utvide egen kunnskap (Utdanningsforbundet, u.å). Dette ses i sammenheng med at barnehagen i dag beskrives som en lærende organisasjon, og denne organisasjonen trenger profesjonelle ledere som tar ansvar for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser, likedan krever det ledelse av utvikling og endringsprosesser. Når dette er sagt så hevder Gotvassli (2015) at ledelse er et lite utforsket og omtalt felt innenfor barnehagen og i utdanningen for øvrig. Jeg vil nå vise til noen av den forskningen som er gjort i de senere år om ledelse, profesjonsrolle og kvalitet i barnehagen, og jeg vil prøve å trekke noen tråder til min lille studie.

1.4. Aktualitet og forskning

Min studie har oppstått i møte med egen hverdag og egne erfaringer, men den er også inspirert av tidligere forskning innenfor feltet, og av manglende forskning.

I 2014 gav SINTEF ut en rapport der de har samlet forskningsbasert kunnskap om ledelse i skole og barnehage (Mordal, 2014). Rapporten tar først og fremst for seg nordisk og nord-Europeisk forskning på området, men også annen internasjonal forskningslitteratur er inkludert. Det rapporten konkluderer med er at det innenfor barnehagen er et stort behov for forskning og publisering på ledelse, kvalitet og innhold. Det finnes svært lite kvalitetssikret litteratur innenfor feltet. Rapporten peker også på at nye organisasjonsstrukturer, større enheter og mer konkurranse nødvendigvis vil ha betydning for ledelse (Mordal, 2014). I forhold til skolen er barnehagen en organisasjon der en stor del av personalet er ufaglært, noe man antar har betydning for både ledelse og da spesielt pedagogisk ledelse. Rapporten peker på at det kan virke som om ledelse i barnehagen er mindre profesjonalisert enn ledelse i skolen. Flere artikler peker på at i barnehagen er det de pedagogiske lederne som ivaretar den pedagogiske ledelsen, mens styrer har en mer administrativ rolle. Rapporten konkluderer med at barnehagen har fått en tydeligere posisjon som utdanningsinstitusjon der rammeplaner er oppdatert og læring er mer i fokus (Mordal, 2014). I følge Mordal (2014) kan man kort oppsummert si at noen av de trekkene som går igjen i utviklingen av barnehagesektoren er fokuset på en økende profesjonalisering og økt fokus på kvalitet.

I tillegg til denne rapporten vil jeg også vise til en tilsvarende rapport som heter; *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen - En synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger* (Evertsen, et al., 2015). Denne rapporten bygger på oppdraget Nasjonalt senter for Læringsmiljø og atferdsforskning fikk av Utdanningsdirektoratet i 2014. Arbeidet skulle munne ut i en synteserapport som hovedsakelig sammenfattet skandinavisk forskning, og omhandlet arbeid med læringsmiljøet i barnehagen, med utgangspunkt i fire hovedfokusområder: Relasjoner, pedagogisk ledelse, hjem–barnehage-samarbeid og organisasjon og ledelse. Rapporten ble ferdigstilt i oktober 2015. Forskning som inkluderes i rapporten, bygger på kvalitetssikrede kilder og den inneholder både kvantitative og kvalitative studier samt oppsummeringsstudier, oversiktsartikler eller review-studier som bruker tidligere studier som datagrunnlag. Databasen Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC) på www.nb-ecec.org ble brukt. NB-ECEC består av kvalitetsvurdert skandinavisk forskning, som omhandler barn i alderen 0–6 år i barnehage. Studier fra de skandinaviske land i tidsrommet 2006–2012 danner utgangspunktet for rapporten. Dette er

378 vitenskapelige publikasjoner. Det er også innhentet nyere publikasjoner via andre søkemotorer som ikke ennå er innlemmet i NB-ECEC (2013–2015). I denne rapporten fremheves viktigheten av at barnehagelærer ikke mister sin profesjon som fagutdannet i møte med ufaglærte i barnehagen, samt i møte med sterkt etablerte tradisjoner og praktiske strukturer. De hevder at oppdatert kunnskap fra nyutdannede barnehagelærere kan være viktig for læringsmiljøet i barnehagen, og en nedtoning av dette på grunn av etablerte rutiner og tradisjoner kan i verste fall få konsekvenser for barnets mulighet for læring og utvikling. En av studiene viser til barnehagelederens evne til å skape individuelle og kollektive prosesser, med en felles visjon og pedagogisk grunnsyn som ett av flere elementer som kan fremme læringsmiljø i barnehagen (Evertsen, et al., 2015). Funn fra denne studien peker på at gode følelser i det sosiale samspeillet i barnehagen er viktig. Barnehageansatte uthever glede og humor som fremtredende faktorer for arbeidet i barnehagen, og at dette skaper motivasjon for videre utvikling. Forfatterne trekker frem at det er nødvendig at barnehagelederne legger til rette for kontinuerlig og systematisk forbedringsarbeid. Lederens rolle for tilrettelegging av gode læringsmiljø kommer også til syne i flere sammenhenger.

I rapporten *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011, en systematisk oversikt* presenteres det en oversikt, en systematisk kartlegging av den forskningen som er gjort i Skandinavia i forhold til kvalitet i barnehager. Herunder strukturell kvalitet, prosesskvalitet, innholds- og resultat-kvalitet. I alt viser rapporten til over 289 studier fra 2006 til 2011. Forskningen blir samlet i databasen Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC) som er rettet mot alle aktører med interesse for pedagogikk og førskoleområdet – både på politisk nivå og i praksis. Jeg velger å trekke ut noe av de konklusjonene som rapporten viser til, og som er interessant med tanke på min oppgave om profesjons- og kunnskapsutvikling i barnehagen. Tegn på god kvalitet som trekkes frem er førskolelærere som reflekterer over egen praksis og som har et blikk for faglig utvikling. Det handler om systematiske undersøkelser av barnehagens egen praksis. Flere av studiene peker også på viktigheten av gode muligheter for læring og bred pedagogisk aktivitet, hvor flere pedagogiske metoder tas i bruk. Det er positivt når barnehagene evner å ha en nyskapende pedagogisk praksis og organisering av barnehagen. Rapporten hevder at «den gode barnehage» er en barnehage som hele tiden er under utvikling både organisatorisk og pedagogisk. Arbeidet med å utvikle organisasjonen er ikke en avgrenset oppgave, men en kontinuerlig prosess. Forskningen viser også viktigheten av en sterk ledelse, det vil si en ledelse som er tydelig og som gir veiledning og fastsetter rammer. Mulighetene for etterutdanning av ledere og medarbeidere er viktig og en indikator på god kvalitet. Rapporten

peker på at barnehagen som læringsarena heller ikke er undersøkt av mange. Dette er interessant når man ser i hvor stor grad dette er fokus i den norske rammeplanen for barnehagene. Rapporten konkluderer også med at selve kvalitetsbegrepet er et diffust begrep med mange nyanser og nivåer. Dette kan tolkes som en indikasjon på at begrepet i seg selv ikke er tilstrekkelig undersøkt i forskningen. Manglende forståelse om hva kvalitet i barnehager er, gjør det vanskeligere å definere konkrete tiltak rettet mot kvalitetsutvikling og kvalitetsarbeid i pedagogisk praksis generelt, særlig når det gjelder prosessuelle og innholdsmessige forhold.

Boka *Barnehagelærerens profesjonslæring* av Eik, Steinnes og Ødegård (2016) presenterer forfatterne sine doktoravhandlinger. Boka viser hvordan barnehagelæreren kan utvikle sitt kunnskapsgrunnlag, sin kompetanse og profesjonsrolle gjennom kollektive læringsprosesser i barnehagen. De tre avhandlingene er forskjellige, men har også fellestrekk, og viser en del sammenfallende resultater. Ødegård og Eik har gjennomført feltarbeid som særlig har satt søkelyset på nyutdannedes læringsprosesser. De bruker kvalitative metoder i sine monografier. Steinnes tar i bruk kvalitative og kvantitative metoder, noe som gir en mer utdypende kunnskap om barnehagelæreren som profesjon. Med bakgrunn i sine studier hevder Eik, Steinnes og Ødegård (2016) at barnehagelæreren i dag står i et spenningsfelt der kravene til profesjonen er økende. De trekker frem viktigheten av å finne muligheter for å utøve, undersøke og utvikle den profesjonelle praksisen, og dermed styrke sin profesjonslæring og de kollektive læringsprosessene i barnehagen. De kaller dette barnehagens mulighetsrom. Det sosiokulturelle perspektivet bidrar her til å synliggjøre hvordan individ og kontekst er flettet sammen, der den sosiale sammenhengen tillegges stor betydning for en aktiv læringsprosess. I dette perspektivet ses handling og tenking i sammenheng, og som en forutsetning for hverandre.

I 2012 utførte Løvgren i regi av MAFAL en analyse hvor hun ser på sammenhengen mellom ledelse og profesjonsutøvelse. Løvgren tar utgangspunkt i spørsmålet om hvorvidt den flate organisasjonsstrukturen og fordeling av arbeidsoppgaver i barnehagen påvirker førskolelærernes yrkesrolle. Hun benyttet kvantitativ spørreundersøkelse som metode, og datamaterialet representerer 1357 assistenter og 1192 pedagogiske ledere i 1000 tilfeldig valgte barnehager. Undersøkelser viser at barnehageansatte (pedagogiske ledere og assistenter) hovedsakelig er trygge på egen yrkesrolle og de vet hva som forventes av dem i arbeidet. Studien viser at assistentene bruker mer tid sammen med barna enn det de pedagogiske lederne med formell kompetanse gjør. Dette begrunnes med at pedagogiske ledere må bruke mer tid på administrative oppgaver. Et overraskende moment i Løvgrens

undersøkelse er at de ansatte kan synes at oppgaver som det å lede: foreldresamtaler, femårsklubb og spesialpedagogiske tiltak like godt kan gjøres av assistenter som av pedagogiske ledere. Løvgren hevder at dette kan bekrefte at ”førskolelærerprofesjonen i liten grad har tatt eierskap over bestemte arbeidsoppgaver, og at profesjonen ikke har klar definisjon av eget kunnskapsområde – i det minste utad” (Løvgren, 2012, s. 45).

Til slutt velger jeg å se til Nord universitet og Anders Lindseth. Han fremhever betydningen og behovet for anvendt forskning som utgår fra praksis. En refleksiv praksisnær forskning som utgår fra praktikernes erfaring. Denne erfaringen rommer en implisitt kunnskap som bør komme til uttrykk. Dette tenker jeg er i tråd med min studie som bygger på egne erfaringer med ledelse, profesjonsutvikling og kunnskapsutvikling i barnehagen (Lindseth, 2017).

I forbindelse med innledningen til min oppgave så bruker jeg begrepet uro. Catrine Halås er førsteamanuensis ved senter for praktisk kunnskap, Nord universitet, og har i sitt doktorgradsarbeid skrevet om uro som utgangspunkt for forskning. Hun viser til flere avhandlinger og forskning som tar utgangspunkt i slike fornemmelser og opplevelser, og hvordan dette kan bidra til en drivkraft for forskning som skaper ettertanke, refleksjon og erkjennelse, noe som igjen kan utvikle profesjonsblikk og handlingsdisposisjoner (Halås, 2017).

1.5. Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. I kapittel 1, tar jeg for meg tema og bakgrunn for oppgaven og presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. Her ser jeg kunnskapsutvikling og profesjonsutvikling i sammenheng, og knytter det til en sosiokulturell forståelse. Kroppsfenomenologien blir kort presentert i forbindelse med dette og knyttes til begreper som uro, bevegelse og berøring. Videre beskriver jeg barnehagen som en samfunnsinstitusjon i endring og hvilke utfordringer dette kan ha for lederrollen og utformingen av profesjonsrollen.

I kapittel 2, presenteres ulike teoretiske perspektiv som ligger til grunn for undersøkelsen. Her har jeg vektlagt en prosessorientert forståelse hvor synet på kunnskap er basert på en sosiokulturell ramme. I forlengelsen av denne forståelsen viser jeg til kunnskap som følelser og intuisjon, og jeg lar kroppsfenomenologi og den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty bli en stemme i forhold til meningsskaping og kunnskapsutvikling. Jeg tar ellers for meg begrepet profesjon og ledelse i dette kapitlet.

Kapittel 3, gir et innblikk i vitenskapelig ståsted, og jeg ser på ulike retninger og forståelser av forskning og kunnskap. Fenomenologi blir igjen fremtredende. Videre i kapitlet gjør jeg rede for eget forskningsdesign og metode. Her beskriver jeg hvordan datainnsamling og analyse har blitt gjort. Kapitlet tar også for seg metodekvalitet og etiske spørsmål.

Kapittel 4, omhandler analyse av data. Her har jeg vært opptatt av å prøve å trekke ut det som jeg mener har vært mest fremtredende i møte med deltakernes fortellinger og erfaringer. Dette har igjen blitt til overskrifter, innhold og refleksjon i analysedelen.

I kapittel 5 oppsummerer jeg analysedelen og diskuterer problemstillingen. Avslutningsvis reflekterer jeg over egen læringsprosess som har oppstått i møte med deltakerne, materialet og teoriene.

2. Teoretiske perspektiver

2.1. Innledning

I dette kapitlet gjør jeg rede for teoretiske perspektiver som danner grunnlag for oppgavens videre innhold. Jeg har gjort noen avgrensninger i forhold til oppgavens størrelse. I den forbindelse har jeg valgt å fokusere på profesjon, profesjonsrolle og profesjonsteori for å belyse barnehagelærernes muligheter for faglig og personlig utvikling. Jeg støtter meg til Eik, Steinnes og Ødegård (2016) som hevder at profesjonsteorien synliggjør kravene til profesjonen og understreker denne rollens særegenheter; «Den profesjonelle pedagogiske ledelsen må ses i sammenheng med mandatet som barnehagelærere har ansvar for å arbeide i tråd med» (Eik et al., 2016, s. 87). Sagt med andre ord; å være en profesjonell barnehagelærer handler om å være en profesjonell leder. Temaet ledelse og ulike perspektiver på ledelse vil dermed ikke få noen fremtredende plass i denne oppgaven, men jeg vil belyse noen sider ved pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon.

Min oppgave har til hensikt å belyse og drøfte barnehagelærerens rolle og muligheter for faglig og personlig utvikling gjennom et langsiktig systematisk utviklingsarbeid. Et slikt arbeid er nært knyttet til et sosiokulturelt perspektiv, der en tenker at utvikling av egen kunnskap og egen rolle kan ses i sammenheng, og der begge deler utvikles i en kontekst, gjennom samhandling med andre (Säljö, 2001, 2016). Som en utvidelse av det sosiokulturelle perspektivet vil jeg i tillegg knytte til perspektiver om kroppsfenomenologi.

Oppgaven er nært knyttet opp til kunnskap og kunnskapsutvikling og i første del av teorikapitlet vil jeg belyse og problematisere kunnskapsbegrepet.

2.2. Kunnskap, et produkt av sin tid

I dag er de fleste i Norge opptatt av kunnskap, både som enkeltindivid, grupper og organisasjoner. Gert J.J Biesta kaller tiden vi er inne i for læringens tidsalder. Han mener det er skapt en forståelse av at læring bør gjennomsyre våre liv fra morgen til kveld og fra vugge til grav. I følge Biesta (2014) kan dette problematiseres. Denne ideen om at læring og kunnskap skal løse mange av samfunnets utfordringer har sin opprinnelse i en økonomisk tankegang der det handler om å utvikle menneskelig kapital. Det handler om at mennesket må ha evne til å tilpasse og fornye seg i en verden som stadig endres. Det skapes en forståelse av at mennesket hele tiden har en plikt til å søke kunnskap, utvikle seg og etterstrebe livslang

læring, og man etterstreber en utdanning som er sterk, sikker og forutsigbar. Samtidig kan dette føre til en risiko, «risikoen er der fordi utdanningen ikke dreier seg om å fylle en bønne, men om å tenne en ild» (Biesta, 2014, s. 123). I lys av dette viser jeg til forordet i UNESCOs rapport fra det internasjonale forumet om livslang læring:

We are now living in a fast-changing and complex social, economic and political world to which we need to adapt by increasingly rapidly acquiring new knowledge, skills and attitudes in a wide range of contexts. An individual will not be able to meet life challenges unless he or she becomes a lifelong learner, and a society will not be sustainable unless it becomes a learning society. (Yang & Valdes-Cotera 2011:v)

I følge Biesta (2014) så kan dette forordet lyde som trusler. I denne læringens tidsalder pepres vi av påstander om at læring er ønskelig og bra. Det skapes et bilde av at dette er en nødvendighet og en sannhet og det oppstår en form for skjult makt som påvirker vår forståelse av det å være menneske. Michel Foucault, kaller denne skjulte makten for *diskurs*. Diskursen oppstår gjennom føringer fra politisk hold, og det forplanter seg i språket. Språket er dermed med på å danne forestillinger om hva som er rett og galt og kan dermed virke temmende (Foucault. 1999).

Hvordan skal vi så forstå begrepet kunnskap? Selve begrepet er et produkt av sin tid, noe som har vokst frem i ulike epoker og i ulike samfunn med forskjellige oppfatninger av mennesket og dets evner (Säljöv, 2016). Ser man på kunnskap som noe som kan eies, gripes og overføres, eller betraktes kunnskap som et relasjonelt og sosialt konstruert fenomen som er nært knyttet til handling. Denne dikotomien i kunnskapssyn har lenge vært to dominerende perspektiv på kunnskap. I det gamle Hellas, oldtidens Athen forsøkte Aristoteles å gripe begrepet kunnskap. Disse tankene har i de senere årene fått økt interesse i vår vestlige kultur (Oterholt & Karlsson, 2010). I følge Aristoteles fantes det tre former for kunnskap: Teoretisk (episteme) praktisk (techne) og erfaringsbasert (phronesis) Alle disse tre er like viktige og de må forenes hevder Aristoteles (Brunstad, 2009).

I lys av dette påpeker flere teoretikere og forskere at den teoretiske, evidensbaserte kunnskapsforståelsen har forrang i det vestlige samfunnet (Oterholt & Karlsson, 2010). I skyggen av dette hviler den erfaringsbaserte og kroppslige kunnskapen. Det vil med andre ord si at vi stoler mindre på vår praktiske og erfaringsbaserte kunnskap. Dette kan problematiseres, hevder Brunstad (2009). Han snakker om den tekniske og teoretiske kunnskapens begrensninger og viser til at det alltid vil inntre tilfeldigheter og kompleksiteter som påvirker oss, og verden kan ikke forstås ut i fra en teknisk rasjonalitet. «I møte med

systemverdenen er det hele tiden nødvendig å minne om livets kompleksitet ...» (Brunstad, 2009, s. 88). Dette er også Hennem & Østrem (2016) inne på. De stiller spørsmål om en bestandig kan vente å finne svar i manualer og oppskrifter når en møter ulike barn med ulike erfaringer. De mener det blir viktig at barnehagelærere benytter seg av forskjellige kunnskaper i møte med mennesket, og de ser viktigheten av den praksisnære og erfaringsbaserte kunnskapen benyttes i den komplekse hverdagen (Hennem & Østrem, 2016).

Den kunnskapen som nå er beskrevet som *techne og phronesis* er perspektiver som løftes frem i min oppgave. I dette synet er konstruksjon av kunnskap noe som foregår i mennesker, og imellom mennesker og kultur, et sosiokulturelt syn. Her er skjer individets meningsskaping gjennom handlinger og her er også kroppen høyst deltagende, og språket skaper og gjensker virkelighetsforståelser (Säljö, 2001, 2016).

2.3. Kunnskap beveger seg sammen med folk, en sosiokulturell forståelse

Forståelsen og definisjonen av begrepet kunnskap er både sammensatt og vanskelig. Det vil avhenge av hvilke briller vi tar på oss og hvilket perspektiv vi inntar. Min masteroppgave tar utgangspunkt i et systematisk utviklingsarbeid, i denne tradisjonen står det sosiokulturelle perspektivet sterkt. Det handler om relasjoner, fellesskap, kommunikasjon, refleksjon og gjennom dette skape felles forståelse. Det handler om å støtte og utfordre den enkelte, samtidig som det skjer kollektive prosesser. Praksisfellesskapet er selve byggesteinene i slike sosiale læringssystemer der kompetansen blir utviklet og lagret. Levin og Klev (2002) bruker begrepet samskapt læringsprosesser om denne kunnskapsformen.

Når min masteroppgave har til hensikt å drøfte og beskrive muligheter for barnehagelærerens profesjonsutvikling gjennom et systematisk utviklingsarbeid, kan det sosiokulturelle perspektivet bidra til å synliggjøre relasjonen og vekselspillet mellom individ og kontekst. Donald Schön (2001) lanserte begrepet ”en praksisbasert forståelse av kunnskapens natur” som motstand, og en kritikk, av det strukturelle perspektivet på kunnskapsutvikling. I tråd med dette sier Säljö; «Når vi lærer er det ingenting som flyr fra omgivelsene og inn i oss, slik den kognitive modellen forutsetter» (Säljö, 2016, s. 130). I en sosiokulturell forståelse ser en læring som både en individuell og en kollektiv prosess som skjer i et vekselspill mellom individets egne kognitive prosesser og den kunnskapen som finnes i praksisfellesskapet. En sosiokulturell teori er opptatt av symboler, språk og fortolkninger. Individene blir sett på som aktører som er med på å gi mening og utvikle kulturen, og det kan sies at kultur og aktør konstituerer hverandre. På denne måten kan

danning og profesjonslæring og dermed profesjonsutvikling knyttes til den sosiokulturelle forståelsen (Säljö, 2006). I et sosiokulturelt perspektiv er oppmerksomheten rettet mot det lokale, det spesielle og her og nå situasjoner, samt aktørens utførelse, og de ressurser aktørene bruker til å løse en oppgave. Kunnskapen ligger her som avtrykk i våre handlinger og handlingsmønster og blir dermed en praksisbasert atferd (Schön, 2001). Vi kan være mer eller mindre bevisst denne kunnskapen, og vi er sjelden oppmerksom på hvordan vi har lært denne atferden og den kan være vanskelig å forklare å sette ord på. Refleksjon som et ledd i meningsdannelse er derfor nødvendig, hevder Schön (2001). Schei og Kvistad (2012) bruker begrepet *Lemniskaten* som et symbol på de prosessene som kan prege et slikt arbeid. Den dynamiske «sløyfeformede kurven» illustrerer muligheten og viktigheten av å vandre frem og tilbake mellom erkjennelse og handling, noe som kan bidra til forståelse og innsikt. Schei og Kvistad presiserer at utgangspunktet alltid er bra nok til å gå videre med. Det handler om å bruke nok tid slik at kunnskapen kan deles og dveles med og at hver enkelt får mulighet til å bidra med sin fortolkning og sine mentale bilder. Gjennom dette kan det oppstå en form for forankring hos den enkelte (Schei & Kvistad, 2012). Dette kan knyttes til Eirik Irgens som hevder at ved å diskutere våre subjektive fortolkninger med andre, kan vi skape felles tolkning og gjennom dette skaper vi en meningsfull verden og egen identitet (Irgens, 2011).

Ifølge Irgens kan kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv også ses på som kroppsliggjort. Da det handler om å knytte meningsdannelse og læring til egne erfaringer og opplevelser (Irgens, 2007). Her vektlegges kroppen som like viktig som det kognitive. Perspektivet anerkjenner betydningen av refleksjon, følelser, intuisjon og estetikk i kunnskapsutviklingen, der samspillet mellom individer og organisasjon vektlegges. Med utgangspunkt i dette vil jeg nå presentere kroppsfenomenologien.

2.4. Kroppsfenomenologi - Den levde kroppen

Maurice Merleau-Ponty er en av de få filosofene i Vesten som tar utgangspunkt i at vår oppfattelse og forståelse av verden er grunnet i hvordan vår kropp forstår verden. Vi opplever, erfarer, sanser og lever med kroppen (Rasmussen, 1996). Denne tenkningen har ikke vært like naturlig sett i et historisk perspektiv. Rene Descartes levde på 1600 tallet og presenterte en filosofisk dualisme. Gjennom denne forståelsen ses mennesket å være splittet i en tenkende substans og en fysisk utstrakt substans. Kropp og sjel er to fundamentale ulike fenomen. Dette skillet mellom kropp og sjel har hatt stor innflytelse på ulike fagområder og vitenskapen generelt (Engelsrud, 2006).

Merleau-Ponty fremhever kroppens tvetydighet. Vi både er og har en kropp. Kroppen er kommunikativ og relasjonell. Vi berører andre og blir igjen berørt. Kroppen er samtidig både subjekt og objekt. Sett fra et kroppslig perspektiv kan man si at eksistensen som kropp kommer først og deretter formes våre kroppar av våre liv (Løkken, 2012). Måten vi fremstår på kroppslig er sosialt og kulturelt preget. I følge Merleau-Ponty så kan ikke kroppen ses isolert fra sine omgivelser og fra andre kroppar. Kroppen forbinder oss med verden, vi sanser, føler, kommuniserer og handler gjennom kroppen. Den kroppslige bevisstheten er umiddelbar. Mennesket er dermed tilknyttet verden på en direkte og umiddelbar måte, *den levde kroppen* (Løkken, 2012, Engelsrud, 2006).

Vår bevissthet går via kroppen, det er ting vi vet uten å måtte tenke på det. Den levde kroppen er en enhet der alt henger sammen som en helhet. At kroppen er levd, betyr også at vi som kroppssubjekter alltid forsøker å skape en mening i tilværelsen, enten det skjer umiddelbart, før – refleksivt, eller som en del av tankeprosesser (Løkken, 2012). Merleau-Ponty så på kroppen som erfarende, reflekterende, handlende, meningssøkende og selvoverskridende. Vi kan ikke oppleve oss selv og den verden vi deltar i uten kroppen, og selvbevissthet skapes gjennom den levde kroppen og kroppens subjektive opplevelse av verden (Engelsrud, 2006).

Kiasmen, er et sentralt begrep i Merleau-Ponty sin filosofi. Løkken (2012) viser til Tin, som hevder at Kiasmen i Merleau-Pontys filosofi er broen mellom den som ser og det som ses, at «det å se verden er å delta skapende» (Løkken, 2012, s. 18). Ingenting kan ses isolert. «Vi observerer verden slik vi ser og persiperer den, slik verden skaper seg for oss og slik vi skaper den» (Løkken, 2012, s. 19). Den levde kroppen som er situert i verden, skaper mening gjennom egne handlinger. Handlinger som flettes sammen med omgivelsene, en form for sammensmelting. Persepsjon er dermed ikke en passiv avbildning av virkeligheten, men nødvendig knyttet til våre kroppslige handlinger og må forstås som et samspill mellom ulike sansemodaliteter. Kroppen er en helhet, en enhet av tanker, følelser, språk og bevegelser (Engelsrud, 2006) og kroppen blir en viktig erfaringsformidler og refleksjonspartner.

Selv om Merleau-Ponty ikke skiller følelser og emosjoner fra kroppen, men ser kroppen som en helhet, velger jeg å utdype følelser og intuisjon som en inngang til kunnskap- og profesjonsutvikling og viser til nyere teori som er forankret i en fenomenologisk forståelse.

2.5. Kunnskapsutvikling gjennom kropp, intuisjon, følelser.

I følge Tom Karp (2016) er følelser en helt nødvendig del av det å være et helt menneske fordi de inneholder en kognitiv bearbeiding av kroppens første signaler, «de ulike følelseskomponentene slår seg sammen med sanseintrykk, fysiologiske signaler, minner og tanker i den endelige versjonen av det som blir en bevisst opplevelse» (Karp, 2016, s. 87). Denne forståelsen støttes av Gunn Engelsrud (2006) som viser til at det er flere forskere i dag hevder at det å bli bevisst noe, alltid begynner med en følelse, og en slik følelse har sitt opphav i kroppen. Med bakgrunn i en slik kroppslig forståelse kan man hevde at magefølelsen kan bidra som et ledd i en kunnskapsutvikling. Det er viktig å lytte til den og la den bli en del av et refleksjonsgrunnlag når beslutninger tas i møte med ulike utfordringer.

Engelsrud (2006) sier at kroppen og dens erfaringer må få være deltagende, kreativ, undersøkende, eksperimenterende i møte med ulike situasjoner og hendelser.. «Vi må ikke la kroppen være fraværende i tilnærmingen til ulike fag og fagmiljøer «kroppen er subjektiv, intersubjektiv grunnleggende eksistensiell og personlig erfarende» (Engelsrud, 2006, s. 30). Dette kan virke fornuftig, likevel hevder Engelsrud at den dualistiske tankegangen har blitt en naturlig del av vårt daglige språk og vi snakker fortsatt om kropp som deler, som for eksempel det psykiske og fysiske. I følge Kjell Åge Gotvassli (2015) tillegges kroppen i svært liten grad noen funksjon som kilde til kunnskap og kunnskapsutvikling i organisasjonslæring. Gotvassli (2015) hevder at det virker som om det råder en form for *somatophobia* – en redsel for å blande sammen følelser, kropp og materialer. Dette er interessant da det i mange yrker og profesjoner i stor grad dreier seg om arbeid som er knyttet opp imot menneskemøter og prestasjonsatferd der kroppen er sterkt involvert. Her kan kroppsfenomenologien komme inn med et viktig bidrag til forståelse av kunnskapsutvikling og prestasjoner knyttet til kroppslige erfaringer. «Det er snakk om en kroppsliggjort (embodied) kunnskaper, en sensitivitet, lært og utviklet av kroppen som en praktisk disposisjon som sier hva vi bør og ikke bør gjøre stilt ovenfor ulike typer oppgaver som skal løses» (Gotvassli, 2015, s. 106).

Med utgangspunkt i dette støtter jeg meg til tanken om at det kan være viktig at vi i møte med barnehagelærerrollen og profesjonsrollen tar i bruk hele repertoaret av kunnskaper, også de som er lagret som kroppslige erfaringer, og har oppstått i møte med daglige hendelser der emosjoner og sanser deltar i meningsskapingen. Jeg vil nå knytte meningsskaping til begrepet danning og se dette i sammenheng med profesjonsrollen.

2.6. Å dannes til en profesjon, om muligheter og bevegelse

Å bli barnehagelærer handler om noe mer enn om å ta en utdanning til et yrke, det handler om å dannes til en profesjon. Begrepet danning kan her ses i sammenheng med den sosiokulturelle teorien der kontekst og individ gjensidig påvirker hverandre (Hennum & Østrem, 2016). Barnehagelæreren aldri ferdig med den kontinuerlige dannelsesprosessen. Den fortsetter gjennom de daglige møtene med barna i barnehagen og i møte med faglige utfordringene og de etiske dilemmaene som preger et skjønnsbasert barnehagelæreryrke (Hennum & Østrem, 2016). Det blir viktig å utøve, undersøke og utvikle den profesjonelle praksisen, utvikle et forskende blikk på sin profesjonsutøvelse. I dette blikket ligger det en søking etter nye forståelses- og handlingsmuligheter og etter ny kunnskap (Eik et al., 2016). Dette er i tråd med Hellesnes (1992) som hevder at det skjer danning når det skapes rom for å være nysgjerrig, spørrende og kritisk reflekterende. Dette blir en form for sosialisering som blir en motsetning til tilpasning. Knytter en danningstanken til kunnskapsutvikling så kan det ses som en åpen og ubestemt prosess, en form for frigjøring som er fundert i en demokratisk tanke (Biesta, 2014). Jeg meg noen tanker om at danningstanken kan knyttes til begrepet *mulighetsrom*.

I forlengelsen av begrepet mulighetsrom velger jeg å se til begrepet *motivasjon*. Ole Fredrik Lillemyr (2007) viser til teoretikerne White, Allport og Hendrick når han beskriver begrepet *kompetansemotivasjon*. I dette perspektivet antar man at mennesket har en medfødt tendens til å aktualisere egne evner og ferdigheter i møte med miljøet, et behov for å føle seg kompetent og dyktig i møte med utfordringer. Det å oppleve mestring, en følelse av å lykkes, gir en indre tilfredsstillelse, noe som influerer sterkt på utviklingen av selvoppfatning og selvvopplevelse. muligheter for å finne mening i jobben og føle mestring. Et bidrag til utviklingen av dette kan ligge i begrepene *primærkompetanse* og *sekundærkompetanse*. I det første tilfellet handler det om å klare de daglige gjøremål på en tilfredsstillende måte. I det andre tilfellet handler det om å se arbeidet i et større perspektiv, for eksempel å se nytten av egen innsats og yrkets betydning i samfunnet. Samtidig handler det om å få rom til å reflektere over eget arbeid i en kontekst og dermed finne mening og se muligheter for utvikling (Lillemyr, 2007).

Å være en profesjonell barnehagelærer handler om å være en leder. I dag er det mest vanlig å se på ledelse som noe som kan læres og utvikles (Hennum & Østrem, 2016, Karp, 2016). Samtidig er dette betinget at det legges til rette for refleksjon rundt lederrollen og øvelse i å utøve lederskapet. Det må også være en vilje og et engasjement til stede hos leder selv, et

ønske om utvikling, noe som kan knyttes til personlighet. Sagt med andre ord så handler det om å undre seg, oppdage og forstå. Dette innebærer at legger til grunn et helhetlig læringsyn. Et slikt syn innebærer at en ser kropp, kroppslige erfaringer og intellekt som en samvirkende helhet. For personalet i barnehagen innebære dette analyser og evaluering av egen praksis opp mot barnehagens samfunnsmandat. Under neste overskrift vil jeg utdype dette nærmere og knytte det til begrepet refleksjon og ledelse.

2.7. Refleksjon

Å reflektere er en spesiell egenskap vi mennesker har og kan beskrives som en evne til å skape mening eller forandre forståelsen. Vi kan reflektere alene eller sammen med andre. Refleksjonen gir oss muligheten til å være utenfor oss selv, til å kunne betrakte oss selv i møtet med andre (Skau, 2005). I et systematisk utviklingsarbeid er det å skape en reflekterende kultur helt sentralt. Det handler om å skape en kultur hvor man våger å stille spørsmål ved handlinger og holdninger. Skau, hevder at hva den enkelte har tatt opp i seg og gjort til sitt og til sin yrkesidentitet, vil være det personlige og unike. Når en reflekterer blir det viktig å knytte det til handling samtidig som individet kobler det opp imot det som ligger bak handlingen (Skau, 2005). I forlengelsen av dette støtter meg til Oterholt og Karlsson (2010) som hevder at en gjennom fortellinger som deles så trer kroppen frem som et førstepersons – perspektiv. Fortellingene gir dermed et innblikk i ulike livsverdener. Ninni Sandvik (2013, s. 92) kaller disse hendelsene som fanger oppmerksomheten vår og som setter seg i kroppen og i minnet for *et slag mot tanken*. Hun hevder at fenomenet fanges fordi det har berørt oss. I følge Østrem (2012) kan et felles engasjement for et fenomen være med på å etablere gjensidige relasjoner. I forlengelsen av dette bringer hun inn begrepet *treleddet relasjon*. «En treleddet relasjon er en relasjon mellom et du og et jeg og et saksforhold vi deler» (Østrem, 2012, s. 136). Dette handler om et likeverdig møte mellom to subjekter som møtes om et felles tredje, der saksforholdet står i sentrum for kommunikasjonen. Det tredje etableres ved at man tar del i den andres interesse, synspunkter og evner. «Det betydningsfulle tredje finnes ikke, det må skapes og fortolkes og gis mening i en intersubjektiv sammenheng som er i kontinuerlig forandring» (Østrem, 2012, s. 150).

I innledningen til oppgaven skriver jeg litt om min egen opplevelse med å være deltaker og leder av et utviklingsarbeid. Jeg trekker her frem refleksjonens muligheter som et ledd i å oppdage noe nytt om seg selv og andre. Jeg vil nå knytte dette opp imot ledelse og læring i et organisasjonsperspektiv.

2.8.Ledelse av en lærende organisasjon

Jeg har rammet inn min oppgave ved å vektlegge det sosiokulturelle perspektivet. I følge Eik et. al. (2016) finnes det ingen sosiokulturell ledelsesteori, men teorier som beskriver relasjoner og prosesser der medarbeidere og ledere er aktører. Pedagogisk ledelse er en av disse perspektivene; «Pedagogisk ledelse kan defineres som den ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. Denne type ledelse spiller en vesentlig rolle for utvikling og endring av læringsystemer og læringskulturer» (Wadel, 1997, s. 39). Dette er perspektivet kan relateres til begrepet *lærende organisasjon*. I 2006 ble begrepet lærende organisasjon en del av rammeplanens innhold. kunnskapsdepartementet lanserte i den forbindelse *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 – 2011*. Denne er videreført i *kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering i barnehagen 2014 – 2020*. En av satsningsområdene er «pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10).

Barnehagen må ha pedagogiske ledere som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Ledelse av utviklings- og endringsprosesser er en sentral oppgave for styreren i samarbeid med de pedagogiske lederne. [...] Et kjennetegn ved en lærende organisasjon er at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål. I slike organisasjoner stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man lærer sammen. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11)

Selv om Kunnskapsdepartementet ikke her gir noen klare henvisninger til teorier kan en identifisere noen perspektiver som; gruppelæring i form av refleksjoner, deling av kunnskap, og at alle får mulighet til å delta, et sosiokulturelt perspektiv. I lys av begrepet lærende organisasjon viser Gotvassli (2006) til begrepene *reproduktiv* og *produktiv* pedagogisk ledelse. Disse har sitt utgangspunkt i ulikt kunnskapssyn. Reproductiv ledelse er opptatt av bestemte kunnskaper, ferdigheter og resultater. Dette kan relateres til en fasitkultur, og mange av de ulike metodeverktøyene i barnehagen kan knyttes til dette. Produktiv ledelse er ifølge Gotvassli «mer opptatt av å skape undring og refleksjon enn bestemte svar» (Gotvassli, 2006, s. 15). Dette kan beskrives som en *produktiv læringskultur* der lederne er *kulturelle arkitekter*. I et slikt perspektiv retter en ikke søkelyset mot den enkeltes læring, men mot det som skjer mellom de lærende aktørene og relasjoner og refleksjoner er sentralt.

3. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet presenterer og drøfter jeg de metodiske valgene jeg har foretatt.

Jeg vil gjøre rede for mitt vitenskapelige ståsted og mitt kunnskapssyn for deretter å begrunne valg av forskningsdesign. Jeg vil beskrive hvordan jeg i praksis gjennomførte undersøkelsen og hvordan jeg håndterte og behandlet datamaterialet. Videre drøftes tema som; undersøkelsens pålitelighet, troverdighet, overførbarhet, samt etiske spørsmål og formelle forhold.

3.1. Vitenskapelig ståsted

Til alle tider har mennesket vært opptatt av å forstå og finne mening i en kompleks verden, en streben etter et «fast punkt». Dette har ført til ulike tilnærminger for å erobre innsikt i naturen, kulturen og i menneskets væren og vesen (Aadland, 2011). I vestlig filosofi har man helt siden de gamle grekerne stilt spørsmål om hva virkeligheten er (*ontologi*) og hvordan kan man forstå den. I forlengelse av dette har begrepet kunnskap også oppstått. Mennesket har stilt spørsmål omkring hvordan kunnskap kan erverves, og om det finnes det en sann objektiv kunnskap, eller finnes det flere sannheter. Slike spørsmål kalles *epistemologi* – læren om kunnskap. Med utgangspunkt i ulike forståelser har det hovedsakelig oppstått to vitenskapelige tradisjoner: naturvitenskapen, som har *positivismen* som metodisk forankring, og humaniora og teologi som er forankret i *hermeneutikken* (Befring, 2015).

Jeg vil nå presentere de to retningene litt kort, for så å beskrive mitt eget ståsted som forsker. Dette er i tråd med Thagaard (2013) som viser til viktigheten av at forskeren angir hvilket ontologisk ståsted arbeidet er gjort på, og dermed viser hvilken forståelsesramme som er lagt til grunn for prosessen.

3.2. Positivismen

Positivismen er kanskje den mest innflytelsesrike vitenskapsteoretiske retningen i vårt århundre, og har først og fremst gitt naturvitenskapen en prinsipiell metodisk forankring. Dette er en kraftfull forskningstradisjon med en dominerende posisjon der metodene består av systematiske observasjoner, objektive målinger og verdinøytralitet. I følge det «galileiske imperativ» (etter Galileo Galileis formulering ca. 1600) skal forskningen undersøke alt, avdekke alle mysterier, gjennomtrengte det ukjente og gi objektive forklaringer på alt (Aadland, 2011). Alt rundt oss er objektive gjenstander som kan sanses og forklares.

Forskeren arbeider med å dele inn verden i så små detaljerte deler slik at vi kan få full oversikt og kontroll over det hele. Et hvert fenomen kan derfor i teorien forklares dersom man har gjort en nøyaktig og redelig utredning av alle forutsetningene (Aadland, 2011). Troen på denne metoden og troen på en slik virkelighet skapte tidligere stor optimisme og fremtidstro. En tro på at mennesket og menneskets fornuft kunne erobre verden og dermed sikre forutsigbarhet og kontroll. Dette uttrykker et ønske og en forståelse om en fattbar, objektiv og rasjonell verden, der synet på mennesket er at det er autonomt, stabilt og fornuftig. Teorier knyttet til denne tankegangen har formet forståelsesmåter og skapt praksiser i vårt vestlige samfunn i århundrer. For å innhente og analysere datamateriale innenfor en positivistisk tradisjon, så er kvantitative metoder vanlig. Kvantitative metoder består av prinsipper og teknikker der det benyttes objektive målinger, tallmateriale og statistikk. Analyse og bearbeiding av slike data forgår statistisk med blant annet tabeller og grafisk presentasjon (Befring, 2015). «Metoden bygger på et *epistemologisk premiss* om at det er en objektiv virkelighet som skal avdekkes» (Befring, 2015, s. 23)

Det jeg nå har beskrevet som positivismen går under betegnelsen modernitet, *modernitetens tidsalder*. Denne historiske perioden startet i Vest – Europa på 1600 tallet og forgreiner seg helt inn i vår tid hvor den holder stand. I de senere årene har denne tenkningen blitt utfordret fra mange hold. Den nye historiske epoken blir ofte omtalt som postmoderne (Dahlberg, Moss & Pence, 2012).

3.3. Fra modernitet til det postmoderne

Sett fra et såkalt postmoderne perspektiv finnes det ingen enkel virkelighet. Verden er uendelig mer kompleks enn kartene vi er i stand til å tegne, beskrivelsene vi lager og kategoriene vi bruker. Verden kan ikke forstås objektivt. Mennesket må ses på som et sosialt, språklig og historisk vesen. Vi trenger flere perspektiver for å forstå den verden vi lever i. Slike perspektiv ønsker velkommen til usikkerheten, kompleksiteten, mangfoldet, mangelen på lineær utvikling, subjektivitet, perspektivmangfoldet og tidens og stedets spesifikke betydning. Selv om vitenskapen har betydd mye for mennesket, kan den ikke tas for gitt (Dahlberg, Moss & Pence, 2012).

Kvale og Brinkmann (2009) knytter *fenomenologi, hermeneutikk og pragmatisme* spesielt til den postmoderne forståelsen. I min oppgave vektlegges perspektiver som fenomenologi, hermeneutikk og pragmatikk. Jeg vil nå presentere disse tre retningene.

3.4. Fenomenologi, hermeneutikk og pragmatisme

Fenomenologi betyr opprinnelig *læren om det, som kommer til syne og viser seg* (Rasmussen, 1996). En fenomenologisk tilnærming har vært utbredt i kvalitativ forskning. Fra 1900 tallet og fremover har personer som Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty bidratt sterkt til å utvikle denne retningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Til å begynne med handlet fenomenologien om bevissthet og opplevelse, senere ble det utvidet til å omfatte menneskets livsverden, og kroppen og menneskers handlinger i en historisk sammenheng. «Begrepet livsverden (lebenswelt) er en verden slik vi møter den i dagliglivet, slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48) Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologien et begrep som peker på et ønske om å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik deltakeren (aktøren) opplever og forstår den (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Hermeneutikken er en disiplin som sprang ut av tekststudier innen teologi og jus. Hans Georg Gadamer hentet impulser fra blant annet Dilthey, og regnes som tidenes fremste representant for hermeneutikken. Han hevdet at mennesket er selvfortolkende, historiske vesener, med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historisk liv. Gadamer påpeker hvordan enhver som forsøker å forstå noe, er bestemt av sin tid og sin kultur, noe som gjør oss til bærere av bestemte forforståelser, kaldt fordommer (Gadamer, 2012)

Pragmatikk er en filosofisk tradisjon som står sterkt i den postmoderne tidsalder (Kvale & Brinkmann, 2009). Den sentrale oppfatningen her er at språk og kunnskap ikke kopierer virkeligheten, men er midler til å mestre en verden i forandring. Samtalen ses på som en grunnleggende erkjennelsesform. Kunnskap blir et spørsmål om samtale om sosial praksis, snarere enn et forsøk på å speile naturen. Av pragmatismen kan forskeren lære å legge vekt på de praktiske aspekter ved det de foretar seg, på den håndverksmessige siden av sine aktiviteter, og på de spørsmål om verdier og etikk som deres forskningsresultater reiser. En postmoderne tilnærming til intervju fokuserer på intervjuet som et sted der det produseres kunnskap via språk og relasjonelle aspekter (Aadland, 2011).

3.5. Forforståelse, fordommer

Min forståelse er at det relasjonelle også handler om en forsker som er til stede i verden som kroppssubjekt, og dette subjektet er medproduserende i alle faser av prosjektet «Vi lærer verden å kjenne gjennom denne levde kroppen og kunnskap og viten blir til i møte mellom

forsker og det som studeres og utforskes» sier Løkken (2012, s. 10). Her viser hun til filosofen Maurice Merleau-Ponty. Dette blir i tråd med Gadamer (2012) og hans forståelse av fordommer. Her knyttes forståelse til erfaring, kultur og tradisjon. Våre normer, verdier, kunnskaper og oppfatninger er fordommer, en form for forut – forståelse. Det er ikke mulig eller ønskelig å fjerne seg fra fordommene sine. De hjelper oss med å skape mening og orden i en kompleks og kaotisk verden. Fordommene man besitter blir bestemmende for den intellektuelle horisont. Vil man forstå noe og vinne innsikt i en sak, er det nødvendig å sette sine fordommer på spill, lytte og åpne seg for det motparten har å si. Gjennom å stille spørsmål kan vi utvide vår forståelseshorisont og revidere våre fordommer (Gadamer, 2012).

Som menneske i den vestlige verden, er jeg som person og forsker farget av modernitetens tenkning. Jeg kan finne igjen dette i rollen som pedagog i barnehagen hvor jeg har tydd til kartleggingsskjemaer for å sikre barns utvikling, og som et ledd i å sikre kvalitet i den pedagogiske praksisen. Samtidig opplever jeg en økt tiltrekning mot fenomenologi og det som kan omtales som mer postmoderne tanker (Dahlberg, Moss & Pence, 2012). Jeg opplever en nysgjerrighet i retning av det komplekse og mangfoldige. Kanskje er det slik at vi mennesker ikke har mulighet til å fange opp og forstå fullt og helt den komplekse verden som omgir oss. Jeg velger å bruke uttrykket «det er mer mellom himmel og jord». Ikke nødvendigvis som noe religiøst, men som ting, tilstander vi ikke makter å sanse eller forstå. Jeg støtter meg til Berger og Luckmann, (2000) som hevder at verden og vår kunnskap kan betraktes som en sosial konstruksjon, og vi er alle, som mennesker, aktive deltakere i denne prosessen. Sammen med andre mennesker skaper vi mening, og kanskje skapes også mening i møte med andre ting, ting som natur, kultur og materialiteter.

Tematikken omkring ledelse og profesjonsrolle i barnehagen har opptatt meg i flere år, og jeg har lang erfaring som pedagogisk leder ved en kommunal enhet. Dette danner utgangspunktet for valg av tema. Med min lange fartstid i barnehagen kan jeg forhåpentligvis tilhøre den kategorien forskere som Brinkmann og Tanggaard viser til; «de beste intervjuer lages av intervjuere som har omfattende kunnskap om det emnet de skriver om. Idet de kan stille de beste og mest relevante spørsmålene» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28).

3.6. Valg av forskningsmetode

Begrepet *metode* stammer fra det greske *methodos* som betyr «vei å følge» (Gadamer, 2003, s. 21). Metodisk bevissthet handler om å være bevisst den veien man går og har gått. Forskning kan dreie seg om systematikk, klare regler og prinsipper, men det kan også handle

om å studere fenomener med en mer undrende og åpen innstilling. Det sistnevnte vil jeg si omhandler min forskning. Jeg vil beskrive min prosess som nettopp en frem og tilbake - bevegelse der jeg har hatt prøvd å ha åpenhet for at materialet har mer i seg enn det jeg først antok. Det handler om en utforskning gjennom et møte mellom forsker og deltaker der forståelsen i deltakerens erfaringer og fortellinger løftes frem og reflekteres over i et forsøk på å vise hvordan teoretiske begreper kan bidra til å forstå deltakerens hverdag, noe som kan knyttes til begrepet abduksjon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det anbefales at en bruker tid på forberedelser og litteraturstudier, før en tar avgjørende valg i forskningsprosessen (Brinkmann & Tanggaard, 2013). Dette rådet har jeg fulgt, og jeg har lest en del teori om ulike metoder, og sett på en del tidligere studier og studiedesign. Valg av metode kan også knyttes til at jeg tror på at verden og vår kunnskap om den kan betraktes som en sosial konstruksjon, og at vi alle er, som mennesker, aktive deltakere i denne prosessen. Jeg viser her til Eirik J. Irgens «statistiske og kvantitative spørreskjemaer kan aldri gi så rik informasjon som fortellingene» (Irgens, 2011, s. 52). Med utgangspunkt i dette så er min tilnærming fenomenologisk og kvalitativ, og jeg prøver å forstå forskningsdeltakernes perspektiver gjennom deres hverdagsfortellinger.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det i en slik kunnskapsprosess er viktig at intervjuer innehar gode intervjuferdigheter. Dette er ferdigheter som utvikles gjennom trening. Forfatterne mener at det kvalitative intervjuet er mer et håndverk enn en metode. Det handler om personlige ferdigheter og respekt for det og den en møter, noe som ikke kan reduseres til metodologiske regler. Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, men kompetansen, evner, følsomhet og kunnskaper er avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Mine erfaringer med intervju er at jeg tidligere har gjennomført flere semistrukturerte intervjuer, og jeg har erfaring med fokusgruppe - intervju. Selv om jeg ikke er noen dyktig håndverker, har jeg opparbeidet meg en viss trygghet som intervjuer og en forståelse for metoden, noe jeg mener er en styrke som kan sikre et godt intervju, der man klarer å ivareta både deltakerne og kunnskapsprosessene på en god måte.

Metoden jeg velger skal være egnet for formålet med studien. Mitt tema omhandler profesjonsrolle og kunnskapsutvikling i barnehagen og fokus er rettet mot intervjupersonenes egne opplevelser og erfaringer. Brinkmann og Tanggaard hevder at «intervjuet kan gi oss tilgang til personers opplevelser og deres livsverden og kan utgjøre begynnelsen på en modellkonstruksjon og teoriutvikling» (Brinkmann & Tanggaard, 2013, s. 19).

3.7. En fenomenologisk undersøkelse

I en fenomenologisk undersøkelse ønsker jeg som forsker å komme under huden på mine deltakere og få adgang til deres forestillingsverden og formidle deres opplevelser til leseren gjennom fortolkning. Tradisjonelt har fenomenologiske studier studert flere individer som har de samme referanserammer når det gjelder et fenomen. Min oppgave som forsker blir å rekonstruere og forstå deltakernes perspektiv og danne et komplekst, helhetlig bilde av fenomenet slik det oppleves av deltakerne (Postholm, 2010).

Det finnes ulike former for intervju, og etter litt lesing og refleksjon falt avgjørelsen på fokusgruppeintervju. Dette er en form for gruppesamtale som kan bidra til tankeprosesser der den enkelte bearbeider sine erfaringer. En slik samtale vil være løsere i strukturen enn et intervju, og kanskje også mindre truende, noe som kan stimulere til en mer åpen og fri samtale. De som deltar har ofte samarbeidet en stund, og har derfor god kjennskap til hverandre, noe som kan skape økt trygghet og dermed økt deltakelse og refleksjon. De vil også kunne hjelpe hverandre til å forstå og starte fortolkningsprosesser (Halkier, 2010). En gruppe kan utvikle en felles forståelse, og det er viktig å være oppmerksom på gruppetenking, da det kan være en mulighet for at den enkeltes mening kan bli noe usynlig i gruppe - dynamikken. Intervjueren skal derfor være oppmerksom på makt- og dominansforhold i gruppa (Thagaard, 2013). Et motsatt problem kan være at noen tar for mye hensyn til hverandre, og lar være å utdype eller kommentere temaer, erfaringer og meninger. For en oppmerksom intervjuer gir samtalene en god mulighet for innsikt i interaksjonen mellom de ansatte. Intervjuet kan bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltagerne kan følge hverandres svar og gi kommentarer (Halkier, 2010).

3.8. Fokusgruppeintervju, intervjuguide og moderatposisjon

I forbindelse med fokusgruppeintervju så beskriver litteraturen tre modeller (Halkier, 2010).

1. løs modell – få og brede startspørsmål (fint ved en forstudie)
2. stram modell – flere og mer spesifikke spørsmål, øvelser
3. traktmodellen – kombinasjon – starter åpent, avslutter mer styrt

Jeg valgte traktmodellen, en ganske løs form for intervju der en starter åpent, men avslutter noe mer styrt. Jeg tenker at dette gir plass til deltakernes perspektiver og samspill, samtidig som jeg sikrer svar på egne forskningsinteresser. Jeg brukte tid på å formulere gode temaer

som skulle være dekkende for min studie og min problemstilling. Jeg hadde en tid i forveien et prøveintervju på egen arbeidsplass der jeg fikk prøvd ut noen temaer og spørsmål. På bakgrunn av dette fikk jeg noen nye ideer og tanker om hva som kunne fungere godt i et slikt intervju. Til slutt endte jeg opp med fire overordnede tema, med tilhørende underspørsmål, og en enkel øvelse.

I et fokusgruppeintervju har intervjueren betegnelsen *moderator* eller *fasilitator*. I denne rollen handler det om å være en profesjonell lytter, og skape et oppmerksomt, åpent og fleksibelt sosialt rom for samhandling. Moderatoren skal få deltakerne til å snakke sammen, og samtidig kunne håndtere den sosiale dynamikken blant deltakerne og dermed muliggjøre den sosiale interaksjonen i gruppen uten å kontrollere den (Halkier, 2010).

«en fokusgruppe kjennetegnes av en ikke styrende intervjustil der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen» (Kvale & Brinkmann, 2009 s, 169). Moderator må i starten forklare litt om formålet med undersøkelsen, og gjøre dette i generelle og forståelige vendinger. Det blir viktig å avklare hva et fokusgruppeintervju er (eller ikke er). Det kan av deltakerne være en forventning om å bli intervjuet på klassisk vis, mens dette er en annen type intervju, der deltakerne snakker med hverandre framfor å snakke med intervjuer. Det kan være lurt å tone ned deltakernes tanker om at forskeren er en ekspert, og heller poengtere at det her ikke finnes riktige svar og sannheter, men at alle fortellinger er like viktige (Halkier, 2010).

3.8.1. Deltakere

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del av all samfunnsforskning. En viktig forutsetning er at de som deltar har kunnskap om, og kjenner temaet for studien. Det må være mulig for deltakerne å fortelle om sine erfaringer og sine forståelser av det temaet forskeren fokuserer på (Kvale & Brinkmann, 2009). Som forsker er det også nødvendig å sikre at en å får viktige karakteristika i forhold til problemstillingen representert i utvalget, og derfor bør gruppene ikke være for homogene og heller ikke for heterogene (Halkier, 2010) Det er viktig å huske på at det er den sosiale interaksjonen i gruppen skaper det empiriske materialet. Deltakere fra samme sosiale nettverk har lett for å ta del i samtalen fordi de er trygge på mennesker de kjenner. De kan også utdype hverandres perspektiv på grunna av delte erfaringer og opplevelser (Halkier, 2010).

Mitt utvalg gjøres som en følge av målsetningen med studien, dette betegnes som strategisk utvelgelse (Thagaard, 2013). Mitt ønske er å få kunnskap om de prosessene som

foregår mellom personalet, og hvordan dette eventuelt kan berøre og skape faglig og personlig bevegelse hos lederne. Deltakerne er valgt ut i fra sine erfaringer med å lede og initiere læring og kompetanseheving blant sine kollegaer. Jeg har valgt pedagogiske ledere i min studie. Dette er barnehagelærere som jobber nært sine kollegaer i det daglige arbeidet med barna på avdelingen, og som har en veilederrolle i forhold til personalet. Jeg hadde i utgangspunktet åtte enheter som jeg anså som relevante i forhold til at de har arbeidet med utviklingsarbeid i egen enhet. Det viste seg at flere av dem var med i andre prosjekt, og at de strevde med å finne plass til meg og min forskning i en travel hverdag.

Gjennom min veileder ved Dronning Mauds Minne fikk jeg etter hvert kontakt med en kommunal enhet som var positiv til å delta. Dette var en av de barnehagene som jeg på forhånd hadde sett på som en god kandidat, blant annet basert på deres årsplan og artikler der de har skrevet om sine prosesser med et slikt vurderingsarbeid. Jeg hadde håpet å få ca. seks personer som kunne delta i intervjuet, men på grunn av de muligheter barnehagen hadde til å stille med deltakere, så ble det til slutt fire pedagogiske ledere. I følge Postholm (2010) så er et antall mellom tre og ti personer nok i en fenomenologisk studie, så da slo jeg meg til ro med tallet fire.

For at dette intervjuet samlet sett skal kunne gi mest mulig informasjon, og en mest mulig fyldig beskrivelse av tema, ble det valgt grupper fra en enhet, men fra to forskjellige barnehager/hus. Min tanke her er at personene kjenner hverandre, noe som kan skape trygghet i gruppa (Halkier, 2010). Samtidig så kan deltakere fra ulike hus representere noen ulikheter i forhold til kultur, herunder tanker og forståelser rundt mitt tema. Deltakerne hadde også ulike utgangspunkt i forhold til alder, arbeidserfaring og roller som pedagogiske ledere. To av deltakerne hadde ekstra ansvar for huset de arbeidet på, og var såkalt husansvarlige. Det at personene representerer ulikheter er positivt med tanke på å skape gode refleksjoner i samtalene (Halkier, 2010).

3.8.2. Gjennomføring av intervju

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført på barnehagen, noe som ifølge Halkier (2010) kan være en fordel, da dette representerer kjente og trygge omgivelser for deltakerne. Dette kan være med på å anspore deltakerne til å snakke om emnet. Før intervjuet startet ble det en naturlig løs samtale med tre av deltakerne, mens vi ventet på den fjerde. Gjennom dette synes jeg det ble en god og lett stemning. Thagaard (2013) hevder at forskeren alltid har innflytelse på deltakerne gjennom sitt nærvær og jeg var derfor bevisst, og opptatt av å tone ned egen

rolle, og egen kropp, og prøve å skape en så åpen og avslappet situasjon som mulig. Dette er noe som også vil ivareta det etiske perspektivet, og det at deltakerne opplever intervjuet som positivt og ikke som noe ubehagelig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg var opptatt av skjerming og plassering i forbindelse med intervjuet og jeg ble lettet da rommet vi skulle være i var innbydende med et rundt bord, gode stoler og godt med lys. Det lå i tillegg i en skjermet del av barnehagen, og en unngikk dermed bakgrunnsstøy fra avdelingene. Det runde bordet skapte en naturlig ramme rundt den sosiale interaksjonen, og det ble ingen «gruppeleder» ved enden av bordet (Kvale & Brinkmann, 2009). Innledningen av intervjuet ble en kort presentasjon av meg og min forskning der jeg understreket at jeg ikke er noen ekspert på hverken forskerrollen, eller temaet jeg har valgt. Jeg er også i en prosess, der jeg søker kunnskap og erfaringer. Før vi tok en presentasjonsrunde, orienterte jeg ganske kort om hva et fokusgruppeintervju er, og klargjorde hvordan det kan gjennomføres. Før vi startet spurte jeg om det var noe de lurte på. Denne innledningen er i tråd med Halkier som sier at «introduksjonen er noe av det viktigste i fokusgrupper. Med introduksjonen skaper moderatoren rammene for det sosiale rommet omkring intervjuet» (Halkier, 2010, s. 142).

Jeg startet med en introduksjonsoppgave, «pedagogisk sol». Her fikk hver og en skrive ned sine tanker og assosiasjoner i forhold til utsagnet *en barnehage i endring*. Denne starten mente jeg ville fungere som en oppvarming, og åpne opp for deltakernes tankeprosesser. Samtidig er begrepet *endring* tenkt som en «rød tråd» inn mot profesjonsrolle og kunnskapsutvikling i denne oppgaven. Dermed blir denne øvelsen noe som rammer inn og skaper en form for retning i samtalene. Her fikk deltakerne anledning til å reflektere selv, samtidig som de får delt sine tanker med de andre (Halkier, 2010). Dette var en kjent øvelse for deltakerne, og de brukte ca. 5 minutter på å skrive ned tanker og assosiasjoner. Vi tok deretter en runde der alle trakk frem noe av det de hadde notert i forbindelse med dette. Etter denne øvelsen åpnet jeg opp for deltakernes erfaringer, opplevelser og refleksjon rundt følgende tre hovedtema:

- Lederrollen og profesjonsrollen i barnehagen i møte med personalet.
- Leders forståelse av sin profesjonelle rolle i arbeidet med å utvikle en læringskultur i barnehagen.
- Muligheter for utvikling av en profesjonsrolle gjennom et prosessuelt utviklingsarbeid.

Under hvert hovedtema hadde jeg formulert noen spørsmål, eller sitater som jeg ville de skulle samtale og reflektere rundt. På slutten av intervjuet stilte jeg noen flere

oppfølgingsspørsmål. Dette er i tråd med traktmodellen, og jeg viser her til Halkier (2010) «Traktmodellen legger derfor opp til en konkret spørreguide med et par åpne beskrivende startspørsmål, som får folk til å fortelle ut i fra sine erfaringer. Samtidig har man litt lenger nede en rekke mer spesifikke startspørsmål samt målrettede oppfølgingsspørsmål» (Halkier, 2010, s.145). Underveis i intervjuet merket jeg at svarene de kom med kunne knyttes til flere av temaene, og at de på en måte pendlet litt frem og tilbake mellom de ulike spørsmålene. Jeg opplevde at dette skapte en fin flyt og en åpenhet i samtalene. Gjennom en slik pendling fikk de satt ord på ting de kom på underveis. Etter hvert var jeg inn og stille oppfølgingsspørsmål til enkelte av deltakerne. Dette for å sikre at jeg hadde forstått det som ble sagt, og for å få en mer utfyllende forståelse av fenomenet. Jeg valgte også dette fordi noen var litt mer avventende og stille, og jeg ønsket å sikre meg at alle ble aktivisert, og gitt muligheten til å sette ord på egne tanker og erfaringer. Jeg tenker at alder, rolle i temaet og erfaring kan være en forklaring på hvorfor noen kunne være litt mer tilbakeholdne i en slik sammenheng, noe som igjen kan knyttes til gruppedynamikk og roller (Halkier, 2010).

3.8.3. Rollen som moderator

Moderator har to viktige oppgaver i et fokusgruppeintervju. Den ene oppgaven er å anspore deltakerne til å snakke sammen. Den andre er å håndtere den sosiale dynamikken (Halkier, 2010). Dette var min tanke da jeg brukte blick, kroppsspråk og oppfølgingsspørsmål for å få alle aktivt med i samtalene. Her kan jeg igjen vise filosofen Merleau-Ponty, og jeg tenker at jeg som forsker er et kroppssubjekt som påvirker gjennom min tilstedeværelse i rommet, og som oppmerksomt deltar og iakttar det som skjer. Denne oppmerksomheten innbefatter refleksjon over det som skjer. Denne kunnskapen ble benyttet når jeg via kroppen prøvde å skape rom for å påvirke enkelte av deltakerne til økt tilstedeværelse og økt deltakelse. Her prøvde jeg å tenke kropp og kroppslige uttrykk som noe som skulle signalisere anerkjennelse og støtte til vedkommende. Disse forståelsene fant jeg hos Løkken, som hevder at «interaksjon skjer gjennom ulike kroppslige, muntlige, skriftlige språkhandlinger som er flettet sammen med observatørens selvrefleksjon» (Løkken, 2012, s. 50).

Underveis i intervjuet tok jeg meg selv i sitte å tenke på begrepet «håndverker» og begrepet «moderator». Gjennom dette prøvde jeg å være bevisst på egen rolle og utførelse av intervjuet. Jeg synes det til tider kunne være vanskelig å balansere rollen som forsker i forhold til lytting, bekrefting og mer aktiv spørsmålstilling. Jeg måtte jobbe med å tone meg ned, slik at de ikke søkte meg og mitt blick, min bekreftelse hver gang de snakket. Jeg hadde ikke til

hensikt å kontrollere den sosiale interaksjonen, men å muliggjøre den, noe som er i tråd med Halkier (2010). Traktmodellen som jeg hadde valgt i mitt intervju, gir muligheter for å starte mer åpent og slutte mer styrt og spesifikt. Jeg synes at jeg klarte å etterleve denne modellens intensjoner ganske godt.

Min tanke var at hovedtemaene og spørsmålene skulle være forankret i problemstillingen og etter utvalgt teori på området. Hensikten med gruppesamtalen er å ha en åpen samtale og få innsikt i hvordan informantene opplever og oppfatter temaene. Jeg hadde ikke til hensikt å få verifisert eller kontrollert mine hypoteser eller min forforståelse, men prøvde å åpne opp og bruke ulike perspektiver og forståelser i møte med deltakernes stemmer (Halkier, 2010). På slutten av intervjuet syntes jeg det ble økt refleksjon i den forstand at de ulike stemmene kom mer frem, og det ble mer nyanser i svarene. Et eksempel på dette var at en de yngste deltakerne satte ord på at hun hadde en annen opplevelse av å lede slike kunnskapsprosesser enn de som hadde deltatt i nettverksgruppene og som kanskje hadde mer erfaring med et slikt arbeid og slike prosesser. Hun syntes det til tider kunne være krevende og utfordrende å stå i prosessene med personalet. Dette ble også bekreftet av de andre, og jeg opplevde at hun fikk støtte i sin åpenhet omkring dette. Det interessante med å gjennomføre et slikt fokusgruppeintervju synes jeg er at de ulike stemmene utfyller, utvider og gir hverandre litt motstand i møte med ulike fenomener. Det handler om å fremskaffe data både på individnivå og gruppenivå. Dette er i tråd med Halkier, «deltakernes sammenligninger av erfaringer og forståelser i gruppeprosessene kunne produsere kunnskap om kompleksiteten i betydningsdannelser og sosiale praksiser, som er vanskelig for undersøgeren å få frem i individuelle intervjuer» (Halkier 2010, s.136).

3.8.4. Ethiske refleksjoner

Forskningen har som mål å utvinne økt kunnskap om noe, men kunnskap gir også makt og den makten må forvaltes etter etiske prinsipper som rettferdighet, ærlighet og respekt (Aadland, 2011). Slike etiske verdier finnes nedskrevet, og den nasjonale forskningsetiske komite` for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for hvordan forskeren best mulig kan ivareta deltakerne. Informert samtykke og krav om konfidensialitet er blant annet viktig i denne sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var jeg som forsker innforstått med, og jeg har gjort meg kjent med NSD sine retningslinjer. Deltakerne fikk tilsendt informasjonsskriv og informert samtykke i forkant av intervjuet. Det var i tillegg opplyst om bruk av diktafon, noe som ble godkjent av deltakerne

(Befring, 2015). Aksel Tjora hevder at «all forskning hviler på tillit mellom forsker og *den det forskes på*» (Tjora, 2012 s. 201). Med utgangspunkt i dette sitatet, er det viktig at konfidensialitet blir ivaretatt. Jeg har anonymisert alt av materiale og laget fiktive navn på deltakerne. I oppgaven er deltakernes dialekt omgjort til bokmål som et ledd i å anonymisere. Det er bare undertegnede og min veileder som vet hvilken barnehage som er med i studien, noe deltakerne er opplyst om.

Etikk handler ikke bare om de nedskrevne etiske prinsipper. Opprinnelig stammer begrepet fra gresk, *etos* som betyr sedelig. Som forsker og «håndverker» handler det om å ha en etisk innstilling under hele prosessen. Det handler om en væren, og om moralske vurderinger som danner utgangspunktet for etisk refleksjon. «Det omfatter både gode intensjoner, gode handlinger, gode konsekvenser og reflekterte makt- og ansvarsrelasjoner» (Befring, 2015, s. 29). Det må finnes en vilje til ikke bare å gjøre det gode, men også en evne til å kunne endre eget handlingsmønster når det ikke gir tilsiktede gode konsekvenser. En evne til selvkritikk og selvkorrigerer gjennom hele forskningsprosessen blir viktig! (Kvale & Brinkmann, 2009, Befring, 2015). Dette tenker jeg blir en sentral rettesnor i arbeidet, og noe jeg etterstreber. Jeg ønsker å fremstå som hederlig og redelig og til å stole på. «Forskeren må være personlig og metodisk kvalifisert til å gjennomføre forskning med validitet og kvalitet, og være rustet til å gjøre maksimalt for at saklige hensyn har forrang framfor forutinntatte oppfatninger og tendensiøse vurderinger» (Befring, 2015, s. 30).

3.8.5. Kvalitet i forskningen

Postholm (2010) hevder at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Det betyr at dette instrumentet bør beskrives. Dette henger sammen med validitetsbegrepet og validitetsspørsmålet, og vil i stor grad gjelde omfanget av «researchers bias». Det kan handle om forutinntatthet og forventninger som kan forstyrre persepsjonen (Befring, 2015). Dette reiser forskningsetiske krav om personlig integritet. En må være en selvkritisk leser og tolker. «Den *tilblivende* kunnskap er stadig forankret i den verdslige forskerens persepsjon, som forskerens refleksjon alltid er forbundet med» (Løkken, 2012, s. 20).

Corrine Glesne (2006) vektlegger sansingens betydning i forskningen og trekker frem viktigheten av å skrive en detaljert, ikke tolkende rapport rett etter intervjuet eller observasjonen. På denne måten ivaretar forskeren de inntrykkene som er skapt og dette gir et større indre rom for refleksjon og tenkning. Jeg valgte å gjøre dette rett etter intervjuet og jeg

opplever at dette har vært til nytte i mine refleksjoner og i møte med deltakernes stemmer i analysen. Jeg tror at dette har bidratt til økt erkjennelse og viten.

Jeg har hele tiden prøvd å ha en kritisk, bevisst og reflekterende holdning til eget arbeid. Jeg har også diskutert slike spørsmål med andre medstudenter og min veileder. Jeg har tidligere i oppgaven skrevet at en kvalitativ forsker kan betraktes som en håndverker. Denne håndverkeren baserer sitt håndverk i en verdiforankring. Dette er noe jeg har kjent på hele tiden og prøvd å ta på største alvor (Kvale & Brinkmann, 2009). Underveis i arbeidet har jeg prøvd å gi deltakerne en rettferdig og riktig stemme, som er i tråd med deres beskrivelser under intervjuet. Samtidig må det sies at mitt forskersubjekt er medproduserende og tolkende, det er ufullendt på den måten at det jeg ser, bare er en del av det jeg kan erkjenne gjennom min observasjon og levde kropp (Løkken, 2012).

3.8.6. Pålitelighet

I følge Corrine Glesne (2006) er det viktig å tenke over hva det er du legger merke til i materialet og hvorfor legger du merke til det du gjør? For å styrke påliteligheten til egen forskning er det derfor viktig at forskeren redegjør for hvilke faktorer som førte til at forskeren kom frem til de resultatene som beskrives i studien. I lys av dette har jeg vært bevisst min nærhet til feltet. Jeg er bevisst at mine egne erfaringer vil kunne påvirke min forståelse og jeg har derfor prøvd å gå frem og tilbake mellom nærhet og distanse. I denne forbindelsen har jeg tenkt hvilke «briller» er det jeg ser dette med? Hva er det som kan åpne opp og bringe inn nye perspektiver i møte med materialet? Her har ulike teorier, veiledning og refleksjon med andre vært til god nytte. Det handler om å bevisstgjøre seg i forhold til den dobbeltrollen man innehar (Gadamer, 2003).

Mine funn har oppstått som et resultat av en dialog mellom meg som forsker, min levde kropp, levde erfaring, refleksjon og teoriladete blikk i møte med deltakerne og deres levde kropp i møte med fenomenet profesjonsrolle i barnehagen. I dette møtet flettes våre forståelser, observasjoner og persepsjoner sammen til et hele (Løkken, 2012). Merleau-Ponty, kalte dette Kiasmen, og her avvises tanken om en nøytral, objektiv forskning. «I dette perspektivet beror forskningsprosessen på ulike lag av kunnskap som dannes og konstrueres i spennet fra hvordan et fenomen oppmerksomt fornemmes, oppleves og umiddelbart fortolkes slik det viser seg, til hvordan det konstrueres, settes ord på og re – presenteres i en eller annen form» (Løkken, 2012, s. 20). Dette mener jeg det er viktig å ha et bevisst forhold til som

forsker, men også som leser av min oppgave. En slik forståelse gir rom for kompleksitet og usikkerhet (Løkken, 2012).

Jeg har i denne oppgaven redegjort for arbeidet, og hva som har påvirket meg og mitt syn. Gjennom dette kan en hevde at gyldigheten er styrket. Samtidig er det viktig å være klar over at denne studien bygger på et lite utvalg av deltakere og deres erfaringer og opplevelser. I tillegg kan det hende at ulike diskurser og dynamikken i gruppa påvirker deltakernes svar (Halkier, 2010).

3.9. Transkribering, persepsjon og fortolkning

Det talte og det skrevne ord er to svært forskjellige språklige medier, og når man omformer det levende muntlige språket til skriftform, omformes og fryses noe som er dynamisk og kontekstuel. «Det er kjent at en mengde informasjon går tapt i det man transkriberer» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Dette har sammenheng med at kroppsspråk og stemmer ikke umiddelbart lar seg transkribere. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at forskeren må være klar over at det skjer en prosess, en form for transformasjon fra dataene foreligger som lydfil og til de foreligger som tekstfiler. De mener at forskeren må forholde seg kritisk til dette og forstå det som en form for datareduksjon. Det blir viktig å ikke bare forholde seg til det skriftlige materiale underveis, men også inkludere opptakene, råmaterialet under analysen. Dette gir mening, og jeg tenker det var viktig at jeg valgte å gjøre transkripsjonen rett etter at intervjuet var ferdig. På denne måten fikk jeg ivaretatt mer av de inntrykkene og opplevelsene jeg selv satt igjen med etter intervjuet, en form for levd oppmerksomhet, en kroppslig berøring i møte med deltakerne. Noe som er i tråd med Merleau-Ponty og kroppens og persepsjonens fenomenologi (Løkken, 2012). Jeg valgte også å bruke en notatbok som jeg begynte å skrive i rett etter intervjuet. Her noterte jeg ned mitt førsteinntrykk, stemning, tanker, følelser og refleksjoner som oppsto under intervjuet og i etterkant. Dette er i tråd med Glesne (2006) som hevder at dette er den kvalitative forskerens viktigste redskap. Notatene bør være både deskriptive og analytiske – refleksivt autobiografiske på forskerens egen rolle, tanker og følelser i forhold til hva som observeres og oppleves i intervjuet (Glesne, 2006).

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en gjennom transkriberingen kan bli godt kjent med egne data, og at det derfor er en fordel og transkribere selv. Jeg valgte å starte denne prosessen samme dag som intervjuet ble gjennomført, og mens inntrykkene fortsatt var ferske. Loggen jeg skrev i oppstarten av intervjuet, og etter at det var ferdig, ble en god støtte i

analysen. Her hadde jeg nedtegnet anonymisert informasjon om deltakerne, stemninger, tanker og opplevelser jeg hadde under intervjuet. Jeg valgte å transkribere ordrett, og på dialekt. På denne måten følte jeg meg mer tro mot stemmene og mot materialet. Det opplevdes mer naturlig og det virket mer autentisk. Jeg gjennomgikk materialet flere ganger, og det ble en tidkrevende prosess, men også en nyttig og skjerpene prosess. Det dukket stadig opp nye nyanser og tanker i møte med ord og stemmer.

Jeg har forsøkt å ha et åpent sinn og være bevisst min forforståelse, og la datamaterialet «tale til meg» underveis i transkribering- og analysedelen. Jeg har kjent på en uro i forhold til å ikke behandle materialet «nøytralt» nok, og at jeg skulle legge mer inn i det enn det som godt var. Jeg har hele tiden vært bevisst på at fokusgruppedata rommer gruppeinteraksjoner og at disse påvirker innholdet i hva som sies og hva som diskuteres. Det er derfor hensiktsmessig å analysere gruppeinteraksjonene (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Å tolke resultatene handler om å reflektere over dataenes meningsinnhold, og tolknings -prosessen vil skje i et samspill mellom forskerens teoretiske forankring, og de tendenser og sammenhenger som forskeren vurderer under analysen (Thagaard, 2013). Her vil jeg trekke frem det performative aspektet hos Merleau-Ponty, og kroppens rolle i møte med ulike fenomener. Vår tilgang til tingene/fenomenene skjer gjennom kroppens bevegelse i verden, noe som skaper vår kroppslige bevissthet. Dette påvirker i aller høyeste grad transkriberingen og forskerens skriftlige materiale da det oppstår en re – presentasjon av virkeligheten (Løkken, 2012)

3.10 Med fenomenologi som bakgrunn for analyse

Erfaringer som formidles gjennom fortellinger fra en barnehagelærerpraksis, kan være gode kilder til kunnskap. I fenomenologi er man opptatt av nettopp erfaring, og det er vesentlig hvordan innsikt og kunnskap trer frem og kommer til uttrykk gjennom praksishandlinger (Kymre, 2017). Erfaringer kan knyttes til kroppen som levd, noe som er sentralt i Merleau-Pontys filosofi. Kroppen bærer med seg minner, erfaringer, opplevelser, tanker, følelser og visdom. Den er både meningsbærende og meningsskapende (Løkken, 2012). Jeg knytter mitt valg av fenomenologisk tilnærming til datamaterialet til denne vitenskapstradisjonen.

Slik jeg forstår analyseprosessen ut i fra en fenomenologisk og hermeneutisk forståelse, handler det om forskerens refleksive tenkning. Det handler om å se deler mot helhet og forgrunn mot bakgrunn, samt å få frem mønster av mening. Det er forståelsens i deltakernes handlingsstrategier som løftes frem og reflekteres over og en prøver gjennom

dette å vise hvordan teoretiske begreper kan bidra til å forstå hvorfor utøverne handler som de gjør. Glesne (2006) knytter analyse til å finne forskningsprosjektets «fortelling». Hun hevder at postmoderne forskere i den lingvistiske tradisjon (språkstudier, språkvitenskap) ofte fokuserer på ord og konversasjon og ser på tekst som et objekt for analyse i seg selv. Glesne, velger i stedet å trekke frem temaanalysen. Dette handler om å organisere og systematisere det som er hørt, sett og lest, sammen skaper dette mening (Glesne, 2006). I følge henne handler analyseprosessen først og fremst om å kategorisere, syntetisere, se etter mønstre og fortolke datamaterialet. Det handler om å skrive *memos* underveis i datainnsamlingen, for eksempel subjektive persepsjoner og tanker slik de dukker opp fortløpende i arbeidet med materialet (Glesne, 2006). Analysearbeidet involverer beskrivelser, forsøk på forklaringer, formulering av hypoteser og utvikling av teorier. Det er først og fremst forskerens fortolkede analyser som gjør datamaterialet meningsfullt og interessant. Med dette utsagnet berører Glesne (2006) de ulike synene og skillene som fremheves som grunnleggende mellom positivistisk og fortolkende forskning. Det vil si om det er materialet beskrevet mest mulig ut i fra *seg selv* som forteller den sanne historien, eller om det er forskerens bevisstgjorte fortolkning som er nærmest sannheten (Løkken, 2012).

Med utgangspunkt i Glesne (2006) sin teamanalyse, så startet min tidlige analyseprosess med å sortere, organisere og plassere ulike data. Jeg prøvde å ta utgangspunkt i intervjuguidens ulike tema og overskrifter, samtidig så jeg etter mønstre som jeg mente gikk igjen i de ulike fortellingene. Målet var å sette dette sammen til meningsfulle sekvenser som kunne bidra til å forme overskrifter og tekst. Dette ble en frem og tilbake sekvens med sortering, definering for så å redefinere og sortere på nytt, og gjennom skrivingen dukket det stadig opp nye perspektiver. Tanker og ideer som kom til underveis fikk sin plass i *memos* (notatboka). Ut i fra hvert enkelt tema så ble utsagnene til hver enkelt deltaker i intervjuet sammenstilt med hverandre. Med dette ønsket jeg å se om det var nyanser i svarene og om de la like mye vekt på de samme tingene. Jeg forholdt meg først og fremst til mine transkripsjoner, men jeg brukte også diktafonen som et støttende hjelpemiddel, dette fordi jeg følte at det brakte meg nærmere egen opplevelse og deltakernes formidling i intervjuet. Gjennom deres stemmer ble intervjusituasjonen «gjenskapt» og dermed også de erfaringer, fornemmelser og opplevelser situasjonen skapte hos meg som et kroppslig avtrykk og en kilde til kunnskap. Dette er i tråd med Merleau-Ponty som fremhever viktigheten av å være oppmerksom og var for kroppens subjektive erfaringer og den kompetanse den besitter (Løkken, 2012).

4. Presentasjon av data og drøfting

4.1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere deltakernes ytringer og noen av de mønstrene jeg mener var fremtredende i materialet. Jeg forholder meg til deltakernes fortellinger som konstruksjoner. De forstås ikke som eksakte gjengivelser av hendelser slik de er «i realiteten», men innholdet er komponert av deltakerne ut i fra deres virkelighetsforståelse. Dette gjelder også min egen fortelling (Løkken, 2012).

Når jeg begynte å gå nærmere inn i datamaterialet, fikk jeg etterhvert en fornemmelse av *noe* og dette *noe* oppstår i møte med deltakernes stemmer. Noe treffer meg litt ekstra, vekker mitt forskerblikk og pirrer min nysgjerrighet. Her velger jeg å vise til Ninni Sandviks nevnte doktoravhandling og utsagnet *et slag mot tanken*. Hun viser til at noen hendelser, fenomener vekker ekstra oppmerksomhet, og hvis en går inn i dem, kan de åpne opp tankene og skape nye innsikter (Sandvik, 2013). Jeg tar meg den frihet og utvider dette begrepet til *et slag mot kroppen*. Dette blir for meg naturlig, da min forståelse og mine «briller» etter hvert, og i prosessen med oppgaven har blitt påvirket av en fenomenologisk forståelse og av Merleau-Ponty sin filosofi. Jeg har en forståelse av kroppen som *levd*, som subjektiv, intersubjektiv. Konkret betyr dette at vi retter oss ut mot verden og andre, samtidig retter vi oss etter det vi opplever i møte med andre (Engelsrud, 2006). Møte med deltakerne og deres beskrivelser av egne erfaringer skapte *inntrykk* hos meg som nå skal bli til et *uttrykk*, et skriftlig uttrykk.

4.2. Kroppen som meningssøkende og meningsskapende

I min nærlesing av materialet og ved å høre gjennom intervjuet flere ganger ble jeg etter hvert oppmerksom på ord og uttrykk som jevnlig ble knyttet til kunnskap, læring, ledelse og profesjon. Dette var blant annet uttrykk som: *under huden, lete i blinde, tungt å dra, tung bør å bære, stå støtt, sank inn etter hvert*. I mitt 11 sideres transkriberte materiale, omtaler deltakerne på denne måten kroppen direkte 15 ganger, i tillegg er den indirekte omtalt 20 ganger. Dette pirret min nysgjerrighet og jeg begynte å lese mer teori som kunne gi meg flere perspektiver og knagger å henge dette på. Jeg stilte meg spørsmålet, hva kan dette handle om?

Uttrykk som *under huden, lete i blinde*, er vanlige begrep og metaforer i vårt språk. De har et meningsinnhold som de fleste kan forstå. Likevel kan man undre seg over hvorfor vi

mennesker velger slike metaforer for å beskrive hvordan vi har det og hvordan vi opplever ting. Sett i sammenheng med deltakernes uttalelser så kan det tolkes som om kroppen er et naturlig utgangspunkt og referansepunkt i tilværelsen. Det er naturlig å vise til den, nettopp fordi det er gjennom den vi opplever, erfarer, sanser og lever (Rasmussen, 1996). Begrepet «levd» i denne sammenhengen handler om at livet leves i, og uttrykkes gjennom kroppen. Når vi lever sammen, og møtes i dagliglivet, lærer vi den andre å kjenne. Den andres nærvær oppleves slik at det blir forståelig. Gjennom språk og kropp skaper en mening sammen, vi berører andre og blir igjen berørt (Løkken, 2012). Jeg biter meg merke i enkelte uttalelser fra deltakerne og lurer på om disse kan relateres til en slik opplevd samhörighet, der kropp, historier, opplevelser og inntrykk deles og det skapes en form for nærhet. Her viser jeg til noen av deltakernes uttalelser:

«Vi blir liksom så samla, står sammen...prøver å forstå ting sammen, og det er noe godt i det, vi blir mer kjent med hverandre og det er noe trygt med det.. en merker det liksom på engasjementet i gruppa»

«De her fortellingene skaper engasjement, de blir så nære og det er ofte vanskelig å slutte å reflektere rundt dem, vi blir så engasjerte, de gjør noe med oss, det er godt at vi deler og reflekterer sammen.. alles stemmer og tanker trengs»

«Det var positivt å se at alle deltok ... selv om det var noe motstand fikk alle en stemme .. det gjorde noe med meg som leder, det skapte et engasjement»

Uten å komme med noen svar så lufter jeg tanken om at dette også kan ses i sammenheng med begrepet *berøring*. Kanskje kan man si at den andre *berører* meg, og at grensene mellom min opplevelse og den andre viskes ut og det skjer en form for felles meningsskapning gjennom delingen av praksisfortellinger fra hverdagen i barnehagen (Løkken, 2012, Engelsrud, 2006). Deltakerne bruker også begrepet *engasjert* flere ganger i materialet og min forståelse er at dette kan relateres til ordet *gripen*. Å være *gripen* er noe kroppslig, en form for fornemmelse, følelser, noe som oppstår i møte mellom deltakernes fortellinger og deltakernes kropp. Ved å bruke Merleau-Pontys perspektiver, så kan man si at det skjer en form for sammensmelting fordi en deler felles opplevelser og erfaringer som alle kan kjenne seg igjen i. Gjenkjennelsen oppstår nettopp fordi de er kroppserfart og lagret som avtrykk. Når disse avtrykkene hentes frem og deles, vekkes følelser til live og det skjer en form for berøring. Uttrykket *kiasmen* hos Merleau-Ponty, handler om at kroppen må ses på som en helhet. Dette

handler om at kroppen er den som ser, berører og snakker, men den blir samtidig, sett, berørt og tilsnakket. Kroppen skaper dermed mening gjennom egne handlinger, og gjennom handlinger som flettes sammen med omgivelsene (Løkken, 2012).

Med utgangspunkt i dette gjør jeg meg noen tanker om at profesjonsutvikling er en form for danning som skjer når den kroppslige og erfaringsbaserte kunnskapen berøres i møte med andre og andres kropper. Gjennom møtene og prosessene skapes det en form for bevegelse i tanker og lagrede avtrykk. Med bakgrunn i dette tenker jeg at man kan hevde at meningsskapning og kunnskap er noe som beveger seg sammen med folk, der en kan se kroppsfenomenologien i sammenheng med en sosiokulturell og praksisbasert forståelse. Den levde kroppen er situert i verden, og den skaper mening gjennom egne handlinger og handlinger som flettes sammen med omgivelsene (Engelsrud, 2006).

I forlengelsen av det jeg har skrevet om kropp vil jeg nå se deltakernes uttalelser i forhold til det å bruke kroppens signaler, herunder følelser som en inngang til egen meningsdanning og kunnskapsutvikling.

4.3. Kroppen som en erfaringsformidler og refleksjonspartner

Når jeg leser og hører deltakernes stemmer og fortellinger slår det meg at det kan virke som om de har en form for bevissthet og varhet ovenfor kroppens subjektive erfaringer og de viser til kroppen når de skal gi uttrykk for disse. De sier blant annet:

«Jeg kjente det var tungt i starten, det opplevdes tungt på en måte ... det var ei spenning, men så slapp den og det ble lettere etter hvert»

«Kroppen ble til tider litt tom ... det var krevende, men det var gode prosesser»

«Det følte litt som å sveve, men det gjelder å plante bena i bakken og prøve å stå støtt»

Her bruker deltakerne uttrykk som *kroppen ble tom*, *spenning*, *sveve*, noe som kan forstås som beskrivelser og fornemmelser av en kroppslig karakter. Ut i fra dette kan man kanskje hevde at de er kroppsbeviste i den forstand at de klarer å lytte til egne følelser og kroppens signaler, og evner å omsette dette til språk. Jeg gjør meg noen tanker om at følelser bidrar med viktig informasjon i en kompleks hverdag der mange interaksjoner og hendelser skal filtreres for å gi

mening. I følge Tom Karp (2016), er følelser en helt nødvendig del av det å være et helt menneske. «de ulike følelses-komponentene slår seg sammen med sanseintrykk, fysiologiske signaler, minner og tanker i den endelige versjonen av det som blir en bevisst opplevelse» (Karp, 2016, s. 87). Denne forståelsen støttes av Gunn Engelsrud (2006), likevel peker Engelsrud på at den dualistiske tankegangen har blitt en naturlig del av vårt daglige språk. Vi snakker fortsatt om kropp som deler, for eksempel som det psykiske og fysiske og kroppens tenkning, der det kognitive blir oppvurdert, mens sanser og følelser blir nedvurdert (Engelsrud, 2006).

I likhet med Engelsrud så synes jeg det er noe merkelig at kroppen ikke tillegges mer vekt som kilde til bevissthet, utvikling og kunnskap i vårt samfunn. Dette til tross for at mange yrker og profesjoner i stor grad dreier seg om arbeid som er knyttet opp imot menneskemøter og prestasjonsatferd der kroppen er sterkt involvert. Jeg ser dette i sammenheng med begrepet *berørt*. I en barnehagehverdag vil det alltid være ulike hendelser som utløser ulike reaksjoner, fornemmelser, emosjoner og handlinger hos de voksne. Jeg tenker at det blir viktig å se til kroppen å la den være en viktig refleksjonspartner i møte med den komplekse hverdagen. Jeg støtter meg til Gotvassli (2015) som peker på at vi ikke må la vår virkelighetsforståelse farges av en form for *somatohobia*, en redsel for å blande sammen kropp, følelser og materie, som ledd i å utvikle forståelse og mening.

Jeg fortsetter denne tankerekken med kroppen som en inngang til bevissthet, meningsdannelse og kunnskap under neste overskrift. Her med utgangspunkt i personalets møte med egne og andres praksisfortellinger. Merleau-Ponty påpeker han at kroppen vet noe om det å være i verden. Dette velger jeg å knytte til barnehagelærerne og deres erfaringer fra det prosessuelle arbeidet i personalgruppa og deres opplevelser med å lede refleksjonene. Barnehagelærerne uttrykker blant annet dette:

«I samtalene og refleksjonen skjedde det noe med oss, med meg, det traff oss liksom.. jeg merket at jeg ble oppglødd, engasjert.. samtidig på en måte mer bevisst også på egen rolle.

«Det oppsto et engasjement i gruppa.. de som ofte er litt stille, ble mer med.. vi var engasjerte, vi lo, vi var alvorlige... alt etter som.. det gjorde noe med oss»

Min forståelse er at det de her setter ord på sin kroppslige erfaring i møte og interaksjon med omgivelsene, det er noe som treffer dem, Dette *noe* som skjer kan være et utgangspunkt for å

dele. En kan dele den kroppslige opplevelsen, synliggjøre den, sette ord på den, og la den bli en del av en skapende prosess. Jeg støtter meg her til Oterholt og Karlsson, som viser at gjennom fortellinger som deles, kan kroppen tre frem som et førstepersons – perspektiv og fortellingene kan dermed gi et innblikk i ulike livsverdener (Oterholt & Karlsson, 2013). Ved å dele disse kroppsliggjorte erfaringene har jeg en tro på at vi kan bevege hverandre og dermed skape kunnskap sammen. I likhet med Gotvassli (2015) er min tanke at kroppsfilosofien kan komme med viktig bidrag til forståelse av kunnskapsutvikling og prestasjoner knyttet til kroppslige erfaringer.

Så langt i analysedelen har kroppsfilosofien fått mye oppmerksomhet. Den vil fortsatt være med videre, men jeg vil nå fokusere mer på profesjon og profesjonsrolle og knytte det til et samfunn som stadig endres.

4.4. En profesjonsrolle i et bevegelig samfunn

I barnehagen består personalet av både faglærte og ufaglærte. Disse menneskene skal forholde seg til et samfunnsmandat som har vært- og er i endring, der nye føringer og ny forskning åpner opp for andre tenkemåter og forståelser hevder Hennem og Østrem (2016). I innledning av intervjuet presenterte jeg øvelsen pedagogisk sol. Her skulle deltakerne skrive ned ting de forbinder med en *barnehage i endring*. I etterkant snakket vi rundt dette teamet. Noe av det første barnehagelærerne satte ord på var følgende:

«Det kommer jo stadig nye forståelser om barn og barndom som vi må forholde oss til og det er vanskelig, vanskelig å forstå og vanskelig å sette seg inn i, men vi må være med»

«Samfunnet endres jo, og barnehagen å, og det kan være utfordrende.. i dag må lederne ha kompetanse om å drive en barnehage i utvikling og de må ha innblikk i nye teorier»

«Ja det er mye nytt.. og stadig noe nytt å forstå, det kan skape motstand blant personalet ... det blir liksom for mye»

Min første tanke er at barnehagelærerne er innforstått med at samfunnet og barnehagen ikke kan betraktes som noe statisk, men som noe dynamisk som stadig endres. Det de her uttrykker kan kanskje beskrives som en positiv innstilling, eller kanskje man kan si at de har en

forståelse av at slik er det bare! Deres uttalelser velger jeg å relatere til Hennem og Østrem (2016) som peker på at vi mennesker er en del av et komplekst samfunn der vi påvirker og blir påvirket. I et slikt vekselspill kan det oppstå spenninger. Disse spenningene oppstår fordi vi som mennesker må forholde oss til rammer, strukturer og føringer i tid og rom. En form for bevegelige elementer som samfunnet er bygd opp av og som omgir oss og påvirker vår hverdag. I barnehagesammenheng kan disse elementene for eksempel være økte krav til kvalitet og innhold. Noe som har vært tydelige politiske føringer i de senere år. Hva gjør så dette med de menneskene som skal omforme dette til hverdagens praksis? Kan det være noen utfordringer i dette?

Deltakerne snakker her om endringer og kompetanse. De snakker om en kompetanse som må endres i takt med samfunnsutviklingen. Med andre ord kan en si at kompetansen en er bærer av, må ses på som noe bevegelig, noe en hele tiden må prøve å utvikle hos seg selv og andre. Hvordan opplever så deltakerne dette? Jeg vil først ta for meg det som kan være et uttrykk for deltakernes opplevelse av en mer kritisk karakter. Utrykk som; *må være med, må forholde oss til, vanskelig å forstå, utfordrende*, forstås jeg som uttrykk for at det kan være krevende å forholde seg til endringer som oppstår som en følge av at samfunnet og mandatet forandrer seg. Jeg undrer meg over hvorfor endringer kan virke krevende på oss mennesker, hvordan kan vi forstå dette? Tidligere har jeg skrevet om et kunnskapsoffensivt samfunn der mennesket blir oppfordret til livslang læring. I en slik økonomisk tankegang legges det føringer for at det er den enkeltes ansvar å sørge for å være attraktiv i raskt omskiftelige markeder. Det handler om å ha evnen til å tilpasse og fornye seg i en verden som stadig endres, noe som kan relateres til en form for skjult makt som former våre tanker, ideer og forståelser. Det oppstår en slags sannhet vi prøver å tilstrebe og etterleve, noe som kan det virke temmende på mennesket (Foucault, 1999). Igjen kan kanskje begrepet spenning og spenningsforhold kunne benyttes. Det å føle at samfunnet stadig forventer at du som menneske skal utvikle deg og lære nytt for å være en god samfunnsborger kan være krevende, og trykket kommer både fra utsiden, men også fra innsiden der individene først identifiserer seg med, og deretter internaliserer kravet om livslang læring. I forlengelsen av dette velger jeg å vise til noen uttalelser som deltakerne kommer med helt i starten av intervjuer, under temaet en barnehage i endring:

«Barnehagen endres jo, og vi må være med, hvis vi skal være en god barnehage ... vi må ha kompetanse som treffer tiden vi er i ... vi må oppdatere oss for å være faglige og det kan være vanskelig»

«Det er jo ikke vi som trykker på og sier at det skal skje mer og nye ting.. men vi prøver å stå i det ...»

«Utfordringen er å klare det ... det er krevende i en travel hverdag ... barna og hverdagen tar all tid ... ja det er jo ikke lite vi skal rekke i løpet av dagen ...»

«Vi møter jo motstand fra personalet også ... det blir så mye hele tiden ...»

Jeg får et lite inntrykk av at de opplever at det er krevende å klare å holde tritt med de forventninger de som stilles til dem i forhold til faglig oppdatering. I løpet av intervjuet, og gjennom arbeidet med materialet, får jeg et inntrykk av at de pedagogiske lederne strever med å oppfatte seg selv som kompetente nok i møte med egne og andres krav. I følge Biesta (2014) er dette en av medaljens bakside. Det skapes en opplevelse av å komme til kort i møte med det kunnskapsoffensive samfunnet. Biesta problematiserer dette og hevder at det ofte fører til at lederne tyr til økt bruk av manualer og kartleggingsskjemaer for å sikre at de har «kontroll». Dette blir en trykghetsfaktor i et samfunn som legger vekt på dokumentasjon, kvalitetssikring og styrt læring, der læring ofte knyttes til noe kognitivt, til rasjonalitet og til vurdering og evaluering (Biesta, 2014).

I følge Østrem (2015) oppstår det ofte et spenningsforhold mellom barnehagelærere og kommunen i forhold til dette, og det politikerne kaller kvalitet er noe annet enn barnehagelærerne legger i begrepet. Barnehagelærerne kan føle at de kommer i skvis i forhold til ulike forventninger og ulike forståelser knyttet til mandatet. Dette kan skape en usikkerhet i forhold til egen rolle og egen opplevelse av faglighet (Østrem, 2015). Jeg velger å fortsette denne tankerekken og knytte det til begrepet motivasjon. Ole Fredrik Lillemyr (2007) beskriver begrepet *kompetansemotivasjon*. I dette perspektivet antar man at mennesket har en medfødt tendens til å aktualisere egne evner og ferdigheter i møte med miljøet. Vi har alle et behov for å føle oss kompetente og dyktige i møte med utfordringer. Det å oppleve mestring, en følelse av å lykkes, gir en indre tilfredsstillelse, noe som påvirker selvoppfatning og selvopplevelse. Med bakgrunn i dette gjør jeg meg noen tanker om hva som skjer med motivasjonen hvis en blir usikker på hva som forventes, og opplever å komme til kort i møte med arbeidsoppgaver og rolle? I følge Lillemyr (2007) kan dette over tid kan føre til utbrenthet og lav motivasjon for arbeidet. Det blir dermed viktig å se etter muligheter for å

finne mening i jobben. I følge Lillemyr kan vi se til begrepene *primærkompetanse* og *sekundærkompetanse* som et ledd i meningsskapning. I det første tilfellet handler det om å klare de daglige gjøremål på en tilfredsstillende måte. I det andre tilfellet handler det om å se arbeidet i et større perspektiv, for eksempel å se nytten av egen innsats og yrkets betydning i samfunnet. Samtidig handler det om å få rom til å reflektere over eget arbeid i en kontekst og dermed finne mening og se muligheter for utvikling (Lillemyr, 2007).

I lys av dette gjør jeg meg noen tanker om at et utviklingsarbeid kan bidra positivt fordi det løfter frem refleksjon som et ledd i kunnskapsprosesser. (Eik et al., 2016) hevder at det blir viktig å utøve, undersøke og utvikle den profesjonelle praksisen som et ledd i å søke etter nye forståelses- og handlingsmuligheter og etter ny kunnskap. I disse prosessene handler det også om å legge til rette for refleksjon rundt lederrollen og utøvelsen av denne, og det handler om å undre seg, oppdage og forstå. Dette kan knyttes til Hellesnes (1992) som fremhever viktigheten av å skape prosesser der det gis rom for sosialisering, en motsetning til tilpasning. Slik jeg forstår det kan motivasjon fremmes ved å gi mennesket et rom for å aktualisere egne evner og ferdigheter i møte med miljøet. Gjennom aktiv deltakelse i et prosessuelt arbeid kan deltakerne oppleve glede, engasjement og økt tilfredshet. Etter min forståelse kan dette ses i sammenheng med Levin og Klev (2002) som hevder at forandring kan være frydefullt når en har mulighet til å delta selv i prosessen og dermed får mulighet til å definere og forstå utfordringene og påvirke utfallet og lære av de erfaringene man får.

Dette kan igjen knyttes til neste overskrift som omhandler utfordringer, men også mulighetsrom.

4.5.En travel og utålmodig tid, finnes det mulighetsrom?

I dag sier man at vi lever i en travel og utålmodig tid, en digital, markedsstyrt verden hvor kunnskap og ferdigheter vektlegges. Her har det rasjonelle og oppskriftsmessige forrang, og vi søker etter svar i systemer og manualer (Oterholt & Karlsson, 2010, Biesta, 2014). Hvis en tenker at kroppen trenger å være deltagende, oppsøkende, gjerne erfarende, nær de fenomener den møter for å skape en helhetlig forståelse av den komplekse verden som omgir den, hvilke utfordringer kan da nye føringer, nye teorier og nye rammer utformet av andre mennesker påvirke personalet? Hvor enkelt er det for personalet å omsette dette til mening, kunnskap og

handling i møte med ulike barn og foreldre? Tre av barnehagelærerne setter kanskje ord på noe av dette da de sier:

«ja.. det er mye nytt, det kan være vanskelig å forstå, og mye som skal på plass i det daglige arbeidet, og det er ofte travelt»

«Ting endres og vi prøver å henge med»

«Det er vanskelig å finne tid til å reflektere, men gjennom utviklingsarbeidet fikk vi hjelp til å sette dette på dagsorden, det var positivt»

Hvis vi tenker at meningsskaping skjer gjennom delaktighet der man får lov til å dykke ned i lagrede opplevelser og møte konkrete situasjoner og selvopplevde erfaringer med lydhørhet og fantasi (Engelsrud, 2006), Kan det da tenkes at meningsdannelse har trange kår i et stadig omskiftende og komplekst samfunn? I følge en studie gjort av Løvgren (2012) tar det administrative arbeidet mer og mer tid i barnehagen. Det kan derfor være vanskelig å løfte blikket og samtidig finne rom, et handlingsrom der en får tid nok til å reflektere rundt nye føringer og nye teorier som preger feltet. Dette kan virke noe nedslående, og i innledningen har jeg nevnt begrepet mulighetsrom. Kan det finnes nye mulighetsrom for barnehagelærerne i den travle hverdagen?

I arbeidet med materialet biter meg jeg meg merke i at deltakerne flere ganger trekker frem viktigheten, og det positive ved at utviklingsarbeidet gav dem muligheter til å gå frem og tilbake i arbeidet. De sier blant annet dette:

«Det sank inn etter hvert, men det tar litt tid og bearbeide erfaringene og se de sammen med teori.. det ble viktig med pauser og ta noen skritt frem for så å gå tilbake i prosessen»

«At det er lov å gå et skritt frem og to tilbake gav en følelse av mestring, og jeg følte at vi hang med, at det vi gjorde var bra nok»

«det at vi gikk frem og tilbake gjorde at jeg som leder kunne fordype meg i praksisfortellingen over tid og dermed klarte jeg etterhvert å bruke mer faglige ord»

Kan dette være et uttrykk for et mulighetsrom? Et rom der hver enkelt kan kjenne på en motivasjon og mestring i møte med kunnskapsutvikling? Tidligere har jeg vist til at læring

kunnskapsutvikling ofte har blitt sett på som noe kognitivt. Her får teorier, manualer og det kognitive stor plass. I følge Biesta (2014) handler det om et ønske og et behov for kontroll, der man vil ha en utdanning som er sterk, sikker og forutsigbar. En annen måte å forstå læring og kunnskapsutvikling på, som fremmes i et langsiktig utviklingsarbeid er mer langsomme prosesser der en fremmer aktiv deltakelse, og kollektiv meningsskapning. Schei og Kvistad (2014) bruker begrepet *Lemniskaten* som et symbol på de prosessene som preger et slikt arbeid. Den dynamiske «sløyfeformede kurven» illustrerer muligheten og viktigheten av å vandre frem og tilbake mellom erkjennelse og handling, noe som kan bidra til forståelse og innsikt. Det presiseres at utgangspunktet alltid er bra nok til å gå videre med (Schei & Kvistad, 2014). Denne frem og tilbake bevegelsen er noe samtlige deltakere omtaler som positivt, noe som gav mestringsfølelse og kanskje fjernet opplevelsen av å komme til kort. Den ene barnehagelæreren sier også at hun etter hvert klarte å bruke mer faglige uttrykk i refleksjonene. Dette synes jeg er interessant og det kan virke som om de langsomme prosessene kan virke positivt med tanke på at lederne får mer tid til å sette seg inn i, reflektere og hente frem teoretiske begreper og forståelser.

Hennum og Østrem (2016) er inne på at ledelse ofte ses på som noe som kan læres, samtidig kreves det en vilje og et engasjement fra den som skal lære. Det kan virke som om utviklingsarbeidet satte i gang noen prosesser hos de involverte lederne. Jeg gjør meg noen tanker om at det systematiske utviklingsarbeidet pålegger deltakerne en form for aktivitet og deltakelse der de blir utfordret til å dele og delta. Forventningene som oppstår i kjølevannet av arbeidet og det engasjementet som «treffer» deltakerne gjennom delingen av fortellinger berører noe ved profesjonsrollen. Kanskje kan en si at det skapes en bevegelse i form av tanker, undring og leting etter mening? Dette vil jeg reflektere mer rundt under neste overskrift.

4.6. Om nærhet, berøring og bevegelse

Barnehagelærerne forteller om sine opplevelser av å være i disse kunnskapsprosessene sammen med resten av personalet, og på meg virker det som om de er opptatt av nærhet til hverandre, og til hverandres opplevelser og erfaringer som en inngang til utvikling. Jeg velger å trekke ut noen av disse uttalelsene:

«Det kan være vanskelig å formidle videre til dem som ikke har vært så nær, ord ble liksom ikke tilstrekkelig da»

«Det med å forankre arbeidet hos alle blir kjempeviktig, det brukte vi tid på i starten, alle skal med, og de må involveres og føle at de bidrar med sine erfaringer.. ellers tror jeg ikke det skjer noen endring... da blir det bare ord!»

«Det kan være vanskelig å få det under huden, og særlig for dem som ikke deltok like mye på møter»

Min forståelse er at de vektlegger nærhet i prosessene og gjennom det ha muligheten til å høste erfaringer og bli berørt. Jeg får en tanke om at ord ikke kan erstatte opplevelsen, da den ikke «treffer» kroppen på samme måte. Dette indikerer sansene og kroppens betydning for forståelse og meningsskaping. Hennem & Østrem (2016) understreker betydningen av at vi må stole på erfaringen som kunnskapskilde, det selvopplevde. Nærhet til egne erfaringer, noe som bringer oss inn til kjernen av praksis. Schei og kvistad (2012) bruker begrepet *forankring*. Jeg tolker det slik at de her trekker frem viktigheten av at hver enkelt deltaker aktiviseres, og bidrar med sin fortolkning og sine egne mentale bilder. De blir delaktige i sine egne kunnskapsprosesser. Dette er i tråd med Schön (2001) som understreker betydningen av en meningssøkende, aktiv reflekterende kropp som et ledd i kunnskapsutviklingen, og viser til praktiske yrker og til fenomenologien. Schei og Kvistad (2012) påpeker viktigheten av å ta runder der alle deltakerne blir oppmuntret til å dele sine erfaringer. En slik runde vil være uforutsigbar. Den viktigste rollen en veileder, herunder barnehagelæreren har er å stå i det åpne ved å møte ulike tanker, spørsmål og problemstillinger. Det å lede slike prosesser kan være krevende. Brunstad hevder at en leder må ha mot til å forlate det kjente og kontrollbare. Det handler om å finne nye veier, søke nye løsninger og oppdage muligheter sammen med andre (Brunstad, 2009).

4.7. Profesjonsutvikling og mot.

Jeg kjenner at jeg blir mer nysgjerrig på begrepet mot, å være modig i møte med andre. Lederne beskriver krevende møter med personal og de beskriver gode opplevelser med å støtte hverandre i arbeidet, og jeg lurar på om dette også kan relateres til begrepene tilhørighet og identitet. I boka; ledelse – å lede mennesker, hevder forfatterne følgende «Med

etableringen av dagens «moderne» organisasjoner med utflatede strukturer, har mange ledere mistet sin tilhørighet til en faglig avgrenset gruppe» (Bendixen et al. 2011, s. 28). Her påpeker Bendixen og medforfatterne at ledere sliter med identitet og bekreftelse på egen rolle fordi de har få likesinnede å spille på og diskutere med i det daglige arbeidet. Det blir derfor viktig at ledere kommer sammen, har faste møtepunkt og arenaer der de kan reflektere faglig med likesinnede (Bendixen et al. 2011). Dette synes jeg er interessant med tanke på at barnehagen er en organisasjon som preges av en flat struktur og der barnehagelæreren er i mindretall i personalgruppa (Otterstad & Redding-Jones, 2011). Et systematisk utviklingsarbeid med sine faste møtestrukturer og nettverksmøter kan kanskje bidra til å fremme en sterkere identitetsfølelse og forståelse av egen profesjonsrolle? Dette med utgangspunkt i et faglig arbeid der barnehagelærerne pålegges å ta ansvar for å lede og initiere kunnskapsprosesser Innad på egen avdeling og ved egen enhet. På neste side viser jeg til noen av deltakernes uttalelser om dette:

«Det er ei tung bær og bær, kanskje spesielt i starten ... samtidig skjer det noe underveis, jeg merket at det liksom skapte en glød og jeg ble på en måte mer fokusert.. også i forhold til ledelse»

«ja jeg kan si at jeg føler meg mer faglig og mer profesjonell nå, enn jeg var før. Jeg kom liksom mer frem som leder etter hvert ... etter en stund klarte vi å være litt mer kritiske til egen praksis»

«Vi ledere må tørre å være kritiske til egne praksisfortellinger...tørre å ikke være eksperten, perfekt .. men stå i det åpne, være modeller...jeg tenkte *vi* hele tiden ... her var Kari var viktig for meg .. ja for oss!»

Det deltakerne her sier velger jeg å knytte til Irgens (2011) som påpeker at det er gjennom å diskutere våre subjektive tolkninger med andre vi kan skape felles tolkninger, og det er gjennom tolkning mennesket skaper en meningsfull verden, og egen identitet. Med utgangspunkt i deltakernes uttalelser kan det virke som at det å være en del av utviklingsarbeidet har vært krevende, men mest av alt livgivende og motiverende for barnehagelærerne. De virker stolte av det de har gjort sammen og uttrykket *vi* går stadig igjen i intervjuet. Min opplevelse er at de gir uttrykk for noe som kanskje kan se i sammenheng med Østrem sitt begrep, *treleddet relasjon*. Dette handler om et likeverdige møte og et felles engasjement for et fenomen, noe som kan være med på å etablere gjensidige relasjoner. Det tredje etableres ved at man tar del i den andres interesse, synspunkter og evner (Østrem,

2012). Med utgangspunkt i dette kan læring forstås som noe bevegelig og levende og nært knyttet til hva de ulike deltakerne bringer inn og skaper sammen. Samtidig kan det fremme det relasjonelle og skape tilhørighet og trygghet i personalgruppa.

Jeg velger å spinne noe videre på dette og knytte det til begrepet lærende organisasjon. Her spiller lederne en viktig rolle for utvikling og endring av læringssystemer og kulturer. Kjell Åge Gotvassli viser til begrepene *reproduktiv* og *produktiv* pedagogisk ledelse. Reproductiv ledelse er opptatt av bestemte kunnskaper, ferdigheter og resultater. Produktiv ledelse er mer opptatt av å skape undring og refleksjon. I et slikt perspektiv retter en blikket mot det som skjer *mellom* de lærende aktørene og refleksjoner er sentralt. Dette velger jeg å knytte til barnehagelærernes fokus på *vi*. Den ene barnehagelæreren sier at hun valgte praksisfortellinger der hun selv ikke hadde lyktes i samspill med barn. Dette for å fremme en følelse av at her er det lov å ikke være «perfekt», lederen sender dermed ut signaler om at også leder er i en prosess der en ønsker å utvikle seg sammen med sine kollegaer. Dette tenker jeg krever mot. Det er en modig lederhandling som kan åpne opp for et forhandlingsrom der alle deltakerne kan bidra med sine opplevelser og erfaringer, og der det å ikke alltid lykkes, er en del av det å være menneske i en kompleks og travel barnehagehverdag. Her tenker jeg at barnehagelærerne gjennom arbeidet har nærmet seg begrepet produktiv ledelse. En ledelse som tørr å stå i slike prosesser uten å oppleve at de taper ansikt eller virker utydelige som ledere. Det handler om å erkjenne hvor en var tidligere, og hvordan en kan tre frem og være en aktør som tar ansvar for egen og andres prosesser. Det handler om ledelse i relasjon og hvordan en gjennom sin væremåte og handlemåte kan påvirke både seg selv og andre. Min tolkning er at den eksterne veilederen har hatt en viktig rolle som veileder og sparringspartner opp imot denne forståelsen av ledelse. Blikket utenfra er nødvendig for å se nye muligheter og prøve ut nye handlinger. Det kan også åpne opp for nye forestillinger og en bevisstgjøring i forhold til egne indre bilder og forestillinger om begrepet ledelse og profesjonsrolle.

4.8. Rom for kritiske stemmer?

Deltakerne gjentar flere ganger viktigheten av at de som ledere må være lojale mot endringer som er rettet mot barnehagen som organisasjon. Dette kan man si er gode og positive trekk ved en lederatferd. Jeg biter meg likevel merke i at disse uttalelsene ofte kommer i etterkant av at de har sagt noe som kan oppfattes som mer negativt. Her viser jeg en sekvens der tre av deltakerne deler sine tanker:

«Det er mye å forholde seg til da, og det er ikke bestandig noe vi har bedt om ... men det er viktig at vi som ledere er positive»

«vi er pålagt mye, mer enn noen gang i forhold til oppgaver .. vi er også mer fraværende fra avdelinga ... andre ting tar tid og assistentene står igjen .. ja men det er jo viktig at vi er den her spydspissen vi snakket om»

«Ja vi er jo nesten usynlige, vi er jo ikke på avdeling ... (latter) men vi ledere må jo være lojale og det er viktig å gå foran som et godt eksempel»

Slik jeg tolker deres uttalelser her sier de at de må gå foran som et eksempel på tross av at det går på bekostning av deres tid sammen med barna. Dette kan tolkes som en form for dobbeltkommunikasjon, der «sender» ønsker å si noe om det som er utfordrende og vanskelig, men samtidig sliter med en lojalitet mot «systemet». Jeg får en fornemmelse av at de ikke ønsker å bli oppfattet som negative, derfor legger de inn en positiv vending i slutten av setningen. Kan dette handle om diskurser som ligger nedfelt i barnehagen som organisasjon, og nedfelt i typiske kvinnelige omsorgsyrker? Solveig Østrem (2015) problematiserer holdningen og vilkårene for å stille kritiske spørsmål til barnehagens innhold, og til de oppgaver de som arbeider der er satt til å løse. Østrem (2015) hevder at det å stille kritiske spørsmål for eksempel om rammer og forventninger til roller med mer, fort blir oppfattet som sutring og klaging, og en står i fare for å bli oppfattet som negativ, lite ydmyk og lite samarbeidsvillig. Noe de færreste vil ha på seg. Otterstad og Rhedding-Jones er inne på det samme, og de snakker om kvinnelige ledere i barnehagen som «flinke piker» som lett tilpasser seg diskursene. De påstår at kvinnelige ledere presenteres innenfor en viss stil (omsorgsdiskursen) og at tekst/teori kan bidra til å konstituere forestillinger om ledelse – hvordan en forstår sin rolle som leder (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011).

Med utgangspunkt i dette er min forståelse at «den flinke piken» kan være et uheldig avtrykk av en kultur som barnehagen som organisasjon er naturlig tuftet på. I følge Foucault mangler vi ofte et begrepsapparat for å forstå diskursene og den makten den fører med seg. Vi er på en måte innskrevet i den og ser den ikke, men makten er sårbar og åpen for utfordringer. Vi må spørre og reflektere over hva det er som påvirker og driver oss. vi må øke refleksjonsnivået og bli mer kritiske (Foucault, 1999). Min forståelse er at hvis en ikke er bevisst de *diskursene* og maktstrukturene som omgir og preger våre liv og vårt virke, så kan de lett bli regulerende. Noe som kan føre til at vi blir mest opptatt av å tilpasse oss og skape mening innenfor det gitte. Dette kan føre til en form for tilpasningssosialisering sier

Hellesnes. Dette innebærer at mennesket godtar de eksisterende rammer og betingelser uten å stille kritiske spørsmål (Hellesnes, 1992). Min tanke er at det å ha et innblikk i politiske- og samfunnsfaglige perspektiver, herunder makt, kan være med å skape forståelse, og det kan fremme troen på at det er akseptabelt å ha en kritisk stemme og at den også er viktig. Her gjør jeg meg noen tanker om at styrere og avdelingsledere har et ansvar for å sette ord på, og dermed bidra til en forståelse av de endringer og føringer som preger barnehagen som organisasjon. Det handler om å skape en felles forståelse for hvordan jobben kan utføres innenfor de rammene barnehagen er tildelt. Det handler om å sette ord på, og skape realistiske forventninger til roller og arbeidsoppgaver, og få lov til å ytre seg kritisk når en opplever at spenningen og spriket mellom verdiene, kunnskapen og politikken blir for stor (Hennum & Østrem, 2016). Min tanke er at det blir viktig å skape en følelse av tilstrekkelighet og en følelse av mening i en kompleks hverdag. Jeg velger å avslutte med Merleau-Ponty som hevder at det å finne mening idet komplekse handler om at en stadig og på ulike plan er i en dialog, en meningsskapende prosess med de omgivelser som omgir en i hverdagen. Det handler om å røre ved noe og bli rørt ved av noe. I dette perspektivet dannes og konstrueres lag av kunnskap i møte med fenomener og opplevelser. En kunnskap som bidrar til vår subjektivitet, vår forståelse av oss selv i verden (Engelsrud, 2006, Løkken, 2012).

5. Avsluttende kommentarer

Formålet med denne lille studien var å undersøke og frembringe kunnskap om hvordan pedagogiske ledere forstår- og opplever egen profesjonsrolle i møte med en barnehage som er i endring både organisatorisk og innholdsmessig. Temaet for oppgaven ble som følger: *En profesjon i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying*. Med utgangspunkt i dette kom jeg etter hvert frem til følgende problemstillingen: *Hvordan opplever barnehagelærere at et langsiktig utviklingsarbeid beveger og berører deres profesjonsrolle i barnehagen?*

Gjennom et fokusgruppeintervju fikk jeg et innblikk i deltakernes hverdag, deres opplevelser og erfaringer. Inspirert av Løkken (2012) og Glesne (2006) så ble teamanalyse brukt i arbeidet med å få en oversikt og forståelse av materialet. Fortellingene og uttrykkene skapte forestillinger og forståelser hos meg som jeg har prøvd å behandle ut i fra en åpen og reflekterende innstilling. Derfor har også oppgaven tatt en litt annen retning enn det jeg i utgangspunktet hadde sett for meg. Jeg velger å beskrives det som en reise. En reise der jeg etter hvert har oppdaget nye landskap. Det fenomenologiske perspektivet har blant annet blitt mer fremtredende, og her har Maurice Merleau-Ponty fått en ganske tydelig stemme. Denne vinklingen mener jeg ivaretar deltakernes opplevelser og tanker i forhold til å se utvikling av kunnskap og profesjonsrolle i barnehagen som noe som kan relateres til egne- og andres kroppslige opplevelser og erfaringer. Nærheten som blir beskrevet av deltakerne kan ses i sammenheng med en berørt kropp.

Underveis i prosessen, i arbeidet med materialet og ulike teorier så opplever jeg at jeg utvikler en mer kritisk stemme, en stemme som ønsker å problematisere begrepet kunnskap, kunnskapsutvikling og profesjonsrolle i et stadig mer omskiftende, travelt og komplekst samfunn. Vi er inne i en tid der begrepet *livslang læring* er blitt en naturlig del av vårt vokabular og der barnehagen utfordres på å fremme, og ikke minst dokumentere barns læring. I forhold til personalet i barnehagen er det klare forventninger om at de skal være kompetente, profesjonelle og oppdatert faglig. Dette trenger jo ikke nødvendigvis å være noe negativt, men jeg kjenner på en uro for at av at vi fjerner oss mer fra begrepet «human beings» og kanskje gå går mer i retning av begrepet «human becomings». Det sistnevnte er et begrep som favner det strukturelle, styrte, og kan ses i sammenheng med at vi sikrer utvikling slik at det kommer samfunnet til gode. I en slik tanke får det rasjonelle mer plass og det åpnes opp for testing og bruk av skjemaer og manualer i møte med menneskelig utvikling. Med bakgrunn i deltakernes erfaringer og utaleleser om å delta og lede et slikt prosessuelt arbeid så ble jeg opptatt av det handlende og aktive menneske. For meg får begrepet lærende organisasjon en

noe tosidig klang. På den ene side opplever jeg at det forfekter en tanke om livslang læring, noe som blant annet Biesta (2014) problematiserer. På den andre siden legger kunnskapsdepartementet føringer for at perspektiver som omhandler det dynamiske og prosessuelle skal være gjeldende når en fremmer barnehagen som en lærende organisasjon. Dette treffer meg og berører meg, og gir meg en tro på at vi i det moderne samfunnet beholder og verner om perspektiver der mennesket kan ses på som en helhet og der hver enkelt av oss gis muligheter til å bringe inn noe nytt.

5.1. Ettetanker og videre forskning

Under øvelsen pedagogisk sol og temaet en barnehage i endring gjentar deltakerne en del ord og begreper som de knytter til hva som blir viktig for å være en lærende organisasjon: «refleksjon, sammen om forandring, samarbeid, kommunikasjon, dialog, forankring, nytenkning, eierforhold, dele erfaringer». Min forståelse er at barnehagelærerne her knytter endring og kunnskapsutvikling til noe som er fundert i både i en demokratisk tanke og en dannelsesstanke. De er opptatt av fellesskapet og det å skape kunnskap sammen, de er opptatt av viktigheten av å finne tid til å reflektere, å få muligheten til å gå i dybden og forankre hverdagsfortellingene og opplevelsene slik at de gir mening for hver enkelt. Som ledere og profesjonelle understreker de betydningen av å gå foran og vise vei og stå i prosessene. Min tolkning er at de er bevisst sin rolle som ledere og prøver å stå støtt og vise en form for tydelighet og positivitet tross travelhet og motstand fra skeptikere blant personalet. Den ene barnehagelæreren sier blant annet at hun føler seg mer profesjonell og faglig i etterkant av utviklingsarbeidet. Dette relaterer hun til at hun har «fått seg selv tilbake» gjennom prosessene, og at dette har ført til mer egenrefleksjon i forhold til egen rolle. Kanskje kan dette relateres til begrepet mulighetsrom? Et begrep jeg har lånt fra Eik, Steinnes og Ødegård (2016). Et mulighetsrom som oppstår når barnehagens kunnskapsgrunnlag settes i bevegelse gjennom dynamiske prosesser der egne opplevelser, erfaringer og berøringer i møte med barn blir løftet frem, satt ord på og knyttet til barnehagens verdigrunnlag.

Begrepet *lemniskaten* blir et uttrykk for deltakernes opplevelser med tid, rom og bevegelse i forhold til at arbeidet gav muligheter for å gå frem og tilbake. De knytter blant annet dette til følelsen av mestring og motivasjon. Deltakerne nevner flere ganger det positive ved å ha en ekstern veileder. Jeg tolker det som om dette skapte en form for trygghet, både i forhold til støtte underveis, hjelp til refleksjon, og det å holde en stø kurs. Kanskje handler det om at vi trenger noen som rammer inn arbeidet og samtidig opptrer som en motivator

underveis? Kan dette være spesielt viktig i et yrke der en baserer mye av sin kunnskap på verdier og skjønn i møte med ulike kompleksiteter og der handlingsrommet ofte blir beskrevet som trangt? Jeg gjør meg videre noen tanker om at utviklingsarbeid kan styrke personalet og føre energi og motivasjon inn i barnehagen. De dynamiske prosessene kan gi den enkelte muligheter for utvikling både faglig og personlig, noe som igjen kan føre til økt trygghet i møte med ulike krav og forventninger som følger mandatet. I et slikt arbeid kan personalet bli tryggere på å dele tanker, opplevelser og erfaringer. Egne berøringer i møte med barn kan bli utgangspunkt for en personlig kunnskapsreise.

Jeg velger å bruke ordet kan, fordi jeg tenker at kunnskapsutvikling, herunder danning krever at det finnes en vilje og en motivasjon for å delta og for å dele. Hvis en ikke deler det som berører en i hverdagen, så vil jeg tro at det skjer lite utvikling, herunder bevegelse, noe også Skau (2011) hevder. Ved en senere anledning kunne det vært aktuelt å forske på hva som eventuelt kan være til hinder for at enkelte ikke velger å gå inn i, og dele egne berøringer med andre. Vi kan gjøre oss noen tanker om at dette handler om utrygghet, om diskurser som ligger «skjult» i organisasjonen, om forståelser og tanker om kunnskapsutvikling og ledelse som kanskje kan knyttes til en *reproduktiv* kultur og *reproduktiv* ledelse, noe som handler om at lederen sitter med fasiten og sannheten. I en slik kultur vil ulike tanker, meninger og forståelser få lite rom til å utfolde seg, det blir et trangt handlingsrom. Jeg velger å avslutte min oppgave med et sitat fra Brunstad:

Kraften som beveger organisasjonen fremover, og som gjør at aktuelle utfordringer kan løses, ligger vel så mye gjemt i medarbeidernes kapasiteter som i lederen selv. Å utløse og stimulere det beste i hver enkelt medarbeider er noe av kjernen i et vellykket lederskap og noe som likevel gjør lederens person og integritet så viktig. (Brunstad, 2009, s. 28)

Referanseliste:

- Aadland, E. (2011). *Og eg ser på deg -vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag*. (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bendixen, G., Dahl, K., Knudsen, A. J., Olsen, L. T., & Roald, O. (2011). *Ledelse – Å lede mennesker. Dynamiske krefter i organisasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J.J., (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap - mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning: morgendagens barnehage*. Oslo: kommuneforlaget.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S., & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærerens profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke As.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- Gadamer, H, G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Gadamer, H, G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Glesne, C. (2006) *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Gotvassli, K. Å. (2014). Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I: Mørreaunet, S., Skogen, E., Moen, K. H. & Gotvassli, K. Å. (red). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gotvassli, K. Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halås, T. C. (2017). Uro som fenomen i profesjonspraksis. I: Halås C. T., Steinsvik, K., Kymre, I. G., (red.). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk 2017.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdanna mann og eit danna menneske. Framlegg til eit utvida danningbegrep. I: E. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79 – 103). Oslo: Gyldendal.
- Hennem, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Irgens, J. E. (2007). *Profesjon og organisasjon - å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, J. E. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karp, Tom. (2016). *Til meg selv – om selvledelse. Det er ikke det jeg sier til andre, men hva jeg sier til meg selv*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Klausen, K.K. (2011). Fra Public Administration over New PA til NPM – en fortolkningsramme for reformer. I: Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K.K. og Vanebo, J.O (red.). *Modernisering av offentlig sektor. Trender, Ideer og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kymre, G. I. (2017). Med fenomenologi som bakgrunn for analyse av en fortelling fra sykepleierpraksis. I: Catrine Torbjørnsen Halås, Kari Steinsvik, Ingjerd Gåre Kymre (red.). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.

- Levin, M. & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo Universitetsforlaget.
- Lindseth, Anders. (2017). Refleksiv praksisforskning. I: Halås, C. T., Steinsvik, K., Kymre, I. G. (red.). *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk 2017.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm.
- Løvgren, M. (2012). *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg (MAFAL) – En frekvensrapport*. Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008a). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mordal, S. (2014). *Rapport. Ledelse i barnehage og skole – En kunnskapsoversikt (SINTEF rapport A26525)*. Oslo: SINTEF Helse
- Oterholt, F. & Karlsson, B. (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A, M. & Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M, B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T, H. (1996). *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty*. København: Semiforlaget.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Schei, H. S., & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft, langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tenker når de arbeider*. København: Forlaget.

- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen
- Säljö. R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Säljö. R. (2016). *Læring; en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A, H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I: Hennem, B. A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (red.). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kilder hentet fra internett:

- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen; En synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger*. Hentet 25. September 2017 fra http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Barnehage/Rapport_Pa%20leit%20etter%20laringsmiljoet.pdf
- Utdanningsforbundet (u.å). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 1. Oktober 2017 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*, hentet den 5. September 2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Yang, J. og Valdès-Cotera, R. (red.) (2011). *Conceptual evolution and policy development in lifelong learning*. Hamburg: UNESCO institute for Lifelong Learning. Hentet 1. Oktober 2017 fra <http://www.unesco.org/library/PDF/192081e.pdf>

Vedlegg:

1. Informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse, og samtykkeerklæring.
2. Fokusgruppeintervju i barnehage – min forberedelse og planlagte gjennomføring
3. Intervjuguide med tema.
4. Pedagogisk sol
5. Tilbakemelding på behandling av personopplysninger NSD
6. Personvernombudet – prosjektvurdering, kommentar

Vedlegg 1. Informasjon og forespørsel om deltakelse i et intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt.

Tema: En profesjon i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying

Hei!

Mitt navn er Mette Loe. Jeg er mastergradsstudent i pedagogikk ved Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet (NTNU) i samarbeid med Dronning Maud Minne Høgskole (DMMH) Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven der mitt valgte tema er: *En profesjonsrolle i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying.*

Min problemstilling lyder som følger: *Hvordan opplever barnehagelærere at et langsiktig utviklingsarbeid påvirker og berører deres profesjonsrolle, og hvordan bidrar de til å utvikle en lærende kultur i barnehagen?*

Jeg velger å ta kontakt med dere, da deres barnehage tidligere har vært med i et utviklingsarbeid i regi Kunnskapsdepartementet, Trondheim kommune og DMMH. Jeg tenker at dere vil kunne gi meg svært nyttig informasjon til min forskning. Spørsmålene jeg ønsker å stille vil blant annet dreie seg om hvilke tanker og erfaringer barnehagelærere sitter igjen med etter at utviklingsarbeidet er «avsluttet». Jeg er nysgjerrig på hvordan lederrollen, herunder profesjonsrollen påvirkes både faglig og personlig i et slikt prosessuelt arbeid, og hvilke tanker og opplevelser lederne har i forhold til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

Jeg ønsker i første omgang å gjøre et fokusgruppeintervju. Et fokusgruppeintervju er en metode for forskning som involverer en liten gruppe mennesker som blir intervjuet om et emne av interesse for forskeren. Gruppen kan inneholde fra 4 – 8 personer. Gjennom gruppediskusjonen (dynamisk interaksjonsprosess) beskriver og reflekterer deltakerne over subjektive opplevelser, erfaringer, synspunkter eller holdninger i forhold til temaet.

Jeg ønsker å bruke diktafon under intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent 1.5 time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

I etterkant av fokusgruppeintervjuet kan det være aktuelt å gjøre et eller to dybdeintervju. Dette er en samtale ansikt til ansikt som brukes i kvalitativ forskning for å undersøke noe i detalj. Forskeren bruker ikke fastsatte spørsmål, men intervjuet blir formet av et sett med

temaer. Her vil det være naturlig at temaene lages med utgangspunkt i det informantene legger vekt på i fokusgruppeintervju. Skulle det være aktuelt med et mer dyptgående intervju, blir dette avtalt i etterkant av fokusgruppeintervjuet.

Det er frivillig å være med i denne studien, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Alt av data vil bli anonymisert og opplysningene behandles konfidensielt. Dette gjelder også i den ferdige oppgaven. Når oppgaven er ferdigstilt i august 2017, slettes opplysningene.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Jeg blir selvsagt veldig glad for at du vil stille!

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97025261 eller sende en e post til:
mettelo@online.no

Min veileder er førsteamanuensis Merete Moe ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Hun kan kontaktes på e post:

mmo@dmmh.no

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Med vennlig hilsen Mette Loe

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen om prosjektet, og ønsker å stille til intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt og at jeg når som helst kan trekke meg under intervjuet. Jeg er også innforstått med at jeg har anonymitet samt at lydopptak og transkripsjoner slettes ved prosjektets slutt.

Dato:

Signatur:

Vedlegg 2. Fokusgruppeintervju i barnehage – min forberedelse og planlagte gjennomføring.

Innledning:

- Takk for at jeg fikk komme, og at dere setter av tid!
 - Deres erfaringer og opplevelser med et utviklingsarbeid og herunder ledelse blir viktige innspill i forhold til min forskning.
 - Det kan forhåpentligvis også være kjekt for dere å få samtale om temaet – godt å få satt ord på erfaringer, tanker og opplevelser og det å bli lyttet til...
- **Presentasjonsrunde (kort)**
 - **Jeg sier litt om hva som er bakgrunnen for min forskning, før jeg forteller litt om fokusgruppeintervju som metode.**

Mitt tema er: En profesjon i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying.

Begrepet *Spenning* knytter jeg til de endringer som barnehagen som organisasjon har vært gjennom i de siste 20 årene (dette kommer vi tilbake til etterpå – «pedagogisk sol»)

**Ting endres i samfunnet og dermed også barnehagens mandat, men hva med lederrollen innad i barnehagen? *Ledelse er et lite utforsket og omtalt felt innenfor barnehagen og i utdanningen for øvrig.*

Studien har også oppstått med utgangspunkt i egne opplevelser og erfaringer med utviklingsarbeid i egen barnehage. Forskningsprosjektet handler om hvordan pedagogiske ledere forstår, opplever og erfarer sin rolle som ledere av et utviklingsarbeid i barnehagen -

Min formulerte problemstilling:

Hvordan opplever barnehagelærere at et langsiktig utviklingsarbeid påvirker og berører deres profesjonsrolle, og kan et slikt arbeid bidra til å utvikle en lærende kultur i barnehagen?

Begrepet *berøring* kan knyttes til dannelsbegrepet, til bevisstgjøring, identitet, Kanskje til noe prosessuelt, noe dynamisk.

- **Fokusgruppeintervju:**

- Dette intervjuet er annerledes enn det dere normalt forbinder med et intervju, hvor intervjuer stiller masse spørsmål
- Nå er det mest dere som skal få snakke og diskutere, reflektere sammen
- Jeg har 4 temaer jeg gir dere anledning til å snakke om.
- Dere styrer selv diskusjonen – hvis dere kjører av sporet, løper tom for ting å si, hvis ikke alle blir hørt – så pleier en fra gruppen å gjøre noe med det, ellers så kommer jeg inn..
- Jeg kan også komme inn i samtalen for å stille noen spørsmål, oppfølgingsspørsmål.
- Forestill dere at dere sitter hjemme hos en av dere og snakker over kaffen og teen
- Jeg er først og fremst interessert i deres egne erfaringer, opplevelser og fortellinger – ikke bare holdningene deres!
- Alle opplevelser er like viktige og det er ikke riktige og feil svar!
- Jeg bruker diktafon som hjelpemiddel.

Har dere noen spørsmål til dette?

Vedlegg 3. Tema intervju (Intervjuguide)

Tema 1. En barnehage i endring – hva legger du i det?

Øvelsen «pedagogisk sol»

- Kan du trekke frem noe fra «sola di» som du vil si noe om (Vi tar en runde)

Tema 2. Barnehagelærere som profesjonelle ledere i møte med personalgruppa.

- Hvilke tanker gjør du deg om profesjonsbegrepet i barnehagen?
- Kan du fortelle meg om når du opplever deg selv som mest profesjonell i arbeidet?
- Hva kan være til hinder for at en skal oppleve seg selv som profesjonell i møte med oppgaver og personal?

Tema 3. Leders forståelse av sin profesjonelle rolle i arbeidet med å utvikle en læringskultur barnehagen?

«Endring og utvikling krever en pedagogisk ledelse som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser. Lederne er rollemodeller med et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag og rammeplanenes intensjoner etterleves» (Kunnskapsdepartementet)

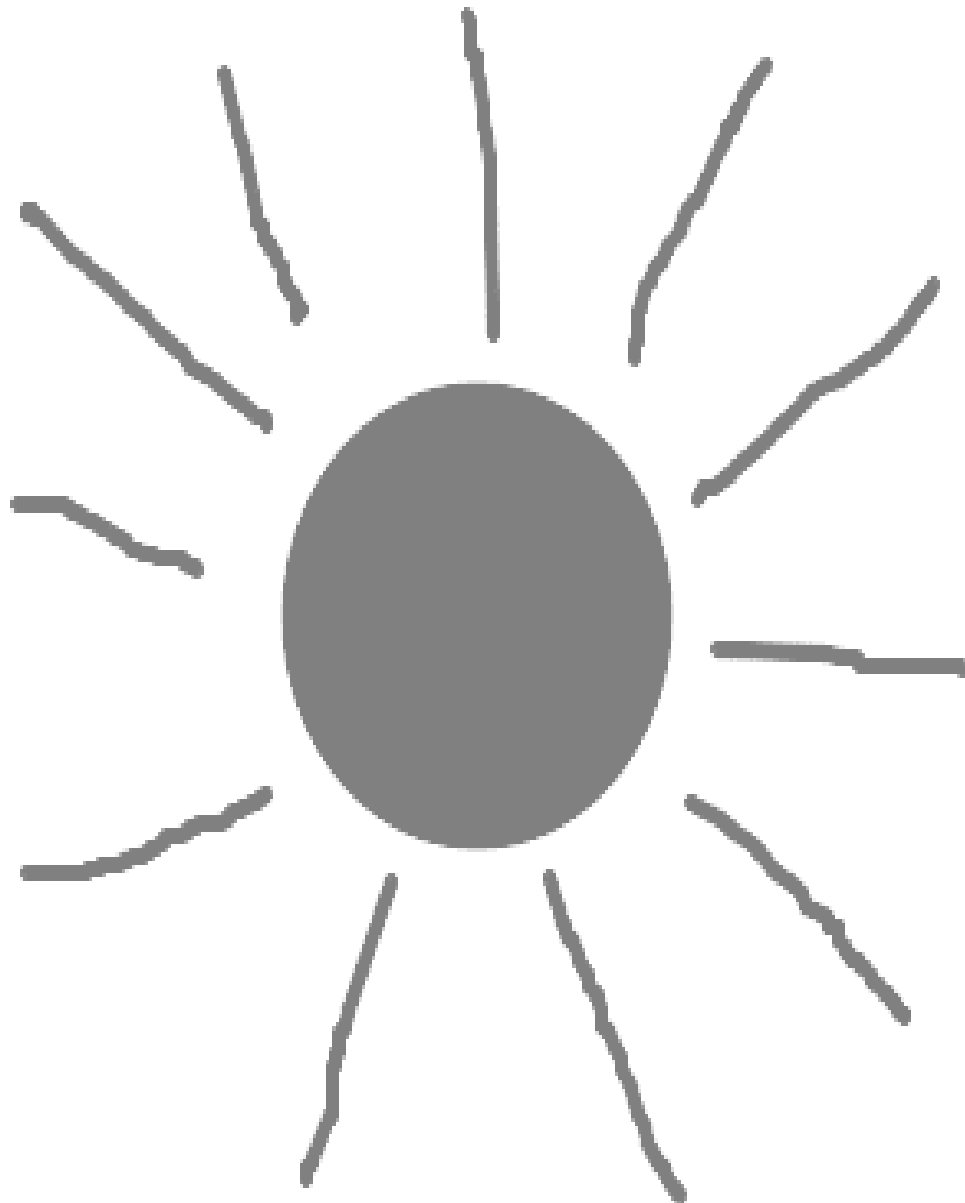
- Kan dere med utgangspunkt i utsagnene fra kunnskapsdepartementet, diskutere hva dere mener blir viktig i utførelse av egen profesjonsrolle, i møtet med medarbeiderne?

Tema 4. Muligheter for utvikling av en lederrolle gjennom et prosessuelt utviklingsarbeid?

Biesta (2009) snakker om utdanning som en prosess som kan skape utvikling og frigjøring.

- Er dette tanker som kan knyttes til en lederrolle og profesjonsrolle i barnehagen?
- Finnes det muligheter for å gå inn i prosesser gjennom et utviklingsarbeid, der egen rolle utvikles (beveges)?
- Hva er det i så fall som kan skape bevegelse?

Vedlegg 4. Pedagogisk sol: En barnehage som er i endring – hvilke tanker og forståelser dukker opp i forhold til dette utsagnet?



Vedlegg 5. Tilbakemelding NSD



Merete Moe
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.03.2017

Vår ref: 52475 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52475	<i>En kvalitativ studie om samskapte læringsprosesser i barnehagen, og hvilke innvirkninger dette kan ha på lederrollen, på personalsamarbeid, og på barnehagen som en lærende organisasjon</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Merete Moe</i>
Student	<i>Mette Loe</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

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



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

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

Vi anbefaler at barnehagelærere rutinemessig minnes om at de har taushetsplikt før gruppe/dybdeintervju.

Forventet prosjektslutt er 30.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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