

Ingrid Sandstad Størseth

Verdisnakk i refleksjonsmøte

En tematisk orientert diskursanalyse av refleksjonsmøter i barnehagen

Antall ord: 18522

Masteroppgave i språk og kommunikasjon i profesjoner

Veileder: Gøril Thomassen Hammerstad

Mai 2022

Ingrid Sandstad Størseth

Verdisnakk i refleksjonsmøte

En tematisk orientert diskursanalyse av
refleksjonsmøter i barnehagen

Antall ord: 18522

Masteroppgave i språk og kommunikasjon i profesjoner
Veileder: Gøril Thomassen Hammerstad
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

«Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession» (Dewey, 1916/1966, sitert i Säljö, 2001, s. 108).

Sammendrag

Med høyere krav fra regjeringen om at barnehagen skal sikre et godt barnehagetilbud til barna, kommer det i tillegg et krav til personalet om å stadig utvikles faglig (Meld. St. 24). For å skape et felles verdigrunnlag blant personalet har ulike former for reflekterende praksis fått fotfeste i barnehagesektoren og interne kunnskapsprosesser som refleksjonsmøter, har over lengre tid vært en metode for å utvikle og utveksle kunnskap blant personalet. Formålet med denne studien er å få innsikt i hvilken rolle refleksjonsmøte spiller i utvikling- og utveksling av profesjonsutøvernes kunnskap og verdier i barnehagen. Mitt utgangspunkt er å undersøke hvordan deltakerne i et refleksjonsmøte presenterer verdier og perspektiver, knyttet til den aktuelle problemstillingen de diskuterer. Dette gjøres gjennom å besvare problemstillingen: *Hvilke profesjonelle verdier fokuserer de ansatte på og hvilke diskursive ressurser tar de i bruk i sine uttrykk for verdier?*

Denne studien inngår i fagfeltet anvendt språkvitenskap, hvor et sentralt fokus er å få innsikt i hvordan språk og kommunikasjon kan forstås som et verktøy i profesjonelle kommunikative praksiser. Masterprosjektet er en kvalitativ studie basert på lyd- og bildeopptak av tre refleksjonsmøter i barnehagen. Gjennom en tematisk orientert diskursanalyse har jeg fokus på interaksjonelle og tematiske spor i samtalen.

Studien har vist at profesjonsutøverne utvikler- og utveksler kunnskap gjennom å diskutere profesjonelle verdier. Det kan se ut til at fremvisning av praksisnære perspektiver tilskrives en hegemonisk posisjon i diskursfelleskapet. Den viser at verdier knyttet til tematikken om barns medvirkning, lek på barns premisser og tilbakemelding på barns adferd, er omkranset av uttalte tatt-for-gitte forutsetninger. Gjennom diskursive ressurser som hypotetiske spørsmål, ekstrem case formuleringer, karakterarbeid, kontrasteringer og hendelsesarbeid, blir det tydelig at det er en spenning mellom personlige verdier, profesjonelle verdier og institusjonelle verdier.

Abstract

With higher demands from the government that the pre-school must ensure a sufficient offer for the children, there is also a requirement for the staff to constantly develop professionally (Meld. St. 24). In order to create a common value base among the staff, various forms of reflective practice have gained a foothold in the pre-school sector and internal knowledge processes such as reflection meetings have for a long time been a method for developing and exchanging knowledge among the staff. The purpose of this study is to gain insight into the role of reflection meetings in the development and exchange of knowledge and values among colleagues in pre-school. My starting point is to examine how the participants in a reflection meeting present values and perspectives, related to the current issue they are discussing. This is done by answering the question: *What professional values do the employees focus on and what discursive resources do they use in their expression of values?*

This study is part of the field of applied linguistics, where a central focus is to solve practical problems with the reality, through interpreting and understanding professional communicative practices. This master project is a qualitative study based on audio and video recordings of three reflection meetings in the pre-school. Through a thematically oriented discourse analysis, I focus on interactional and thematic tracks in the conversation.

The study has shown that professionals develop and exchange knowledge by discussing professional values. It may seem that the presentation of practical perspectives is attributed to a hegemonic position in the discourse community. The study shows that values related to the theme of child participation, the children's own premises for play and feedback on children's behavior are surrounded by unspoken taken-for-granted assumptions. Through discursive resources such as hypothetical questions, extreme case formulations, character work, contrasts, and event work, it becomes clear that there is a tension between personal values, professional values, and institutional values.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på to lærerike og givende år ved masterprogrammet språk og kommunikasjon i profesjoner ved NTNU. Jeg har virkelig trivdes i arbeidet med masteroppgaven og jeg sitter igjen med mange nye erfaringer og kunnskaper til et fagfelt jeg har fått en stor beundring for.

Jeg vil først rette en takk til informantene som velvillig har stilt opp og bidratt til å gjøre studien mulig. Jeg håper mine analyser og diskusjoner kan være til nytte i deres videre refleksjonsarbeid.

Takk til Laila Vikan Skjevik som satte meg i kontakt med Kjersti Stendahl og Tove Furunes fra sektor barnehage i Stjørdal kommune. Takk for inspirerende samtaler i idefasen og for at dere delte av deres kunnskap.

En stor takk til min veileder Gøril Thomassen Hammerstad. Du har vært til uvurderlig hjelp i dette prosjektet. Med ditt skarpe analytiske blikk har du utfordret meg, inspirert meg og vist engasjement i tekstutkast etter tekstutkast, tusen takk! Jeg vil også rette en takk til resten av faglærerne ved MSKIP, Ingrid Stock, Heidi Gilstad og Kristin Halvorsen. Takk for deres inspirerende forelesninger og faglige engasjement.

Til damene i kollokviegruppa, tusen takk for to utrolig fine år sammen. Takk for alle latterkramper, pensumdiskusjoner, responsarbeid og morsomme lunsjpauser. Studie hadde ikke vært det samme uten dere.

Til slutt: Takk til venner og familie for alle heiarop og for at dere alltid stiller opp. Takk til Erlend for at du har holdt fortet hjemme og for at du alltid har trua på meg. Du har vært utrolig raus og oppofrende i perioden med masterskrivingen. Takk for oppmuntrende ord og at du lytter når jeg tenker høyt om diskursanalytiske innfallsvinkler og dialogisme.

Eskil og Johanne, takk for at dere har vært tålmodige når mamma må jobbe på pcn. Nå skal jeg også bli med å se på fotballtrening!

Ingrid Sandstad Størseth, mai 2022

Innhold

1	Introduksjon	13
1.1	Innledning.....	13
1.2	Bakgrunn for studien	13
1.3	Refleksjon som metode i profesjonell praksis	14
1.4	Studiens formål	16
1.5	Forskning på kompetanseutvikling i barnehagesektoren: et lite bakteppe.....	16
1.5.1	Forskning på refleksjon som metode.....	17
1.5.2	Forskning på gruppeinteraksjon i institusjonelle kontekster.....	18
1.6	Oppgavens struktur.....	19
2	Teori.....	20
2.1	Perspektiv på dialog	20
2.2	Perspektiv på læring i refleksjonsmøte	21
2.3	Profesjonelle verdier	21
2.4	Perspektivutvikling	22
2.5	Analytiske kategorier	22
2.5.1	Hendelsesarbeid.....	23
2.5.2	Karakterarbeid.....	23
2.5.3	Å innta en posisjon.....	24
2.5.4	Hypotetiske spørsmål og scenario.....	24
2.5.5	Ekstrem case formuleringer.....	25
3	Materialet og metode	26
3.1	Lyd- og bildeopptak av refleksjonsmøter	26
3.2	Transkripsjon	27
3.3	Forskerposisjon.....	27
3.4	Etiske betraktninger	28
3.4.1	Rekruttering av deltakere.....	28
3.4.2	Overveielser i transkripsjonen.....	29
3.5	Premisser for refleksjonsmøte.....	29
3.6	Analytisk innfallsvinkel.....	29
3.6.1	Å velge ut fokale og analytiske tema.....	30
4.	Analyse	32
4.1	Profesjonsutøveres verdier knyttet til tilbakemeldinger på barns atferd.....	32
4.2	Profesjonsutøvernes verdier om hva medvirkning kan bety i praksis	36
4.3	Profesjonsutøvernes verdier knyttet til lek på barns premisser	41
5	Drøfting.....	49

5.1	Hvilke kommunikative bidrag gjøres gjeldene i lys av institusjonelle rammer for refleksjonsmøte.....	51
5.2	Overførbarhet.....	52
5.3	Videre forskning.....	53
	Referanser	54
	Vedlegg	57

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Etter at målet om full barnehagedekning¹ ble oppnådd på landsbasis i 2006, har kvaliteten på innholdet i barnehagen fått større fokus. Kunnskapsdepartementet lanserte i 2013 en kompetansestrategi, for å sikre at alle barn får et barnehagetilbud av høy kvalitet. Den reviderte kompetansestrategien fra 2018-2022 legger vekt på at kvalitetsutvikling i barnehagen er avhengig av en stadig utvikling av personalets kompetanse og skal bidra til å videreutvikle barnehagen som en lærende organisasjon og styrke pedagogenes profesjonelle fellesskap, gjennom å skape et økt refleksjonsnivå om barns utvikling. Torbjørn Røe Isaksens sier i kompetansestrategiens forord; «gjennom barnehagebasert kompetansetiltak kan de ansatte i fellesskap styrke sin kompetanse og pedagogiske praksis i tråd med rammeplanen. Regjeringen ønsker på sikt å styrke de barnehagebaserte tiltakene» (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022, s. 2). Ifølge rammeplanen for barnehagers innhold og oppgaver, skal personalets erfaringer og kompetanse være grunnlaget for vurderinger av arbeidet som er gjort og utgangspunktet for videre planlegging og gjennomføring. Det krever ifølge rammeplanen en pedagogisk ledelse som igangsetter og leder refleksjonsprosesser innad i organisasjonen som tar utgangspunkt i personalets erfaringer og kompetanse. Personalets erfaringer og kompetanse skal igjen ligge til grunn for ny kunnskap og felles forståelse for oppdraget som er gitt i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Arbeidet i barnehage bærer ofte preg av både praktiske og verdimeslige dilemma og har i liten grad prosedyreorienterte arbeidsoppgaver. Arbeidet er ofte preget av situasjoner som ikke har noen fasitsvar og det vil være skjønnsmessige vurderinger, samt tidligere erfaringer og kunnskap hos den enkelte som setter personalet i stand til å håndtere situasjoner som oppstår. For å skape et felles verdigrunnlag blant personalet har ulike former for reflekterende praksis fått fotfeste i barnehagesektoren. Refleksjonsmøter har over lengre tid vært en metode for interne kunnskapsprosesser i Norge. Å dele kunnskap gjennom å samtale om praksis gir en arena for å utvikle ny kunnskap og en forbedret praksis.

1.2 Bakgrunn for studien

Framtidens barnehage (Meld. St. 24) peker på at det må satses mer på barnehageansattes kompetanse for å sikre at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Regjeringen bevilget økte økonomiske resurser for å dekke behovet for barnehagelærere i Norske barnehager samt at kunnskapsdepartementet lanserte en egen strategi for kompetanseutvikling for barnehagesektoren (Meld. St. 24 (2012-2013)). I kjølvannet av det har refleksjonsmøter vokst fram som en arena for kompetanseutvikling internt i barnehagen.

¹ Ut fra etterspørsel

I rammeplanen for barnehagers innhold og oppgaver står det at personalet jevnlig skal vurdere det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det vil si at det pedagogiske arbeidet skal beskrives, analyseres og fortolkes ut ifra rammeplanen og barnehageloven. I Rammeplanen står det: «Vurderingsarbeidet skal bygge på refleksjoner som hele personalgruppen er involvert i og gi personalet et utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 38). Refleksjonen skal bidra til at faglige og etiske problemstillinger blir diskutert og satt ord på med utgangspunkt i barnehagens formål og oppgaver, slik at personalet kan lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagens pedagogiske virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Forståelsen av refleksjon som en dialogistisk kunnskapsutviklende metode, beskrives av Grütters (2011) som interne bevisstgjøringsprosesser som fører til ny erfaring og ny kunnskap. Refleksjon er på den måten språklige representasjoner av praksis og bevegelse når det gjelder ulike kontekster (Grütters, 2011).

Å bruke refleksjon som en metode for å utvikle barnehagens pedagogiske virksomhet er en kjent praksis i barnehagen (Gotvassli et al., 2020), men en vet lite om hvilket utbytte metoden har for personalet, hvilke muligheter eller begrensninger metoden har, og hva som diskuteres. Metoden benyttes derimot på mange ulike måter og enkelte har tatt til orde for å standardisere metoden til bruk både innen kollegaveiledning og i ansettelsesintervjuer (Skjerve & Reichelt, 2009).

1.3 Refleksjon som metode i profesjonell praksis

Refleksjon som metode bygger på en forståelse om at å dele kunnskap og erfaringer, kan skape en bevissthet på hvilken kunnskap som ligger til grunn og påvirker hvordan vi handler. I følge Gotvassli et al (2020) må utvikling av kunnskap sees på som et av hovedelementene for at barnehagen skal kunne utvikles faglig. Interne kunnskapsprosesser som refleksjonsmøte har som formål å bidra til å utvikle ny kunnskap og vurdere tatt-for-gitte oppfatninger som kan forbedre praksis (Gotvassli et al., 2020).

Askeland og Fook (2009) sier: «Reflective practice examines professional practice with the intention of exposing gaps, problems, and contradictions, for the purpose of improving practice (Askeland & Fook, 2009, I Kirkwood et al 2016, s. 485). Refleksjon er i denne sammenhengen definert som å løfte fram og gjøre innforstått kunnskap, («taus kunnskap») eksplisitt. Ideen om taus kunnskap ble utviklet av Michael Polanyi (1958) og blir forklart av Bohlin (2009) som den uuttalte kunnskapen over praksis og kunnskapen om hva som fungerer og ikke i en gitt situasjon (Bohlin, 2009, s. 62). Hvis det tause kunnskapen forblir taus, vil den ifølge Bohlin (2009) også være utilgjengelig for utprøving og endring (Bohlin, 2009). Det å løfte taus kunnskap gjennom å reflektere over praksis kan skje individuelt, men også som en kollektiv prosess. På et mer individuelt plan snakker Schön (1987) om refleksjon som en prosess som foregår «in action». Refleksjon «in action» handler om hvordan vi opptrer når det skjer en uforventet situasjon eller en «experience of surprise» som Schön (1987) omtaler det som. I disse situasjonene stopper ikke nødvendigvis profesjonsutøveren opp, men reflekterer i handlingen uten å avbryte det den holder på med. Profesjonsutøveren bruker da refleksjon som en metode for å utarbeide beste løsning på en handling i situasjonen den er i. En refleksjonsprosess «on action» beskrives av forfatteren som en prosess hvor profesjonsutøveren tenker

tilbake på en konkret hendelse fra praksis, for å undersøke hva som kunne ha bidratt til utfallet av situasjonen, gjennom å reflektere over handlingsforløpet og handlingen selv (Schön, 1995). I refleksjonsgruppene som ligger til grunn for analysen i denne masteroppgaven, er det refleksjon «on action» som er foregått.

Å ta i bruk refleksjon som en metode for både individuell og kollektiv kunnskapsutvikling har blant annet Fendler (2003) og Kirkwood (2016) påpekt utfordringer ved. Fendler (2003) peker blant annet på tendensen til at refleksjon blir brukt til å styrke eksisterende holdninger isteden for å utfordre dem, han sier «A major focus of criticism is the degree to which reflective practices serve to reinforce existing beliefs rather than challenge assumptions. Some reflective practices may simply be exercises in reconfirming, justifying, or rationalizing pre-conceived ideas» (Fendler, 2003, s. 16). Kirkwood et al (2016) sier at refleksjon uunngåelig er gjenstand for individets hukommelse og erindring om praksisfortellingen og sier:

«So that the recollection of a case is likely to differ in important ways from the original instance. Moreover, giving an account of an event to one's peers of supervisors involves aspects of justification and self-presentation that may emphasize selectively and ignore key details of the original event, whether through a process of conscious omission of subconscious forgetting» (Kirkwood et al., 2016, s. 484).

I et dialogistisk perspektiv vil ikke individets opplevelse av situasjonen skilles fra individet selv. Hvordan deltakeren forteller om situasjonen, med de detaljene og synspunktene som er med, vil være en del av situasjonen som ligger til grunn for refleksjonen. Ruch (2009) beskriver en relasjonsbasert modell for reflekterende praksis, hvor deltakernes presentasjon av en sak blir en del av materialet i diskusjon. Modellen går ut på at deltakeren først beskriver en praksissituasjon for gruppen, slik at den kan utforskes på en tentativ og 'nysgjerrig' måte, før deltakerne vender tilbake til samtalen for å kommentere diskusjonen. Hun foreslår at opprettelsen av et rom for diskusjon tillater deltakerne å stille spørsmålsteget ved antagelser og forutinntattheter som deretter kan føre til en felles refleksjon (Ruch, 2009, i Kirkwood et al, 2016).

Schön (1987) poengterer at for å endre og utvikle den kunnskapen praktikerne har om sin praksis, vil det være vesentlig at den vitenskapelige kunnskapen utvikles i lys av de praktiske situasjonene (Schön, 1995). Brookfield (2009) hevder imidlertid at refleksjon involverer mer enn å diskutere aspekter på en forbedret praksis, og at refleksjon er et spørsmål om ideologiens rolle i praksis. For å utfordre deltakernes perspektiver og ideologier kreves det ifølge Brookfield (2009) en kritisk refleksjon. Kritisk refleksjon setter spørsmålsteget ved maktforholdene som tillater eller fremmer ett bestemt sett med praksiser fremfor andre. Det som også gjør refleksjon kritisk er dens forankring av maktdynamikk og relasjoner og dens vilje til å avdekke hegemoniske dimensjoner ved praksis (Brookfield, 2009).

Refleksjonsmøtes formål er å utvikle kunnskap gjennom å fremme ulike perspektiver på tvers av institusjonelle roller. Refleksjonsmøte i barnehagen har derimot visse samtale normer knyttet til seg. Webster-Wright (2009) sier imidlertid at den institusjonelle konteksten og deltakernes institusjonelle roller påvirker deltakernes kommunikative bidrag i refleksjonen. Forfatteren poengterer at det i større grad er samtaleleder som avgjør hvilke perspektiver som blir ansett som gyldige bidrag i henhold til organisasjonens mål og ideal (Webster-Wright, 2009).

1.4 Studiens formål

I skolen er det bred enighet om at læreren er en vesentlig faktor som påvirker kvaliteten og resultatene av elevers opplæring. Terje Skyvulstad, nestleder i utdanningsforbundet sier imidlertid i en artikkel publisert på utdanning forbundets hjemmesider, at det syns å være langt igjen før samme erkjennelse omfatter viktigheten av barnehagelærerne og deres kompetanse (Skyvulstad, 2016). Med høyere krav fra regjeringen om at barnehagen skal sikre et godt barnehagetilbud til barna, kommer det i tillegg et krav til personalet om å stadig utvikles faglig. Kunnskapsdepartementet knytter kvalitet i barnehagen direkte opp mot en stadig utvikling av personalets kompetanse, og det er gjennom reflekterende prosesser i barnehagen personalet skal utvikle barnehagens profesjonelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022).

Masterprosjektets overordnede formål er å få innsikt i hvilken rolle refleksjonsmøte spiller i utvikling- og utveksling av kunnskap og verdier i barnehagen. Mitt utgangspunkt er å undersøke hvordan deltakerne i et refleksjonsmøte med utgangspunkt i et case presenterer verdier og perspektiver knyttet til den aktuelle problemstillingen de diskuterer. Dette vil jeg gjøre gjennom følgende problemstilling: *Hvilke profesjonelle verdier fokuserer de ansatte på og hvilke diskursive ressurser tar de i bruk i sine uttrykk for verdier?*

1.5 Forskning på kompetanseutvikling i barnehagesektoren: et lite bakteppe

Kompetanseutvikling i barnehagen ble satt på dagsorden gjennom lanseringen av kompetansestrategien (2013) og har blant annet vært grunnlag for flere forskningsprosjekter (Haug og Brennhovd, 2021 og Løkken og Gradovski, 2014). Mye av tidligere forskning som omhandler fenomenet læring i barnehagen har i stor grad vært rettet mot barns språkinnlæring og hvordan ansatte legger til rette for barns læring i barnehagen. Det eksisterer derfor nokså lite kunnskap om uformell læring barnehagepedagogene imellom, der uformell læring knyttes til kommunikativt samspill mellom ansatte på en arbeidsplass gjennom felles kunnskapsutvikling.

Haug og Brennhovd (2021) har undersøkt om regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage (Statsforvalteren, 2020), kan tette gapet mellom personalets eksisterende kompetanse og den kompetansen barnehagen som lærende organisasjon trenger. Etter et kartleggingsarbeid av personalets erfaringer om egen kunnskapsutvikling, gjennomførte Haug og Brennhovd (2021) ulike kompetansetiltak som blant annet innebar ressursforelesninger og kollektive og individuelle drøftinger av faglitteratur. Kompetansetiltakene hadde som mål å bidra til et økt refleksjonsnivå blant personalet omkring personalets syn på barn. Haug og Brennhovd (2021) fant at involveringen av eksterne fagpersoner som følger opp barnehagene over tid, er formålstjenlig for å skape en felles forståelse av at barnehagebasert kompetanseutvikling handler om en gjensidig forpliktelse, intern prioritering og jevnlig dialog (Haug & Brennhovd, 2021).

I likhet med Haug og Brennhovd (2021) gjennomførte også Løkken og Gradovski (2014) en kartleggingsstudie av personalets erfaringer med egen kompetanseutvikling, på bakgrunn av kompetansestrategien (2013). Gjennom studien undersøkte Løkken og Gradovski (2014) hvordan strukturelle faktorer i barnehagen ivaretar assistenters behov for kompetanseutvikling. På bakgrunn av spørreundersøkelse rettet mot barnehageassistenter fant de at mange assistenter opplever at de får utviklet sin kompetanse på sin arbeidsplass, men at det dessverre er langt færre assistenter som opplever den tilstrekkelige kompetanseutviklingen som er ønskelig i henhold til Meld. St. 24. (Løkken & Gradovski, 2014).

1.5.1 Forskning på refleksjon som metode

Som et produkt av fokuset på kompetanseutvikling i barnehagesektoren har fremveksten av refleksjon som metode for å utvikle kunnskap, vært grunnlag for flere studier (Klemp, 2013, Mæhre og Storli, 2011, Helstad og Lund 2012). Klemp (2012) fant på bakgrunn av tekstanalyse av lærerstudenters praksislogger, at lærerstudenter over tid trenes til å stille spørsmål til egen praksis og utvikler evnen til en bærekraftig endringskompetanse, gjennom å reflektere om praksis. Klemp (2012) undersøker hvilken betydning refleksjon har i utdanningen til profesjonell lærerpraksis og konkluderer med at refleksjonsprosesser bør ha en sentral plass i lærerutdanningen, ikke minst når det gjelder å knytte sammenhenger mellom teori og praksis. I følge Klemp (2012) vil en strukturering av refleksjonsprosessen, som for eksempel praksislogger bidra til at studentene utfordrer selvrefleksjonen og bidrar til å skape et ønske om å vite mer om det det reflekteres omkring (Klemp, 2012).

I likhet med Klemp (2012) undersøker også Mæhre og Storli (2011) bruken av refleksjon i en utdanningskontekst, men med utgangspunkt i sykepleieutdanning. Forfatterne gjennomførte fokusgruppeintervju av sykepleierstudenter og undersøkte hvordan og på hvilken måte bruk av refleksjonsgrupper kan være virksomme i oppøving til å bli en kyndig sykepleier. Studien viste at bevisst refleksjon rundt egen praksis var et sentralt ledd i å hjelpe studentene med å få et personlig og reflektert forhold til kunnskapen de erverver seg og til sin egen profesjonsutøvelse (Mæhre & Storli, 2011). Både Klemp (2012) og Mæhre og Storli (2011) peker på nødvendigheten av at lærere legger til rette for et miljø hvor det å være uenig eller presentere ulike perspektiver på en sak ikke blir sett på som uhensiktsmessig, men heller ses på som en mulighet til utvikling av ny kunnskap (Klemp, 2012, Mæhre og Storli, 2011).

Helstad og Lund (2012) fant på bakgrunn av intervjuer, logger og lydopptak av samtaler i læringsfellesskapet, at lærerne knyttet sine erfaringer og utøvelse til spesifikke fagkulturer og institusjonelle tradisjoner i sin vurdering av elevers tekster. Forfatterne undersøker hvordan lærere responderer på og evaluerer elevers tekster, i tillegg til å undersøke hvordan lærere utvikler en felles forståelse for sammenhengen mellom elevers skrivning og læring. Gjennom å identifisere lærernes kunnskap om skrivning og deres diskursive strategier når de formulerer sin forståelse av elevtekster, konkluderer de med at når lærerne blir støttet og utfordret av kollegaer og skolens ledelse utvides lærernes kunnskapshorisont. Helstad og Lund (2012) fant i tillegg at elevtekstene ofte kunne være utgangspunktet til å diskutere andre utfordringer de sto overfor i arbeidet, som for eksempel spørsmål knyttet til elevsamarbeid. Forfatterne konkluderer med at lærernes

kunnskapsutvikling er avhengig av at skolens ledelse anerkjenner lærernes behov for å stadig utvikles faglig og at skolens ledelse legger til rette for refleksjoner i det profesjonelle fellesskapet (Helstad & Lund, 2012).

1.5.2 Forskning på gruppeinteraksjon i institusjonelle kontekster

Læring og utvikling av kunnskap i institusjonelle kontekster skjer i følge Säljö (2005) gjennom å dele erfaringer og perspektiver i kommunikative samspill med andre (Säljö, 2005). Kunnskapsutvikling forstås på den måten som en kollektiv prosess der perspektivdeling bygger bro mellom kommunikasjon og læring (Se kapittel 2.2). Refleksjonsmøte kan forstås som en gruppeinteraksjon i en institusjonell kontekst, forskning som berører dette tema er derfor relevant å inkludere i dette kapitlet.

Myers (1998) tar utgangspunkt i transkripsjoner av fokusgruppesamtaler i en institusjonell kontekst knyttet til spørsmål om miljømessig bærekraft. Forfatteren undersøker hvordan ytringer dukker opp og perspektiver utvikles mellom deltakerne. Gjennom en samtaleanalytisk innfallsvinkel fant Myers (1998) at samtaleleders rolle og den institusjonelle konteksten i fokusgruppesamtaler, påvirker dialogen mellom deltakerne. Myers (1998) konkluderer med at samtaleleder er avhengig av signaler fra de andre deltakerne for å skifte tema i samtalen, for eksempel gjennom minimalresponser eller nikk. På den andre siden konkluderer Myers (1998) med at deltakerne søker en bekreftelse gjennom signaler fra samtaleleder, på om sitt kommunikative bidrag blir hørt og om det hører til innenfor tema (Myers, 1998).

Gjennom lyd- og bildeopptak og intervjuer undersøker Horn og Little (2010) spenningsfeltet mellom institusjonelle verdier og praksisfeltets forbedringspotensial. Forfatterne undersøker hvordan gruppesamtaler kan bidra til å gi lærere muligheter for kunnskapsutvikling og en forbedret praksis, ved å se på hvilke rutiner og ressurser lærerne har tilgjengelig i gruppesamtalen. Horn og Little (2010) fant at gjennom gruppesamtaler skaper lærerne et felles begrepsapparat og en felles forståelse over hvilke problemer praksis kan ha, slik at de gjennom refleksjon kan adressere og forbedre problemer ved praksis. Horn og Little (2010) konkluderer med at det er en sammenheng mellom lærernes ressurser og en forbedret praksis og at gruppesamtalene utgjør broen mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets forbedringspotensial (Horn & Little, 2010).

I en studie av hypotetiske spørsmål og scenario fant Speer (2012) at slike diskursive ressurser ofte ble tatt i bruk fra spørsmålsstilleren for å sikre til et annet svar fra samtalepartner eller for at samtalepartner skal revurdere sitt perspektiv i lys av en annen kontekst. Speer (2012) undersøkte hvilken funksjon hypotetiske spørsmål og scenario kan ha, gjennom å ta utgangspunkt lyd- og bildeopptak av fire interaksjonelle situasjoner: Dagligdagse hverdagsamtaler, forskningsinteraksjoner, tv-sendte nyhetsintervjuer og lege og pasientkonsultasjoner. Speer (2012) fant at hypotetiske scenario ofte kom som et forsøk fra spørsmålsstilleren for å sikre et annet svar fra samtalepartneren, eller invitere mottakeren til å revurdere sitt syn i lys av et annet *perspektiv*. Gjennom en komparativ analyse fant Speer (2012) at lanseringen av hypotetiske scenario er designet for å utvide samtalens tema og ikke for å foreslå nye. Når det gjelder hypotetiske spørsmål fant Speer (2012) at de brukes ulikt ut ifra de ulike interaksjonelle situasjonene hun analyserte og at de i større grad er kontekstsensitive for

hvilken funksjon de får. I dagligdagse hverdagssamtaler fant for eksempel forfatteren at hypotetiske spørsmål brukes for å hjelpe samtalepartneren til å klargjøre deres synspunkt, for å utfordre deres synspunkt eller for å overtale dem til å endre syn. I lege-pasient-interaksjon ble hypotetiske spørsmål stilt av legen for å dele kunnskap om tema eller for å teste pasientens forpliktelse til et livsendrende handlingsforløp. Speer (2012) konkluderer med at hypotetiske spørsmål og hypotetiske scenario ideelt er egnet for å tilrettelegge eller teste samtalepartnerens synspunkter og forpliktelser. Det vil si i miljø der det er noe vesentlig som står på spill eller hvor samtalepartnerens synspunkter eller identitet er opp til vurdering av noe slag (Speer, 2012).

I likhet med Speer (2012) argumenterer Brookfield (2009) med at funksjonen til hypotetiske spørsmål gjør refleksjonsdeltakerne i stand til å se tema opp til diskusjon fra ulike perspektiver. Brookfield (2009) sier at i sosialt arbeid, der institusjonelle krav og mål og profesjonsutøvernes egne forpliktelser og filosofier utgjør den daglige praksisen, vil det være en virvel av motsetninger. Motsetningene skaper et avgjørende behov for å kunne gå tilbake fra situasjoner og se dem fra ulike perspektiv for å utvikles faglig (Brookfield, 2009). Brookfield (2009) sier:

«So much of what we think, say and do in the contexts of adult life is based on assumptions about how the world should work, and what counts as appropriate, moral action within it that we have developed in childhood and adolescence. Yet frequently these assumptions are not recognized for the provisional understandings that they really are» (Brookfield, 2009, s. 295).

I følge Brookfield (2009) vil slike antagelser om verden bli utfordret og gjennom perspektivering i refleksjon bli grunnlaget for ny kunnskap og forståelse (Brookfield, 2009).

1.6 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysen i kapittel 4. Den teoretiske innrammingen tar for seg perspektiver på dialog og læring i refleksjonsmøte og gir en innsikt i hvordan perspektivering og profesjonelle verdier kan forstås. Videre i kapitlet vil jeg presentere det teoretisk bakteppe for hvordan deltakerne forstår og bruker refleksjon som en metode for å utvikle og dele kunnskap.

Videre i kapittel 3 presenteres valg av metodisk framgangsmåte i masterprosjektet. Her beskrives framgang og formål med materialet og etiske betraktninger knyttet til kontakten med informanter. Før jeg avslutningsvis i kapittel 3 presenterer den analytiske tilnærmingen som ligger til grunn i studien.

I kapittel 4 presenteres og analyseres transkripsjonsutdragene som viser til hvilke tema deltakerne snakker om og hvilke kommunikative ressurser deltakerne trekker på i samtalen. Her vil det være eksempler på at deltakerne blant annet bruker hendelsesarbeid, karakterarbeid, kontrasteringer og ekstrem case formuleringer som ressurser i sine kommunikative bidrag. Avslutningsvis i kapittel 5 vil jeg diskutere analysens funn opp imot tidligere forskning og teori før jeg deler noen tanker om en mulig overføringsverdi til liknende kontekster og muligheter for videre forskning.

2 Teori

2.1 Perspektiv på dialog

Linell (2001) sier følgende om begrepet dialog «Dialogue is basically an open interaction characterized by cooperation and symmetry (with equal opportunities for participants to take turns and develop topics)»(Linell, 2001, s. 10). Begrepet dialog er et nokså diffust begrep som i samfunnet brukes på ulike hverdagslige måter. En kan høre om en pågående dialog i media eller en dialog mellom barnehage og skole. Betydningen av dialog i disse kontekstene bygger gjerne på et normativt syn på konseptet, som for eksempel at det er behov for en «god dialog» mellom barnehage og skole.

Med bakgrunn i et dialogistisk teorigrunnlag beskriver Linell (2001/2010) og Marková et al (2005) dialog som en forhandling om mening mellom to eller flere deltakere, hvor mening og forståelse blir skapt i interaksjon med hverandre (Linell, 2001). Språket og konteksten blir da sett på som en del av dialogen og ikke kun som en ramme rundt kommunikasjonssituasjonen (Linell, 2010). En grunnleggende tanke i dialogismen er at språket selv er et sosialt fenomen, som oppstår i samhandling mellom mennesker og ikke hos det enkelte individ. Det vil si at hvordan deltakerne forstår hverandre og gir mening til hverandres kommunikative bidrag, skapes i dialog med den kulturelle og situasjonelle konteksten og lokalt i interaksjonen. Dette omtales gjerne som den doble dialogisiteten i kommunikasjonen: 'Double dialogicity' refers (...) to the combination of interactionism and social (i.e., sociohistorical) constructionism. In and through communicative and cognitive activities, there is dialogue within both situations and traditions; participants in the activities in question engage in both situated interaction and sociocultural praxis (Linell, 2009, p. 52). Linell (2009) peker her på sammenhengen mellom den sosiokulturelle konteksten og dialogen i kommunikasjonssituasjonen. Denne tankegangen er også i tråd med Marková et al (2007) som understreker at en dialog må ses i sammenheng med den historiske og kulturelle konteksten, samt gis mening til innenfor diskursen dialogen befinner seg. Marková et al (2007) sier: « a dialogue is no more than a slice taken out of this historical and cultural habitation and it makes sense only if considered within that habitation» (Marková et al, s. 24).

Overført til refleksjonsmøtene vil dialogen og de kommunikative ressursene deltakerne tar i bruk bli forstått i tilknytning til hvem de er, hva deltakerne ønsker å kommunisere og påstå, hvilken situasjon de befinner seg i, hvilken relasjon de har til hverandre, hva som forventes av deltakerne og en rekke andre kontekstuelle faktorer (Säljö, 2005). De språklige framstillingene i refleksjonsmøte vil med nødvendighet også inneholde verdier og ulike perspektiver.

2.2 Perspektiv på læring i refleksjonsmøte

Et dialogistisk perspektiv på språk og kommunikasjon kan ses i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv på læring. Det vil si at mennesket forstås som et biologisk tenkende vesen som har en evne til empati, forståelse og sette seg selv inn i andres perspektiv, gjennom kommunikasjon. Marková et al (2007) sier «If we say that socially shared knowledge has a dialogical nature, it implies that it is formed and maintained in and through dialogical thinking and communication” (Marková et al., 2007, p. 17). Det vil si at kunnskapsutvikling ikke kan ses uavhengig av konteksten den befinner seg i, men at læring nettopp blir skapt og utviklet i samspillet mellom kontekst og språk.

Sett i et dialogistisk perspektiv påvirker kontekst og kommunikasjon hverandre gjensidig. Det betyr at læring ikke bare er en individuell prosess, men at mennesket lærer i samspill med andre og i en kontekst. De kommunikative handlingene foregår hele tiden i en setting hvor deltakerne er gjensidig orientert mot andre. Språket og diskursen blir derfor betraktet som vesentlige sosiale fenomen (Dysthe, 1997).

I analysen av hvordan deltakerne uttrykker perspektiver og ulike profesjonelle verdier, vil jeg legge til grunn et sosiokulturelt perspektiv på læring. Dette innebærer et fokus på deltakernes og gruppens evne til å tilegne seg og utnytte fysiske og kognitive ressurser for å skape mening. I et sosiokulturelt perspektiv på læring er samspillet mellom det kollektive og individet i fokus (Säljö, 2005). Säljö (2005) argumenterer med at kommunikasjon er et vilkår for læring og utviklingen av kunnskap, og sier «mennesker lærer gjennom å delta i praktiske og kommunikative samspill med andre» (Säljö, 2005, p. 108). Profesjonsutøvernes perspektiv på læring og utviklingen av kunnskap bygger dermed på et sosialt og kulturelt fundament.

2.3 Profesjonelle verdier

Å skape dialoger som berører profesjonelle verdier er ifølge Thomas og Pattison (2010) sentralt i profesjonell praksis for å skape en profesjonell identitet. Forfatterne mener verdi-snakke spesielt er vesentlig ved institusjoner som legger vekt på verdigrunnet til profesjonsutøveren i utøvelsen av sitt arbeid. Thomas og Pattison (2010) har undersøkt hvordan profesjonsutøvere snakker om verdier i helsesektoren og sier at verdi-snakket kan se ut til å øke i takt med økende politiske og institusjonelle krav. Thomas og Pattison (2010) sier «Where values are being defined, invoked and defended, professional identity is probably being contested and boundaries may be re-affirmed or re-defined» (Thomas og Pattison, 2010, s. 200). I slike situasjoner omorganiserer profesjonsutøverne sin profesjonelle identitet og fokuserer på hvem de er med de rammene som er gitt. Det skal derimot ikke antas at alle organisasjoner snakker om de samme verdiene, eller snakker om verdier på samme måte (Thomas & Pattison, 2010). Hannigan (2010) viser til hvordan profesjonen bevisst identifiserer seg med og kunngjør verdier som kan bidra til å etablere kredibilitet og legitimitet til profesjonen. Hannigan (2010) argumenterer med at verdissnakke ikke bare er noe som oppstår i små grupper eller teamprosesser, men at profesjonsutøvernes verdigrunnlag er en stille prosess som blir synlig gjennom praksis (Hannigan, 2010 i Thomas og Pattison, 2010). Gjennom å undersøke hvor verdi-snakket foregår og deretter spørre hvilken betydning verdiene har for organisasjonen,

argumenterer Thomas og Pattison (2010) med at vi bedre kan forstå organisasjonen, dens profesjonsutøvere og brukere (Thomas & Pattison, 2010).

2.4 Perspektivutvikling

Måten vi oppfatter verden og fenomener som oppstår rundt oss, kan sies å springe ut fra vårt eget ståsted og perspektiv og beskrives av Linell (2001) som summen av våre erfaringer og den omkringliggende konteksten, som vil fremheve ulike aspekter av verden i dialogen med andre. Dette innebærer at en ytring som uttrykker en eller annen form for forståelse vil fortelle samtaledeltakeren noe om posisjonen og perspektivet til subjektet som har oppfattet og forstått det (Linell, 2001). Våre erfaringer er på den måten en vesentlig del av vår virkelighetsforståelse, og er med på å danne vårt perspektiv som kommer fram i de språklige valgene vi foretar oss (Linell, 2002).

Perspektiver kan komme til uttrykk eksplisitt gjennom å fortelle sin versjon av en sak, eller mer implisitt gjennom de språklige strukturene i samtalen (Graumann & Kallmeyer, 2002). Svennevig (2020) eksemplifiserer hvordan talerens perspektiv implisitt kan komme til uttrykk gjennom å vise til hvordan ulike ord kan si noe om samtaledeltakernes ulike holdninger til et tema, gjennom å omtale abort som «fosterdrap» eller som «svangerskapsavbrudd» (Svennevig, 2020, s. 196). Perspektivering kan beskrives som verbale praksiser som ut ifra bakgrunnskunnskap, interesser og intensjoner former hvilke kontekster taleren gjør relevant for samtalen, og på den måten produserer sin versjon og sitt perspektiv på en sak i sin fortelling (Graumann & Kallmeyer, 2002). En gjenfortelling av en og samme hendelse kan på den måten bli fortalt ulikt, ut ifra hvilken interesse samtaledeltakerne har (Linell, 2002). En politimann kan for eksempel ha interesse av å bevise siktedes skyld i sin fortelling av en hendelse, der siktede vil perspektivere i favør til seg selv gjennom å blant annet redegjøre for, eller unnskyldte handlingen. Hvilket perspektiv taleren presenterer i samtalen kan ses i sammenheng med hvordan taleren ønsker å bli oppfattet, altså hvordan taleren posisjonerer seg i samtalen. Og må i følge Linell (2002) ses i sammenheng med den omkringliggende diskursen og de omkringliggende kontekstene (Linell, 2002).

2.5 Analytiske kategorier

Utgangspunktet i masterarbeidet er å undersøke hvilke profesjonelle verdier de ansatte fokuserer på, og hvilke diskursive ressurser de tar i bruk i sine uttrykk for verdiene. Når profesjonsutøverne diskuterer profesjonelle verdier i refleksjonsmøte er det noen diskursive ressurser som er gjentagende i materialet. De aktuelle diskursive ressursene vil bli gjort rede for i dette underkapitlet.

2.5.1 Hendelsesarbeid

Hendelsesarbeid («event work») (Arribas-Ayllon et al., 2011, s. 71) kan beskrives som en fortids-orientert fortelling som i samtalen karakteriseres gjennom at deltakerne rekontekstualiserer noen elementer fra samtalen (Arribas-Ayllon et al., 2011). Pomerantz (1978) har vist at kategorisering av hendelser kan brukes strategisk og tildeling av ansvar ofte er forårsaket av rapportering av en «unhappy incident» (Pomerantz, 1978, i Arribas-Ayllon et al., 2011, s. 71). Edwards (1994) argumenterer for at fortellinger om hendelser som er typiske eller rutine for samtaledeltakerne, kan brukes retorisk. Hendelsesarbeidet bidrar på denne måten til å utfordre tatt- for gitte oppfatninger ved å tilby et annet perspektiv som i følge Edwards (1994), ofte foregår gjennom å bruke kontrasteringer eller generaliseringer (Edwards, 1994).

I sammenheng med genetisk testing i tidlig barndom har Sarangi og Clarke (2002) vist hvordan kategorisering av hendelser kan brukes strategisk gjennom å kontrastere foreldrenes rett til å vite om barnets nåværende og tidligere livshendelser. Strategien med å kategorisere hendelser når det gjelder hva som er til barnets beste, kontra foreldrenes rettigheter er vanlig i sosialt arbeid i følge Sarangi og Clarke (2002) (Sarangi & Clarke, 2002). Kontrasteringer bidrar da til å sette ulike perspektiver opp imot hverandre og kan sammen med hendelsesarbeid tilby et annet perspektiv på et tema, eller utfordre tatt-for-gitte oppfatninger (Edwards, 1994).

Holtand Clift (2007) sier at hendelsesarbeid kan få den funksjonen at det øker taleres troverdighet, gjennom å hevde at taleren selv bærer bevis på hva som faktisk skjedde. Hendelsesarbeid kan i tillegg bidra til at taleren får utdype eller begrunnet sitt perspektiv (Holtand Clift, 2007, i Arribas- Ayllon et al., 2011). Hendelsesarbeid kan ses i sammenheng med barnehagens begrep *praksisfortelling*, som refererer til en fortelling fra praksis som beskriver sentrale hendelser fra hverdagslivet. Det kan variere om hendelsen er selvopplevd eller en gjenfortelling av en observasjon.

2.5.2 Karakterarbeid

Karakterarbeid kan beskrives som ytringer hvor en deltaker enten beskriver seg selv og sine egenskaper eller beskriver andres egenskaper eller ferdigheter. Arribas-Ayllon et al (2011) sier at karakterarbeid i institusjonelle sammenhenger ofte kommer i form av å beskrive andre som, selvgående, selvstyrende mennesker som handler på grunnlag av indre ønsker og motivasjoner. Slike beskrivelser tjener det retoriske grepet om å håndtere ansvarlighet, spesielt i problematiske og utfordrende scenarier (Arribas-Ayllon et al., 2011).

Evaldsson og Bowden (2020) undersøker hvordan barn kommuniserer sine følelser og affektive holdninger i narrative fortellinger, når de presenterer moralske påstander om egne, og andres handlinger og ansvarlighet. Forfatterne påpeker at narrative gjengivelser av en opprivende opplevelse, lett blir kontekstsensitive for fortellerens moralske karakter (Evaldsson & Bowden, 2020). Det vil si at ytringene i karakterarbeidet ofte gir mening ut fra den konteksten den blir brukt, som for eksempel «neste torsdag», «der» og «her» (Linell, 2001). Evaldsson og Bowden (2020) argumenterer for at karakterarbeid blir brukt når det er en spenning i samtalen og er ofte til stede når skyld eller ansvar er en del av

dialogen (Evaldsson & Bowden, 2020). Når profesjonelle verdier diskuteres i refleksjonsmøte, kan karakterarbeidet si noe om potensielle spenninger som ligger i samtalen. Karakterarbeidet kan bidra til å gjøre deltakerne ansvarlig for sine profesjonelle verdier, gjennom å beskrive sine eller andres praktiske egenskaper i lys av de profesjonelle verdiene deltakerne uttrykker. Karakterarbeidet tilbyr da deltakerne et mer praktisknært perspektiv på de profesjonelle verdiene.

2.5.3 Å innta en posisjon

Hvordan samtaledeltakere posisjonerer seg i interaksjonen sier noe om hvem de er, hvem de snakker med og hvem de ønsker å fremstå som. Posisjonering viser til den sosiale og moralske posisjonen som de driver med når de tilskriver seg selv og andre sosiale eller moralske statuser og identiteter i samhandlingssituasjoner. Gjennom språket etableres og forvaltes identiteter ofte implisitt og indirekte, gjennom måten samtaledeltakerne snakker på og gjennom andre ekspressive uttrykk (Måseide, 2008). I interaksjonen kan samtaledeltakerne innta ulike kunnskapsmessige posisjoner. Svennevig (2020) sier at de kunnskapsmessige posisjonene vi tilskriver oss selv og andre, kan være basert på samtaledeltakernes sosiale relasjon eller hvilken bakgrunnskunnskap eller institusjonell rolle samtaledeltakerne har (Svennevig, 2020). Det vil si at den sosiale og institusjonelle konteksten har betydning for hvordan samtaledeltakerne posisjonerer seg i interaksjonen.

2.5.4 Hypotetiske spørsmål og scenario

Hypotetiske spørsmål og lanseringen av hypotetiske scenarioer er særlig sentral i analysen når profesjonsutøverne knytter sine praktiske erfaringer fra barnehagehverdagen til samtalen. Ifølge Speer (2012) kan hypotetiske spørsmål ha ulike funksjoner ut ifra hvilken kontekst samtalen har. Funksjonen til hypotetiske scenario er imidlertid mer uavhengig av samtalens omkringliggende kontekst (se kapittel 1.5.2).

Hypotetiske scenario og hypotetiske spørsmål er gjerne brukt i både hverdagssamtaler og i institusjonelle samtaler, med det mål å utfordre samtalepartneren til å utdype sin ytring eller revurdere sitt svar. I en lege-pasient-interaksjon kan hypotetiske scenario formuleres av lege med mål om å dele kunnskap, teste pasientens forståelse av informasjon eller sikre at pasienten vet konsekvensene av en avgjørelse. Legen lanserer da hypotetiske scenarioer eller stiller hypotetiske spørsmål, som får pasienten til å reflektere omkring verst og best tenkelige utfall gjennom for eksempel å formulere 'hva hvis' spørsmål (Speer, 2012).

2.5.5 Ekstrem case formuleringer

Ekstrem case formuleringer kan sies å være et uttrykk for å forsvare eller rettferdiggjøre en beskrivelse (Edwards, 2000). Eksempler på ekstrem case formuleringer kan være «alltid», «veldig», «så:» og «tydelig». Formuleringene kan ha den funksjonen at den indikerer talerens posisjon eller holdning til tema det snakkes om, ved at taleren for eksempel søker å rettferdiggjøre sin ytring gjennom formuleringer som «det er alltid» (Evaldsson & Bowden, 2020).

Pomerantz (1986) identifiserer tre typer ekstrem case formuleringer for analyse, der den første er å bruke formuleringene i forbindelse med forsvar, begrunnelser og anklager. Som en måte å styrke, rettferdiggjøre eller legitimere sin ytring kan taleren presentere den som den sterkeste sak («hele tiden», «alltid»). Den andre typen ekstrem case formuleringer er å foreslå et fenomen som objektivt snarere enn et produkt av omstendighetene. Formuleringene bidrar da til å rettferdiggjøre et handlingsforløp, gjennom å fremstille omstendighetene som et ekstremtilfelle som for eksempel «hver gang» og «ingen».

Den tredje typen ekstrem case formuleringer handler om å sette spørsmålstegn ved gyldigheten til det som har blitt sagt, eller peke på en spesifikk atferd i kraft av dens hyppighet eller fellestrekk som for eksempel «alltid» eller «alle». Da nøytraliserer taleren ytringen eller avleder ansvaret gjennom å fastslå en normalitet til sin ytring. Pomerantz bygger på Garfinkels (1967) påstand om at den sosiale orden i bunn og grunn er en moralsk orden. At taleren bruker ekstrem case formuleringer i tilfeller for å fastslå hva som er akseptabelt og riktig (Pomerantz, 1986, i Arribas-Ayllon et al., 2011).

3 Materialet og metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilket teoretisk rammeverk som ligger til grunn for analysen i kapittel 4. Innledningsvis vil jeg kort skissere hvilket syn på dialog og dialogisme som legges til grunn i denne studien, samt hvilket syn på læring som springer ut fra dialogismen. Videre vil jeg gjøre rede for hva det vil si å ha et interaksjonistisk perspektiv på profesjonelle verdier, før jeg avslutningsvis beskriver de ulike analytiske kategoriene som er relevante i analysen. I denne studien legger jeg til grunn en diskursanalytisk tilnærming til datamaterialet, med fokus på hvordan deltakerne rammer inn og responderer på egne og andres kommunikative bidrag når de diskuterer profesjonelle verdier.

I dette kapitlet vil jeg beskrive materialet som ligger til grunn for studien og hvordan jeg gikk frem i datainnsamlingen. Videre vil jeg gjøre rede etiske overveielser knyttet til transkripsjonsprosessen og transkripsjonsnøkkel, før jeg vil si noe om forskerposisjon med tanke på at jeg forsker på egen profesjonell praksis. Deretter vil jeg gjøre rede for de etiske betraktningene knyttet til valg av metode og rekruttering av informanter, før jeg avslutningsvis presenterer den analytiske innfallsvinkelen.

3.1 Lyd- og bildeopptak av refleksjonsmøter

For å kunne studere refleksjonsmøter fra barnehagen som profesjonelle og kommunikative praksiser har jeg foretatt lyd- og bildeopptak av tre refleksjonsmøter. Materialet er innhentet med det formål å skaffe innsikt i hvilke profesjonelle verdier deltakerne fokuserer på, og hvilke diskursive ressurser de tar i bruk i sine uttrykk for verdiene. For å kontekstualisere møtene har jeg fått tilgang til barnehagens årsplan og dokumenteter deltakerne har fått i forkant av møte (se kapittel 3.5). I tillegg har jeg lest rammeplanen for barnehagers innhold og oppgaver, som deltakerne er godt kjent med og baserer sin hverdag og sitt virke ut ifra.

Lyd- og bildeopptakene utgjør til sammen 129 minutter. Deltakerne i disse møtene sitter i ulike profesjonelle stillinger henholdsvis som student, barne- og ungdomsarbeider, daglig leder, pedagogisk leder og barnehagelærer. Det har vært fire til fem deltakere på hvert møte.

For å få en så god gjengivelse av refleksjonsmøtene som mulig har det vært viktig å få god lyd- og bildekvalitet av opptakene. Kamera ble derfor plassert i hjørnet av rommet for å sikre at alle deltakerne skulle komme godt til syne. Kameraets posisjon sikret i tillegg synligheten av lerretet som henger på veggen i ett av møtene, siden deltakerne aktivt henvender seg mot bildene på lerretet gjennom samtalen.

3.2 Transkripsjon

Transkripsjon er en måte å gripe fast eller fryse snakket på slik at det kan analyseres og hjelpe forskeren å legge merke til aspekter ved materialet som ellers ville vært vanskelig å oppdage kun ved å se eller lytte (Linell, 2011). Ved transkripsjon lytter man til lyd -og bilde materialet gjentatte ganger og forsøker å representere det skriftlig. Det gir forskeren et mer håndfast og lettere tilgjengelig format enn kun ved lyd -og bilde. Gjennom å transkribere samtalen i refleksjonsmøte kan detaljer som jeg ellers ikke oppfatter som i meningsfulle i utgangspunktet, vise seg å være ressurser som er sentrale i diskusjonen om profesjonelle verdier, nettopp fordi det gir meg tilgang til å lese materialet gjentatte ganger.

Lyd -og bildematerialet som ligger til grunn for analysen i masteroppgaven er transkribert med nummerering på turer, der en tur defineres som den sammenhengende perioden en person har ordet (Linell & Gustavsson, 1987, s. 14). En transkripsjon kan ha varierende grader av detaljer avhengig av hvilket formål analysen har, eller hva forskeren ønsker å belyse. Transkripsjonen kan for eksempel inkludere multimodale aspekter som gester eller begrense seg til noen verbale uttrykk i samtalen. (Norrby, 2014). Transkripsjonen i denne analysen er en gjengivelse av hva som blir ytret, samt markering av blant annet pauser, overlappende snakk, minimalresponser som «m» og «ja», spørreintonasjon og forlenget stavelse. I tillegg har jeg markert noen beskrivelser og kommentarer av konteksten, henholdsvis non-verbale handlinger som både akkompagnerer det som ytres verbalt, som for eksempel gestikulering og andre relevante bevegelser knyttet til samtalen.

Transkripsjonsprosessen innebærer en møysommelig tilnærming til datamaterialet og prosessen bør ses på som en essensiell del av analysen snarere enn en korrekt gjengivelse av data. Linell (2011) sier at «transkripsjonene ikke bør ses på som data, men snarere som et arbeidsredskap i arbeidet med data» (s. 131, min oversettelse). Han sier videre at transkripsjon ikke er en fasit eller en nøyaktig gjengivelse av den aktuelle samtalen, men består av en rekke beslutninger som resulterer i en skriftlig framstilling av samtalen (Linell, 2011).

Linell (2011) presiserer at en transkripsjon skal være praktisk, noe som innebærer at den må kunne leses som en tekst og være forståelig for en leser. Det vil derfor ikke være hensiktsmessig å ha en for detaljert transkripsjon, men heller fokusere på utvalgte markeringer ut ifra det formålet jeg har (Linell, 2011). I valg av transkripsjonsnøkkel har jeg valgt å bruke en modifisert versjon av (Jefferson, 2004). Transkripsjonsnøkkel er vedlagt som vedlegg 1.

3.3 Forskerposisjon

Jeg har jobbet i 10 år som pedagogisk leder i barnehage og har tidligere både deltatt og ledet flere refleksjonsmøter. I møte med empirien har jeg en del bakgrunnskunnskap og erfaring knyttet til både mulige utfordringer og muligheter i refleksjons- og tolkningsprosessen. Å ha en evne til å forstå en handling eller et fenomen på grunn av en spesiell erfaring eller identitet knyttet til situasjonen, beskriver Goffman (1989) som et

«epistemologisk privilegium» (Goffman, 1989 i Skilbrei, 2019, s. 60). At jeg har denne erfaringen kan betraktes som en styrke for prosjektet, men også en svakhet. Det innebærer blant annet at jeg forstår begreper og uttrykk deltakerne bruker, samt at jeg har god kjennskap til de omkringliggende tekstene og teoriene deltakerne implisitt henvender seg til i samtalen. Det innebærer på samme tid at jeg må være bevisst på eventuelle forutinntattheter jeg har og at jeg kan ta visse begreper og henvendelser til for eksempel rammeplanen for gitt i samtalen. I analyseprosessen har jeg derfor etterstrebet å ha en viss analytisk distanse. Det har ført til at jeg har lest og gjenlest transkripsjonene flere ganger samt brukt videomaterialet aktivt i analyseprosessen, for å holde meg så nær empirien som mulig. Ved selve lyd- og bildeopptaket var jeg ikke til stede, men allierte meg med én av deltakerne for å sette kamera på før møte startet. Min fraværenhet i møtene skyldes ikke et håp om å distansere meg fra deltakerne, men heller for å kunne komme tettere på datamaterialet i etterkant og for å forstå samtalen og perspektivene deltakerne representerer, på deres premisser.

I møte med empirien inntar jeg en interaksjonistisk posisjon, hvilket innebærer at jeg ikke anser meg som en nøytral og objektiv observatør, men heller at mine erfaringer og oppfatninger vil være en del av analysen. Skilbrei (2019) sier at «forskeren selv ikke kun er en observatør, lytter eller leser, men en som går i dialog med andres erfaringer for å skape kunnskap» (s. 42). Gjennom prosessen med transkribering og analyse har jeg etterstrebet å forholde meg refleksiv i møte med materialet og ikke dra slutninger basert på egne erfaringer eller tolkninger, men å analysere den faktiske interaksjonen slik den kommer til uttrykk.

3.4 Etske betraktninger

Formålet med forskningsetikk er å fremme fri og forsvarlig forskning og bidra til å konstituere og sikre en god vitenskapelig praksis. Som forsker er det ulike forskningsetiske hensyn og forpliktelser jeg binder meg til, blant annet har jeg ansvar for alle personer som deltar i forskningen, både når det gjelder at de får riktig og god informasjon om prosjektet i forkant og at jeg anonymiserer i henhold til avtalen vi har (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

3.4.1 Rekruttering av deltakere

Jeg tok kontakt med en barnehage via e-post for å høre om de kunne tenke seg å delta i prosjektet og informerte kort om hva prosjektet gikk ut på. Etter at de hadde meldt sin interesse og gitt muntlig samtykke til å delta i prosjektet, fikk de tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeerklæring som var godkjent av NSD. I forkant av materialinnsamlingen hadde jeg også et møte med daglig leder i barnehagen for å gi mer informasjon om prosjektet og prosessen med lyd- og bildeopptak. I dette møte ble også mine utvalgsriterier presentert, blant annet at det ikke skulle snakkes om enkeltbarn, men tema måtte være av en mer generell karakter. Når benevnelser av spesifikke barn har oppstått i samtalen har det konsekvent blitt utelatt i transkripsjonen. Daglig leder informerte deretter de andre deltakerne om prosjektet og om deres rett til å reservere

seg mot å delta. Deltakerne signerte og returnerte samtykkeerklæringen i forkant av refleksjonsmøtene.

3.4.2 Overveielser i transkripsjonen

Jeg har anonymisert alle deltakernes navn ved å gi de fiktive navn som starter på deltakernes andre bokstav i deres fornavn, inspirert av Linell (2001, 2011). Av hensyn til både anonymisering og leservennlighet er dialekter i lyd -og bildematerialet transkribert til bokmål. Jeg omtaler personene som er med i refleksjonene som deltakere og barnehagen som refleksjonsmøtene foregår i som informantbarnehagen.

3.5 Premisser for refleksjonsmøte

Et grunnleggende trekk ved alle institusjonelle samtaler er at de relaterer seg til noen omkringliggende premisser, som rollefordeling og institusjonelle formål og normer for samtalen (Linell, 1990, Svennevig, 2012, Adelswärd, 1995). Hvor tydelig disse premissene er for de ulike deltakerne kan variere ut ifra de profesjonelles opplæring, utdanning, erfaring og etiske normer. Noen av disse omkringliggende premissene er for øvrig presentert i innledningskapittelet når jeg beskriver refleksjonsmøtes formål i kapittel 1.3.

Samtalen i refleksjonsmøte kan kategoriseres som en institusjonell samtale som har visse forventninger og formål knyttet til seg. Samtalen i refleksjonen bærer derfor preg av de omkringliggende føringene som rammeplanen og barnehagens årsplan refleksjonsdeltakerne forholder seg til i sitt daglige virke.

Tema som omhandler den profesjonelle væremåten til de ansatte er gjentakende i datamaterialet, noe som kan forklares ved at deltakerne i forkant har fått to refleksjonsspørsmål som en forberedelse til refleksjonsmøte.

1. Hva slags verden vil du at barn skal vokse opp i?
2. Hva slags voksne trenger barna for at de skal kunne skape en slik verden?

Spørsmålene skal være et bakteppe til det som tas opp og reflekteres rundt i møte med den hensikt å dele tanker og utvikle en felles forståelse for hva deltakerne legger i disse spørsmålene.

3.6 Analytisk innfallsvinkel

I interaksjonen bringer deltakerne med seg ideologier, verdier og oppfatninger om verden som påvirker måten deltakerne snakker sammen og hvilke beslutninger som tas, uten at det nødvendigvis sies eksplisitt i samhandlingen. Detaljerte trekk ved snakk, som intonasjon og valg av ord, frembringer imidlertid slutninger om hva som skjer og hva som blir snakket om.

Det analytiske rammeverket i dette prosjektet er en tematisk orientert diskursanalytisk innfallsvinkel. Tematisk orientert diskursanalyse (ToDa) undersøker hvordan språk konstruerer profesjonell praksis, ved at naturlig forekommende snakk ses i sammenheng med etnografisk innsikt om den profesjonelle praksisen (Roberts & Sarangi, 2005). En tematisk orientert diskursanalyse har fokus på interaksjonelle og tematiske spor for å undersøke interaksjonen i detalj. Parallelt med den tematiske kartleggingen er forskeren også oppmerksom på strukturelle og interaksjonelle dimensjoner i møte med datamaterialet. Det involverer repeterende koding av datamaterialet før det identifiseres større av mønstre av fokale tema som er gjentakende i materialet (Braun & Clarke, 2006). Fokale tema er slike forskeren og deltakerne kan enes om og disse er gjerne temaer som er sentrale for profesjonsutøverne i deres profesjonelle praksiser. Eksempler på fokale tema kan være ansvar, autonomi, beslutningstaking, profesjonell nøytralitet, livskvalitet og profesjonelle verdier. Tilhørende analytiske temaer kan være rammer, posisjoner, kontekstualiseringssignal, ansiktsarbeid, kontrast, rapportert snakk, karakterarbeid etc.

Ved å anvende diskursanalyse blir temaene analysert på et mer inngående nivå ved å se på hvilke analytiske tema som er gjentakende i deltakernes forståelse av fenomenet det snakkes om, med tanke på hva de eventuelt indikerer om den omkringliggende sosiale diskursen. I en tematisk orientert diskursanalyse beskriver Thomassen et al (2020) at det første skrittet i den analytiske prosedyren vil være å identifisere de fokale temaene, som kan si noe om hvem deltakerne er for hverandre, når de for eksempel snakker om profesjonelle verdier eller tar beslutninger. Det neste steget i den analytiske prosedyren vil være å involvere et utvalg av analytiske temaer eller diskursive ressurser som brukes for å uttrykke de fokale temaene, som for eksempel rapportert snakk, hypotetiske scenarier eller kontrasteringer (Thomassen et al., 2020).

3.6.1 Å velge ut fokale og analytiske tema

En tematisk orientert diskursanalyse er en data nær og induktiv metode som potensielt kan gi mange analytiske funn. Ikke alle funn trenger å være relevante for praksisfeltet eller spesielle for refleksjonsmøte, fremgangsmåten for å avgrense og velge ut fokale og analytiske tema har derfor vært å gjøre en form for koding, det vil si å fremheve og sette ord på viktige poeng i datamaterialet, ikke med et mål om å kvantifisere forekomsten av fokale og analytiske tema, men for å finne en forbindelse ut ifra hva som finnes i materialet med tanke på den overordnede problemstillingen. Sarangi (2010) uttrykker det slik: «A robust discourse analysis requires a systematic selection of focal and analytic themes which align with the research design. Depending on what becomes one's chosen focus, different interpretive outcomes are unavoidable» (Sarangi, 2010, s. 19).

Det første trinnet i å identifisere tema som er i fokus i refleksjonsmøtene har vært gjentatt lytting og nærlæsning av opptakene. I denne fasen har fokuset vært å identifisere hvilke tema deltakerne snakker om, hvilke typiske former for snakk som ser ut til å gjelde i refleksjonsmøte og hva som kan være interessant å belyse med tanke på problemstillingen. I denne fasen identifiserte jeg at diskusjoner om profesjonelle verdier var gjentakende i materialet og ble det fokale tema i analysen. Den andre fasen av analysen innebærer transkribering av datamaterialet før neste trinn har vært å gå tilbake til helheten av interaksjon som innebærer en prosess med konstant lesing og gjenlesing

av transkripsjoner, for å identifisere de analytiske temaene som kan se ut til å være gjentakende i diskusjonen om profesjonelle verdier. De analytiske temaene som er gjentakende i materialet og som jeg særlig vil vektlegge er: kontrasteringer, hypotetiske scenarioer, karakterarbeid, hendelsesarbeid og posisjonering.

4. Analyse

4.1 Profesjonsutøveres verdier knyttet til tilbakemeldinger på barns atferd

De neste utdragene handler om hvilke verdier deltakerne i refleksjonsmøte legger til grunn når de reflekterer rundt hvordan voksne gir (og bør gi) tilbakemeldinger på barns atferd. Ifølge rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, skal personalet være gode etiske rollemodeller for barna. Det vil si at personalet skal behandle barna med respekt, anerkjennelse og toleranse, noe som skal gjenspeiles i måten de voksne kommuniserer sammen med barna (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I de følgende utdragene starter 10.50 minutter ut i refleksjonsmøte og deltakerne snakker om profesjonelle verdier knyttet til tilbakemeldinger på barns atferd. Strukturen i samtalen bærer preg av at det er daglig leder (Ine), som tar rollen som samtaleleder ved å stille spørsmål til gruppen. Det er til sammen fire deltakere i refleksjonsmøte og de sitter rundt et bord vendt mot hverandre.

I samtalen like før utdraget snakker deltakerne om hvordan refleksjon kan bidra til at de blir oppmerksomme på egen praksis. Ine bringer tema om tilbakemeldingspraksis inn i samtalen gjennom å spørre deltakerne i refleksjonsgruppen hvordan de kan gi tilbakemeldinger til hverandre, uten at det oppleves som kritikk, men med en intensjon om å hjelpe. Deltakerne nevner blant annet at det kreves en viss ydmyket og åpenhet blant personalet for at de noen ganger kan bli blind på sin egen væremåte og at refleksjon da kan bidra til å få nye tanker og endret praksis. Rikke spiller inn at det er hvordan tilbakemeldinger gis, som er avgjørende for om mottakeren oppfatter tilbakemeldingen som kritikk eller som et velment råd. Ine spør deltakerne om hva som skal til for å føle at en selv blir krenket og legger til at det nødvendigvis ikke er noen forskjell på barn og voksne i hvordan tilbakemeldinger blir håndtert. Interaksjonen fortsetter på følgende måte:

Eksempel 1a.

01. Ine: Vi er ikke noe redd for å sifra til ungene (.) er vi det, (.) men sier vi ifra til hverandre,
02. Oline: ikke på samme måten eller samme (.)
03. Vidar: Sitt lengre inn ja sikkert
04. Oline: =ja (.) det skal mere til for å ta steget for å sifra kanskje til en (.) kollega
05. Ine: men hvis jeg (.) hele tiden sier et navn av og nå må du sitte på rumpa eller noe jeg gjør det jo i beste mening det og men jeg sier navnet hver gang sånn at det blir hørt veldig ofte (.) jeg tenker at (..) jeg gjør jo like mye galt for den ungen som om en unge kanskje (.) dytter eller eh (.) for den respekten og for mennesket (1,5)

Utdraget starter med at Ine stiller et spørsmål som bygger på en kontrastering mellom verdier knyttet til kommunikasjonen mellom barn og voksne og kommunikasjon voksne imellom i linje 1. Ine starter spørsmålet med et standpunkt «Vi er ikke noe redd for å sifra til ungene» og fortsetter med å stille spørsmålet «men sier vi ifra til hverandre,». Kontrasten mellom hvilke tilbakemeldinger som gis til voksne kontra til barn er formulert som et retorisk spørsmål fra Ine, markert med diskursmarkøren «men». Diskursmarkøren bidrar til å fremstille kontrasteringen og tyder på at hun ønsker å utdype sitt perspektiv. Oline og Vidar uttrykker eksplisitt enighet med at kritikk til kolleger er vanskeligere 'det skal mere til' (linje 2-4).

Ine fortsetter ved å lansere et hypotetisk scenario i linje 5 «hvis jeg sier» og endrer her pronomeren fra å snakke om «vi» i linje 1, til «jeg» i linje 5: «men hvis **jeg** (.) hele tiden sier et navn» og «**jeg** gjør jo like mye galt for den ungen».

Pronomenvekslingen underbygger overgangen fra et institusjonelt forankret tema, der Ines bruk av «vi» representerer de institusjonelle verdiene, til et mer 'her og nå' perspektiv og bruker «jeg» til å posisjonere seg som en profesjonsutøver. Den posisjonen hun inntar er en markering av at Ine selv er ansvarlig for ytringen.

Samtalen fortsetter med at Vidar forteller om en praksisfortelling hvor han setter søkelys på profesjonelle verdier knyttet til å påpeke et barns negative atferd i andres påhør. Ifølge barnehagens årsplan er *respekt* en av verdiene som fremheves og det å påpeke barns negative atferd slik at andre hører det, vil være å anse som en krenkelse av barnets respekt.

Eksempel 1b.

06. Vidar: jeg opplevde til og med i går men det var jo på fruktmåltidet (.) da var det jo (.) Heine stoppet det jo .h ifra og sitt å sleike på toppa til majonesen
07. Ine: ja
08. Vidar: og ble jo så lei seg (.) det var jo tydelig at det ikke ble sett (.) trudde jo hun kunne sitte der uten å bli sett
09. Ine: ja men -var det måten det ble [for det]
10. Vidar: [var vell det] at eh andre ble obs på det samtidig da (.) virket sånn (.) ble iallfall veldig lei seg og det satt jo (.) satt jo i ganske lenge (.) isteden for at det fortsatte da for det eskalerte jo da jeg gikk å pratet med henne (.) så gikk vi inn på avdelinga og da var det over Hh mye fortere da
11. Ine: mm ja men da (.) da ble det jo tatt over laget at den ungen har gjort noe feil (.) gjør jo ikke det til dere ((henviser til kollegane ved å vise med hendene mot de andre deltakerne))

Vidar responderer på Ine sitt hypotetiske scenario ved å gjenfortelle en hendelse fra praksis i linje 6. I denne praksisfortellingen rekontekstualiserer Vidar sin erfaring gjennom hendelsesarbeid («jeg opplevde» og «ble jo så lei seg»). I praksisfortellingen tar Vidar i bruk flere ekstrem case formuleringer, som kan sies å være uttrykk for å forsvare eller rettfærdiggjøre en beskrivelse eller vurdering (Edwards, 2000). Eksempler på slike er i linje 8 hvor Vidar sier: «og ble jo **så** lei seg», «det var jo

tydelig at det ikke ble sett» og i linje 10 «ble iallfall **veldig** lei seg». Ine etterspør ytterligere forklaring av Vidar i linje 9, ved å spørre om det var måten barnet ble konfrontert med sin atferd som kunne være problematisk. Ine utfordrer med dette Vidar sin profesjonelle væremåte og sitt ansvar i situasjonen.

Hendelsesarbeidet i linje 6 blir utgangspunkt for videre diskusjon om profesjonelle verdier og kan sammenlignes med Helstad og Lund (2012) sine funn om at læreres diskusjoner om elevenes tekst ble utgangspunkt for videre diskusjon om problemer ved praksis (Helstad & Lund, 2012).

Vidar responderer på Ines utfordring ved å sette sine profesjonelle verdier i forgrunn i hendelsesarbeidet han utfører i linje 10. Han posisjonerer seg her som profesjonsutøver og går fra å fortelle om hans opplevelse av hva som skjedde, til hva han gjorde i situasjonen. I hendelsesarbeidet i linje 10 uttrykker Vidar en viss uenighet med Ines forslag om hva som var den utløsende faktoren til hendelsen («var det måten det ble [for det]») ved å si «[var vell det] at eh andre ble obs på det samtidig da». Vidar demper ytringen også noe ved å appellere til Ine om en viss enighet ved partikkelen «da». Gjennomgående i hendelsesarbeidet til Vidar i linje 10, demper han sin uenighet ved å bruke diskursmarkøren «da» flere steder; «isteden for at det fortsatte **da**» og «var det over Hh mye fortere **da**».

Ine responderer i form av karakterarbeid i linje 11, hvor hun karakteriserer seg selv som en respektfull voksen, som ikke gir tilbakemeldinger på negativ atferd til kollegaer i andres påhør ved å si, «da ble det jo tatt over laget at den ungen har gjort noe feil (.) gjør jo ikke det til dere ((henviser til kollegaene ved å vise med hendene mot de andre deltakerne))». At noe blir «tatt over laget» er en etablert metafor i barnehagen og indikerer at noe blir sagt i alles påhør. «Å ta noe over laget» kolliderer med deltakernes profesjonelle verdier om å vise medmenneskelig respekt og ikke påpeke negativ atferd i andres påhør. Ines bruk av «jo» i ytringen rammer inn ytringen og henviser til institusjonelle og profesjonelle verdier som antas som allment kjent for deltakerne. Ved å bruke «jo» får Ine frem hva som forventes av den voksnes væremåte («gjør jo ikke det til dere»). Når Ine sier «da ble det jo tatt over laget at den ungen har gjort noe feil», stiller hun spørsmålsteget ved Vidars ansvar i situasjonen og impliserer at Vidar sin profesjonelle væremåte kolliderer med de profesjonelle verdiene. Dette kan derfor anses som en potensielt ansiktstruende ytring. Vidar responderer på følgende måte:

Eksempel 1c.

12. Vidar: nei men det var ikke- jeg følte ikke at det ble
13. Ine: =for det kan jeg [ta meg selv i noen ganger]
14. Vidar: [det ble tatt rolig ja]
15. Ine: for det kan jeg ta meg i noen ganger at o:h
stopp litt
16. Vidar: ja
17. Ine: når jeg kom i dag så var det ei som satt å sleika
på kniven
18. Rikke: mm
19. Ine: så sier jeg m:h ((nikker med hode og peker til
høyre)) men da sier jeg jo det (.) sånn at alle
hører det
20. Vidar: °ja°

21. Ine: hvor er respekten- hadde jo ikke gjort det hvis det hadde vært voksne der (.) og hvor små er de eller hvor store er de når vi føler at (.) her fikk jeg mye dette ble tøft for meg (.) for det kan jo jeg føle hvis laget sier noe (..) irettesettende til meg
22. Vidar: har ei på tre heim jeg og hun merker det hun ja (.) hvis det går
23. Ine: ja men tror du ikke at (.) [(X)]
24. Vidar: [jo jeg] toåringen kan også kjenne på det ja
25. Ine: @@

Vidar responderer på Ines potensielt ansiktstruende ytring med en redegjørelse (account) i linje 12, «nei men det var ikke- jeg følte ikke at det ble». Redegjørelsen knytter an til det problematiske som ble løftet fram i Ines ytring ved at hun impliserer at Vidars praksis kolliderer med de profesjonelle verdiene. Redegjørelsen blir møtt av Ine med en reparasjon i linje 13, hvor hun gjør et karakterarbeid og på denne måten går i allianse med Vidar ved å beskrive seg selv som en som også kan 'ta over laget' «=for det kan jeg [ta meg selv i noen ganger]». Ine posisjonerer seg her som en «prøvende og feilende» profesjonsutøver blant annet ved å bruke preposisjonen «jeg».

Vidar responderer med minimalresponsen «ja» i linje 16 og oppfordrer med dette Ine til å fortsette sin tur. Ine fortsetter i linje 17 med å gjenfortelle en uheldig hendelse fra praksis og rekontekstualiserer situasjonen gjennom hendelsesarbeid («når jeg kom i dag så var det ei som satt å sleika på kniven» og i linje 19 «så sier jeg m:h»). Ine fortsetter hendelsesarbeidet og sier «men da sier jeg jo det (.) sånn at alle hører det» og kategoriserer hendelsen som uheldig og tilskriver ansvaret på seg selv. Vidar uttrykker eksplisitt enighet med minimalresponsen «°ja°» i linje 20 og opprettholder samtidig interaksjonelt ansiktet til Ine. I linje 21 refererer Ine til sin håndtering av hendelsen ved å beskrive et hypotetisk scenario «hadde jo ikke gjort det hvis det hadde vært voksne der (.)». Ines ytring kan også beskrives som karakterarbeid, ved at hun sier hun ikke ville kommentert barnets oppførsel «hvis det hadde vært voksne der(.)», hvorpå hun fortsetter med karakterarbeid videre i turen «dette ble tøft for meg» og «for det kan jo jeg føle».

Vidar responderer på Ines ytring i linje 22 i form av hendelsesarbeid («har ei på tre heim jeg»). Gjennom hendelsesarbeidet presenterer Vidar sine personlige erfaringer som en respons på Ines karakterarbeid i linje 21. Ine stiller et retorisk spørsmål til Vidar i linje 23 «ja men tror du ikke at (.) [(X)]» Ine setter Vidar sine personlige erfaringer i bakgrunnen gjennom å utfordre han til å knytte 'tre-åringen hjemme' til også å inkludere den profesjonelle praksisen. Vidar responderer med umiddelbar og eksplisitt enighet i linje 24 «[jo jeg] toåringen kan også kjenne på det ja».

Ines formuleringer i disse utdragene antyder at det kan være en konflikt mellom de institusjonelle idealene og den profesjonelle praksisen, ved at hun gjennom sitt karakterarbeid, posisjonering, hypotetiske og retoriske spørsmål samt kontrasteringer implisitt sier hvilke verdier profesjonsutøverne bør ha i henhold til hva som forventes av den ansatte i barnehagen. For eksempel inntar Ine en posisjon som «en som også kan gjøre feil» og implisitt sier at det er noe som er riktig og stiller retoriske spørsmål som

«men tror du ikke at», noe som kan implisere at det er et annet perspektiv som kan belyses i samtalen. Denne samtidigheten med å innrømme feil og å påpeke hva som er riktig antyder at Ine står i et kommunikativt dilemma mellom: skal hun videreformidle de institusjonelle verdiene, eller forholde seg til deltakernes profesjonelle verdier og perspektiver som kommer til uttrykk i refleksjonsmøte.

Helstad og Lund (2012) studie om "teacher's talk on students' writing" undersøkte hvordan et team av erfarne norsklærere i videregående skole reagerer på, forhandler og vurderer elevers tekster i og på tvers av ulike skolefag. Formålet med forskningsprosjektet var blant annet å identifisere lærernes diskursstrategier når de forhandlet om deres oppfatninger av elevenes tekster, og å utforske hvordan lærere samarbeidet når de utviklet en felles forståelse av skrivning. Helstad og Lund (2012) fant at lærerne knyttet sine erfaringer og utøvelse til spesifikke fagkulturer og institusjonelle tradisjoner (Helstad & Lund, 2012), i likhet med deltakerne i refleksjonsmøte som knytter sine erfaringer og utøvelse til institusjonelle og profesjonelle verdier.

4.2 Profesjonsutøvernes verdier om hva medvirkning kan bety i praksis

De følgende utdragene handler om hvilke verdier profesjonsutøverne legger til grunn i gjennomføringen av prosjektarbeid sammen med barn. Prosjektarbeid i barnehagen er knyttet til et arbeid med et spesifikt tema eller fenomen hvor hensikten er å skape en felles arena for utforsking og forståelse. Barna deles ofte opp i mindre grupper og det handler ikke nødvendigvis om at barna skal bli kunnskapsrike eller få bedre innsikt i et tema, men at barna skal få bidra i egen og andres læring og sammen skape et læringsfellesskap der det å lytte til andre og reflektere sammen står i fokus. Gjennom prosjektarbeid har barns nysgjerrighet og medvirkning en sentral plass, og det er barnas engasjement og lyst til å utforske som skal ha betydning for de pedagogiske valg som tas (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hva barns medvirkning innebærer beskrives i rammeplanen for barnehagers innhold og oppgaver:

Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, jf. barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1. Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27).

En sentral verdi for profesjonsutøverne i denne barnehagen er at alle barna skal kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positive samspill, der barna skal få hjelp til å mestre balansen mellom å ivareta egne behov og ta hensyn til andres.

De neste utdragene handler om prosjektet Gullhår som har vært et gjennomgående tema som barna har jobbet med i barnehagen gjennom flere måneder. De følgende utdragene starter 03.26 minutter ut i refleksjonsmøte. Samtalen frem til nå kan kategoriseres som småprat, der deltakerne henter seg kaffe, prater om hva som skjedde på vei til jobb og finner seg en stol for å sette seg. Det er til sammen fire deltakere på refleksjonsmøte og de sitter rundt et bord vendt mot ett projektorlerret på veggen, som viser en kollasj med

bilder av barn i aktivitet. Deltakerne orienterer seg mot lerretet og samtalen starter på følgende måte:

Eksempel 2a.

01. Heine: Du Oda hadde jo (..) gruppe som utviklet seg i tråd med (..) hva skal vi si da barns medvirkning (..) og (..) ungenes interesser
02. Oda: Ja
03. Heine: =Vil du fortelle litt om prosjektet (..) jeg kaller det det @
04. Oda: ja (..) eh nei jeg tok jo tak i <gullhår> det var jo jeg som tok tak i det først (..) eh (..) også har vi brukt det på forskjellige måter da (..) både i lek i skogen eh og på forskjellig formingsmaterialet (..) eh og tatt tak i det ungene har kommet med underveis da tankene deres så vi har utviklet det sammen med ungene videre da (1.5) e:h så har vi brukt forskjellig måter (..) både med leire tegning brukt litt duplo lego eh maling
05. Ine: [mener du]
06. Oda: [sånn] at alle har har en sjans til å være med på sine forutsetninger skulle jeg til å si [da]
07. Ine: [ja]
08. Ine: ja
09. Oda: =.h ja
10. Ine: bruke du barns medvirkning der og, eller er det du som kommer med inspirasjon

Heine starter samtalen i linje 1 med rapportert snakk, hvor Heine ser ut til å gjenfortelle noe fra prosjektet Oda har jobbet med, og hvor han peker på at prosjektet har vært i tråd med verdier knyttet til «barns medvirkning og ungenes interesser». Slik kobler han institusjonelle mål og verdier gjennom en etablert og offisiell benevnelse «barns medvirkning» med profesjonelle verdier og en mer dagligdags og praksis nær term «ungenes interesser». Heine tildeler ansvaret til å fortsette samtalen over til Oda ved å eksplisitt uttrykke i linje 3 «=Vil du fortelle litt om prosjektet».

Oda responderer på Heines spørsmål i linje 4 i form av hendelsesarbeid. Gjennom hendelsesarbeidet begrunner Oda sitt perspektiv ved å fortelle om de ulike måtene de har brukt gullhår på («både i lek i skogen eh og på forskjellig formingsmaterialet») Å begrunne sitt perspektiv gjennom hendelsesarbeid er en kjent funksjon til hendelsesarbeid og forklares av Holtand Clift (2007) i kapittel 2.5.1.

Videre knytter Oda ytringen til sine profesjonelle verdier som omhandler barns medvirkning («og tatt tak i det ungene har kommet med underveis da tankene deres så vi har utviklet det sammen med ungene videre da»). I linje 5 kommer Ine med en innvendig «[mener du]» noe som indikerer at hun er i ferd med å stille et spørsmål eller be om en utdypelse av det som nettopp er blitt fortalt. Oda fortsetter sin tur i linje 6 «[sånn] at alle har har en sjans til å være med på sine forutsetninger skulle jeg til å si [da]», hvor hun konkretiserer hva hun legger i barns medvirkning. Turavslutningen «skulle jeg til å si [da]» er med på å dempe ytringen noe, og markerer at det er hennes subjektive mening som kommer fram i

ytringen ved å bruke pronomen «jeg». Ine stiller et spørsmål i linje 10 som bygger på en kontrastering mellom hvem som bidrar med inspirasjon til prosjektet, barna eller Oda; «bruke du barns medvirkning der og, eller er det du som kommer med inspirasjon». Ytringen «å bruke barns medvirkning» impliserer at det er barnas inspirasjon som legges til grunn for den videre aktiviteten. Oda responderer på følgende måte.

Eksempel 2b.

11. Oda: det er (.) litt forskjellig for noen ganger ser jeg kanskje at en unge trenger å bidra med sitt men så hvis vi har tegning så= ((Ine reiser seg og går fra bordet for å hente kaffekannen, Oda fortsetter å snakke mens dette foregår))
12. Oda: = får ikke han til å være med å tenke for eksempel ehm (.) [så da]
13. Ine: [jeg mener] det er medvirkning jeg da når du ser det
14. Oda: ja for da tilbyr jeg en (.) andre måter han kan være med på for eksempel leire

Oda lanserer et hypotetiske scenario i linje 11, om hvordan hun bruker barns medvirkning i ulike praktiske situasjoner. Umiddelbart etter ytringen kommer Ine med en metakommentar i linje 13, «[jeg mener] det er medvirkning jeg da når du ser det». I metakommentaren tar Ine i bruk implisitt karakterarbeid hvor Oda blir tilskrevet en egenskap som en oppmerksom voksen som ser enkeltbarnets behov («det er medvirkning [...] når du ser det»). På denne måten gjør Ine ansiktsarbeid knyttet til sin tidligere implisitte kontrastering (i linje 10) som kan forstås som en ansiktsbevarende strategi.

Formuleringen «det» i linje 13, blir implisitt forstått av Oda som profesjonelle verdier knyttet til å se enkeltbarnets behov og ressurs, ved at hun fortsetter samtalen ved å forklare hva hun tilbyr barnet som ikke får til å bli med på den tenkte aktiviteten i linje 14; «andre måter han kan være med på for eksempel leire». Interaksjonen fortsetter på følgende måte:

Eksempel 2c.

15. Ine: ja for da er det jo rett (.) da har du jo ikke fokus på resultatet eller at de skal >lære så mye om gullhår< (.) da har du jo fokus på prosessen
16. Oda: mm
17. Ine: og det er jo det vi må ha (.) og jeg tenker da må man ha det esset i ermet da og må være litt kreativ da for det har jo kunne vært en litt nyere utgave av gullhår og har jo ikke gjort noe det heller
18. Oda: >neineinei<
19. Ine: at bjørnene har kjørt seg en tur elle:r
20. Oda: .h hja
21. Ine: jeg tror ikke vi må være så snever for det har jo noe med fantasien til ungene og
22. Oda: og ja da tenker jeg at (..) for jeg har jo kunne sett for meg at nå protesterer ungene (.) gullhår er ikke slik men de er veldig god på (.) og ta slike

23. Heine: [innspill da]
[ja]

Gjennom kontrasteringen i linje 15 knytter Ine sine profesjonelle verdier til samtalen, gjennom at hun gjør en kontrast mellom hva hun mener fokuset bør ligge på («da har du jo fokus på prosessen») og hva det ikke bør ligge på («da har du jo ikke fokus på resultatet»). Ine bekrefter Oda's perspektiv på barns medvirkning og karakteriserer det som «riktig», nemlig at fokuset ligger på prosessen («ja for da er det jo rett»). På den måten foretar Ine også karakterarbeid når hun beskriver Oda's fokus på prosessen. Med formuleringen «da er det jo rett» inntar Ine en kunnskapsmessig posisjon som allviter gjennom å indikere at hun sitter på det riktige svaret til hvordan barns medvirkning bør anvendes i praksis.

Når det gjelder den kunnskapsmessige posisjonen som etableres i denne sekvensen, kan det tyde på at Ine inntar en større kunnskapsmessig posisjon, der hun over flere turer uttrykker sine profesjonelle verdier knyttet til barns medvirkning. Ines uttrykk «må ha» kan beskrives som ekstrem case formulering og er med på å understreke hennes mening og hennes kunnskapsmessige posisjon i ytringen. Som i linje 15 «da har du jo fokus på prosessen [mm] det er jo det vi må ha» og i linje 17: «da må man ha det esset i ermet da og må være litt kreativ». Ine signaliserer jevnbyrdighet gjennom å understreke at alle har et ansvar i å ivareta prosessfokus i møte med barna og demper sin tidligere posisjon noe gjennom å inkludere seg selv (vi) i linje 21, «jeg tror ikke vi må være så snever». Ine markerer en kontrast mellom å ha et prosessorientert eller resultatorientert fokus i møte med barna. Der «snever» er et karakterarbeid av hele staben («vi») hvor den profesjonelle verdien om å legge til rette for barnas fantasi settes i forgrunn.

I linje 22 impliserer Oda en prosessforståelse hvor hun gjennom et hypotetisk scenario forestiller seg hvordan barn kan yte motstand mot et resultatorientert fokus «for jeg har jo kunne sett for meg at nå protesterer ungene». Oda bygger på en kontrast som allerede er i samtalen mellom en resultat- og prosess fokus. Oda viser en implisitt forståelse om at barn har en orientering mot prosessen og at de ikke nødvendigvis vil godta et resultatfokus, men at de imidlertid vil protestere («nå protesterer ungene») og at voksne kan ha et resultatorientert fokus. Profesjonsverdien er at man bør møte barn på deres prosessorientering noe Oda bekrefter gjennom sitt hypotetiske scenario. Interaksjonen fortsetter på følgende vis:

Eksempel 2d.

24. Ine: =Men hvis de har protestert da,
25. Oda: ja (..)
26. Ine: Hva du (..) tenker du om det da,
27. Oda: da tror jeg kanskje jeg har stoppet det og så (.) fått meg ungene sine innspill ja hva gjør vi nå [likksom] hva
28. Heine: [m]
29. Ine: for det er prosessen (.) jeg tror sånn tradisjonelt I alle fall jeg (.) litt sånn føler det blir litt ødelagt da for det var ikke det jeg hadde tenkt
30. Oda: nei
31. Heine: m
32. Ine: men at vi må hele tiden vri hjernene våre

33. Oda: m:
 34. Ine: for å få til den der prosessen til å bli fin
 35. Oda: og det er jo bra trening til ungene også >tenker jeg<
 og se andre sida av
 36. Ine: det er jo det de trenger

Sekvensen starter med at Ine lanserer et hypotetisk scenario i linje 24, «men hvis de har protestert da,». Spørsmålet karakteriseres som et «betinget»-spørsmål som søker et tenkt scenario-svar ved å foreslå en «hva hvis» situasjon. «Å protestere» blir opprinnelig nevnt av Oda i linje 22 («for jeg har jo kunne sett for meg at nå protesterer ungene»). Ine rekontekstualiserer her Odas ytring ved å ta den ut av den opprinnelige lokale kontekst og bruker det som en ressurs i den videre samtalen. Ines ytring i linje 24 («men hvis de har protestert da,») kan ses i sammenheng med Speer (2012) sine funn om å lansere hypotetiske 'verst tenkelige scenario'. Speer (2012) fant at slike 'verst tenkelig scenario' ofte var knyttet til institusjonelle samtaler med den funksjonen at spørsmålsstilleren utfordret samtalepartnerens kunnskap på området, noe som ofte førte til en utdypelse fra samtalepartneren.

Når det gjelder «men hvis» formuleringer som Ine tar i bruk i linje 22, har Speer (2012) funnet at «men hvis» indikerer at samtalepartneren negativt vurderer mottakerens posisjon så langt i samtalen. Forordet «men hvis» indikerer en sterkere utfordrende holdning enn om spørsmålet stilles uten en slik innramming, eller hvor en orientering mot sakens diskresjon er viktigere enn å sikre samtalepartneres videre samarbeid i samtalen er i fokus (Speer, 2012, s. 370). Speer (2012) har analysert formen og funksjonene til hypotetiske spørsmål knyttet til interaksjoner i ulike settinger og fant at hypotetiske spørsmål representerer et forsøk fra spørsmålsstilleren på å sikre et annet svar fra samtalepartneren og inviterer samtalepartneren til å revurdere eller utdype sitt perspektiv i lys av en annen kontekst (Speer, 2012). At hypotetiske spørsmål ofte fører til en utdypelse fra samtalepartneren er også tilfellet når Oda responderer i linje 27 på Ines hypotetiske spørsmål, hvor hun presenterer en utdypelse av hva hun tror hun hadde gjort, «da tror jeg kanskje jeg har stoppet det». Ved turtilegget «likksom» i samme tur demper hun ytringen noe og understreker at dette er hennes subjektive mening på det hypotetiske scenarioet.

I linje 29 fortsetter Ine med å si «for det er prosessen(.)» og indikerer at Odas svar er et eksempel på der den voksne bruker barns medvirkning i prosjekter og at det krever en voksen som lytter til barns innspill, noe Ine også understreker i linje 36 ved å si «det er jo det de trenger». Gjennom Ines turer fra linje 29-36 modifierer hun sine ytringer med garderinger om at det er hennes subjektive mening ved ekstrem case formuleringen «i alle fall jeg» og distanserer seg fra den kommende påstanden ved å si «sånn tradisjonelt». Hun markerer med dette at det er en holdning hun tidligere har hatt, men som ikke lengre er noe som representerer hennes profesjonelle verdier. Ved at Ine tar flere pauser gir hun de andre anledning til å bekrefte eller avkrefte at det hun sier stemmer underveis og åpner opp for at de andre deltakerne kan ha andre oppfatninger. På den måten inntar Ine en kunnskapssposisjon som signaliserer en jevnbyrdighet gjennom at hun går i allianse med de andre deltakerne.

4.3 Profesjonsutøvernes verdier knyttet til lek på barns premisser

I de følgende utdragene vil profesjonelle verdier knyttet til barns medvirkning særlig dreie seg om at lek bør utvikles på barns premisser og at det krever at de voksne er åpne for innspill fra barna. Rammepånet for barnehagens innhold og oppgaver sier at det er personalets ansvar å observere, støtte og delta for å berike leken på barns premisser. Det vil si at personalet må lytte til barnet og legge til rette for at det kan medvirke på en måte som er tilpasset barnas forutsetninger, som alder og erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Som et ledd i barnehagens evalueringsarbeid skal personalet gå gjennom å vurdere, analysere og fortolke det pedagogiske arbeidet som er gjort. Samtalen like før de følgende utdragene som starter 27.12 minutter ut i refleksjonsmøte, bærer preg av et evalueringsarbeid der Heine har en pc framfor seg og styrer hvilke bilder som kommer frem på lerretet som henger på vegg. De fire deltakerne som sitter rundt et bord er vendt mot et lerret og Heine blar gjennom flere bilder der deltakerne snakker kort om hva de ser og hva utgangspunktet for den avbildede aktiviteten var. Heine blar i bildene til det kommer fram en bildekollasj med fire bilder, som viser flere barn som ligger på ryggen i skogen og barn som sitter med føttene i kryss. I dette utdraget gjør Heine et arbeid med å ramme inn tema og etablere en felles forståelse av hva som skal snakkes om her og nå.

Eksempel 3a.

01. Heine: Der ja (.) der har vi jo et (2,5) tenkt på det le:nge å prøve å få i system det med mindfulness (..) det er jo å bli oppmerksom på egen egne tanker følelser og kroppsreaksjoner da (.) og gjør de oppmerksom på (.) for eksempel det med sult (..) ehm
02. Ine: °jag tenker at° det er mye jeg ser ett sånn e:: tema her jeg nå eller sånn fokusområde
03. Heine: ja jeg har jo tenkt at de som er gulgruppa nå (.) de har jeg kjørt på mest med (..) for at de skal få- jeg får se om det skjer noe fram til skolestart da om de klarer å bruke det som en teknikk (..) og da puste hvis de trenger det hvis de er litt sånn (.) urolige (..) .h og før og etter en aktivitet (.) så: tar vi en liten sånn hjernepause da (..) jeg tenker og at når de blir større og skal ha litt eh flere samlinger og språksprett etterhvert og - at de kan ha en liten hjernepause før og etter språksprett for eksempel (.) så ihverfall på de som gikk ut i fjor at (.) de ble vant med det og de ble rolig før og [etterpå]

Heine starter samtalen i linje 1, og orienterer deltakerne mot lerretet ved å si «Der ja (.) der har vi jo». Han introduserer begrepet mindfulness som inntak til å diskutere verdier som handler om at barn skal bevisstgjøres om «egen egne tanker følelser og

kroppsreaksjoner». Ine fortsetter samtalen i linje 2 med selvrapportert snakk hvor hun tenker høyt «°jeg tenker at°», som kan sies å invitere til en felles refleksjon. Heine responderer på initiativet fra Ine når han sier «ja jeg har jo tenkt at» Heine fortsetter med hendelsesarbeid i form av å forklare hvilke barn som har vært med, hvordan mindfulness tidligere har blitt brukt som en aktivitet sammen med barna og en begrunnelse på hvorfor han tenker at det er viktig for barna å lære seg teknikkene i mindfulness. Heine begrunner videre sitt perspektiv gjennom å lansere et hypotetisk scenario om hvordan teknikkene kan tas i bruk i linje 3, «jeg tenker og at når de blir større og skal ha litt eh flere samlinger og språksprett etterhvert og - at de kan ha en liten hjernepause før og etter språksprett for eksempel». Gjennom det hypotetiske scenarioet knytter Heine profesjonelle verdier som handler om at barna skal bli oppmerksomme på egne tanker, følelser og kroppsreaksjoner til praksis gjennom å ta en «hjernepause». Heine sin tur blir avbrutt av Ine med overlappende snakk og Ine fortsetter interaksjonen på følgende måte:

Eksempel 3b.

04. Ine: [jeg tenker at hvordan] hvordan tenker du -har du noen tanker om hvordan du kan bruke dette som en sånn som et prosjekt på en måte
((Ine gjør hermetegn ved ordet prosjekt))
05. Heine: hja: (2,5) det er (2) jeg føler det at du får -det er mitt for det er (.) jeg holder jo på - praktiserer litt mindfulness i hverdagen selv så jeg har liksom blitt (.) vant med det det er vanskelig å få (2) ser det alle [(X)]
06. Ine: [men]
07. Ine: det er ikke det jeg mener
08. Heine: nei
09. Ine: =men med ungene
10. Heine: ja
11. Ine: for jeg ser jo ma:sse muligheter her jeg da @jeg kunne tenkt meg@
12. Oda: @hja@
13. Ine: [ta med det der]
14. Heine: [jeg tar gjerne mot] noen råd
15. Ine: Ta med det der bilde da (.) akkurat den dokumentasjonen der tilbake til ungene
16. Heine: m:
17. Ine: å spørre hva tenkte de på (.) hva tenker de når de ser dette og da får du jo noen svar
18. Heine: m:
19. Ine: e:h hvordan føles det i kroppen når du sitter slik, hvordan føles det i kroppen når du springer gjennom vann,
20. Heine: mhm
21. Ine: så mye interessante spørsmål der da, (.) som går på det med å bli bevisst seg selv
22. Heine: Prøvde å få noe på internett med det er jo (..) veldig lite
23. Ine: men jeg tenker at du trenger ikke internett du har jo [dette]
24. Ine: ((Peker på dokumentasjonen som viser bildene på

lerretet))

25. Heine: [ja]

26. Heine: ja [>for mindfulness er jo veldig vidt<]

27. Ine: [kan de tegne]

28. Heine: det heter jo -et godt ord på det er (..) eh tilstede
eh (..) maksimal tilstedeværelse

29. Ine: ja

30. Oda: [men jeg tenker det er jo det å bli kjent med]

31. Ine: [jeg tenker minfulness er bare en] del av det jeg

32. Oda: ja

33. Ine: jeg tenker at den vannsprederen og den sansinga oppe i
malinga (.)

34. Heine: det er [mindfulness]

35. Ine: [vis de bildene]

36. Ine: hør hva [ungene tenker]

37. Oline: [det er jo det o:g]

38. Oline: å være her og nå

39. Heine: ja det er jo

Utdraget starter med at Ine avbryter Heines tur med overlappende snakk og lanserer et hypotetisk scenario i linje 4 «[jeg tenker at hvordan] hvordan tenker du -har du noen tanker om hvordan du kan bruke dette som en sånn som et prosjekt på en måte» Et prosjekt karakteriseres av et langsgående vedvarende temaarbeid i barnehagen, som tilsier større grad av forpliktelser og ansvar enn hvis det ikke har vært et prosjekt. Det er en implisitt kontrast mellom prosjekter og det som ikke er prosjekt, der det er underforstått at en engangs aktivitet sammen med barna ikke er et prosjekt og en aktivitet som gjentar seg og utvikler seg med et overordnet tema er et prosjekt.

Ine modifierer ytringen flere ganger underveis i linje 4, fra «jeg tenker» til «hvordan tenker du» til «har du noen tanker om» som kan indikere en ansiktsbevarende strategi fra Ine og med denne pronomenvekslingen skifter hun fokus fra å uttrykke sine profesjonelle verdier til å invitere Heine til en refleksjon om verdier. Heine responderer i linje 5 ved å snakke om hans personlige forhold til mindfulness og karakteriserer aktiviteten som sitt («mitt»). Ine avbryter med overlappende snakk i linje 6 «[men]» og responderer til Heines uttrykk for personlige erfaringer med en kontrastering mellom «det er ikke det jeg mener» i linje 7 og «=men med ungene» i linje 9. Ines kontrastering indikerer et ikke preferert svar fra Heine og kan tyde på at Heine ikke oppfattet hensikten med eller misforsto spørsmålet fra Ine.

Ine utdyper hva hun mener i form av karakterarbeid i linje 11 «for jeg ser jo ma:sse muligheter her jeg da» og beskriver seg selv som en som ser mange muligheter i arbeidet med og utviklingen av denne aktiviteten. Formuleringen «ma:sse muligheter» kan også beskrives som en ekstrem case formulering og kan være potensielt ansiktstruende mot Heine, da den kan implisere at han ikke ser de samme mulighetene som Ine. Oda sin minimalrespons i linje 12 («@hja@») opptrer som en ansiktsbevarende strategi overfor Heine. Heine responderer i linje 14 og sier at han gjerne tar imot noen råd. Det å si «Tar gjerne mot noen råd» berører den interne spenningen som diskusjoner om profesjonelle verdier kan skape. På den ene siden er perspektivrikdom et eksplisitt mål i refleksjonsmøtene og på den andre siden er det noen klare institusjonelle verdier knyttet til barn og barns medvirkning som er gjeldene for praksis. Thomas og Pattison

(2010) sier «Where values are being defined, invoked and defended, professional identity is probably being contested and boundaries may be being re-affirmed or re-defined” (Thomas & Pattison, 2010, s. 200). Når diskusjoner om verdier i refleksjonsmøte berører institusjonelle verdier knyttet til barns medvirkning, utfordres både deltakernes profesjonelle verdier og refleksjonsmøte eksplisitte mål om perspektivriksom. «Tar gjerne mot noen råd» må derfor legitimeres som allmenne råd i tråd med de institusjonelle verdiene til barnehagen.

Interaksjonen fortsetter med at Ine over flere turer (15-21) bygger opp et argument for sitt perspektiv. Ine trekker på flere kommunikative ressurser gjennom argumentet blant annet ved å lansere et hypotetiske scenario i linje 17, «hva tenker de når de ser dette og da får du jo noen svar» og ved å posisjonere seg ut ifra de institusjonelle verdiene ved å trekke inn verdier knyttet til barns medvirkning når hun sier i linje 21 «så mye interessante spørsmål der da, (.) som går på det med **å bli bevisst seg selv**». Underveis bekreftes hun av Heine i form av minimalresponser som bidrar til at Ine fortsetter argumentet. I linje 26 sier Heine «ja [>for mindfulness er jo veldig vidt<», ytringen kan implisere at Heine møter Ines perspektiv, han fortsetter imidlertid interaksjonen med å forklare at Ines innspill om å ta med bildene tilbake til barna for å høre hva de tenkte når de gjennomførte aktiviteten, kan kategoriseres som innenfor mindfulness («maksimal tilstedeværelse»). Heines innfallsvinkel til samtalen når de diskuterer er via begrepet mindfulness som han setter i forgrunn. Ine setter begrepet mindfulness i bakgrunn og egne praktiske erfaringer i forgrunn når hun responderer på Heines ytringer i linje 33: «jeg tenker at den vannsprederen og den sansinga oppe i malinga (.)». Heine responderer ved å kategorisere Ines ytring som mindfulness ut ifra sitt perspektiv i linje 34, når han sier «det er [mindfulness]». Ines rekontekstualiserer sin tidligere ytring i linje 35-36 ved å si «vis de bildene] hør hva [ungene tenker]». Interaksjonen fortsetter ved at deltakerne presenterer ulike definisjoner på mindfulness:

Eksempel 3c.

40. Oline: =det er jo det mindfulness er
41. Heine: ja
42. Oline: at du kobler ut det rundt deg
43. Heine: m
44. Ine: [ja d]
45. Oline: [det] at du sitter å [hører på]
46. Heine: [nei du] du kobler ikke (.) du kobler ikke ut det rundt deg det er jo
47. Oline: =ja men det er jo hjernepause hvis du holder [på med malinga] og får den flyten
48. Heine: [(X) ja]
49. Oline: flytsonen er jo på en [måte] for en
50. Ine: [ja]
51. Heine: = du kan si at mindfulness har en formell måte det er meditasjon som du snakker om der du lukker alt rundt deg (.) at du fokuserer bare på pusten eller lukker ut alt (.) så har du sånn praktiserende (.) uformell som er at du (.) for eksempel henger opp en klesvask

- og så gjør du det med tilstedeværelse nå gjør jeg sånn
 ((viser med hendene hvordan han henger opp klær)) uten at
 du tenker på hva du skal ha til middag
52. Oline: men da er du [jo] i flytsonen [da]
 53. Ine: [men] [ja]
 54. Heine: [ja] eller trør i
 malinga

Oline starter dette utdraget med å definere sitt perspektiv på hva mindfulness ved å henvise til sin tidligere ytring i linje 38, «å være her og nå» og legger til i linje 42 «at du kobler ut det rundt deg». Heine responderer med å uttrykke eksplisitt uenighet med Oline i form av en kontrastering mellom Olines ytring i linje 42 og sin egen ytring i linje 46 «du kobler ikke ut det rundt deg». I form av hendelsesarbeid knytter Oline sin ytring i linje 47 til praksis (=ja men det er jo hjernepause hvis du holder [på med malinga]). Påstanden Oline presenterer starter med diskursmarkøren «men», noe som markerer at Oline går fra å snakke om hva hun legger i mindfulness over til hva det vil si i praksis. Heine uttrykker gjennom en lengre tur i linje 51, hans forståelse av mindfulness gjennom at han gjør en kontrast mellom formell og uformell mindfulness, og hvor han kategoriserer formell mindfulness som 'du lukker alt rundt deg' og 'du fokuserer bare på pusten', og en mer uformell måte å forstå mindfulness på der han knytter 'tilstedeværelse' i aktiviteter som en sentral del. Oline responderer på Heines kontrastering gjennom å rekontekstualisere sin tidligere ytring om flytsonen i linje 49 («flytsonen er jo på en [måte]») og sier «men da er du [jo] i flytsonen [da]» i linje 52. Olines formulering «da» kan indikere at Oline ikke anerkjenner Heines forsøk på å kontrastere mindfulness som formell og uformell, men karakteriserer mindfulness som ett begrep som bør forstås som 'når du er i flytsonen'. Heine responderer i form av rapportert snakk hvor han viser tilbake til Olines tidligere ytring i linje 47 «[ja] eller trør i malinga». Heine knytter Olines forståelse av mindfulness som 'å være i flytsonen' som det samme som å 'trør i malinga'. Heine rekontekstualiserer her Olines ytring og bruker den i den nye lokale konteksten som nå må ses i sammenheng med Heines lengre tur om formell og uformell mindfulness og knytter på den måten Olines ytring til sin forståelse av begrepet uformell mindfulness. I kontrasteringen trekker han også veksler på et skille mellom institusjonelle og offisielle forståelser av et fenomen eksemplifisert gjennom mindfulness, og de mer uformelle praksisnære betydningene av et fenomen som de foretrukne. På denne måten understreker han en profesjonell verdi ved å innta en posisjon som en som jobber tett på praksis. Det videre utdraget bærer preg av en lengre sekvens der samtalen handler om perspektiver på sammenhenger mellom teori og praksis. Interaksjonen fortsetter på følgende måte:

Eksempel 3d.

55. Ine: =men Heine' hvis du tenker barns medvirkning da
 [hvordan]
 56. Heine: [ja]
 57. Ine: for du må jo tenke at det er for ungene og ikke
 hvordan du vil (.) for jeg tenker at
 mindfulness som det egentlig (.) har ikke så mye å si
 for meg (.) men hva opplever ungene
 58. Heine: ett eksempel nede til venstre der ((Heine peker på
 lerretet)) der tok vi jo på en (.) vi

- hadde litt musikk med (.) det er jo skolestarterne da som er på tur (.) så satte vi på rolig sang bare for at de skulle slappe av da la de seg ned selv og
59. Ine: ja
60. Heine: de la seg ut ((Heine viser med hendene)) [De ville] ha sangen to ganger til
61. Ine: [men]
62. Heine: så det var jo (..) tegn på at de trenger jo [hvile da]
63. Oda: [men det] [handler jo om å bli kjent]
64. Ine: [men så lurert jeg på det]
65. Oda: med kroppen sin og hvordan kroppen fungerer egentlig da
66. Ine: ja kjempeinteressant
67. Oda: [e:h]
68. Heine: [jeg] tenker at de må være litt voksne til det-det handler jo om å gjøre de oppmerksom på (.) hvilken tid blir jeg mett når [jeg spiser (X)]
69. Ine: [men nå] er du teknisk på akkurat [det]
70. Ine: ((Ine peker oppe på dokumentasjonen på lerretet))
71. Heine: [ja]
72. Ine: jeg tenker at (.) e:h hvis du har tatt med den dokumentasjonen tilbake til de to tre der da ((peker på dokumentasjonen))
73. Heine: ja
74. Ine: fått hørt litt (.) hva de tenkte når de holdt på med det, hva følte de,
75. Heine: ja m:

Ine starter samtalen i dette utdraget med å eksplisitt vende tilbake til en samtale om profesjonelle verdier gjennom å si «=men Heine´ hvis du tenker barns medvirkning da» der diskursmarkøren «men» markerer retur fra en midlertidig avvikelse fra emnet, (sidesekvens) til det opprinnelige tematiske sporet. I linje 57 gjør Ine en kontrastering mellom profesjonelle verdier «for du må jo tenke at det er for ungene» og personlige verdier «og ikke hvordan du vil». Formuleringen «for du må jo» uttrykker en forventning om aksept og blir heller ikke videre behandlet som et spørsmål fra Heine.

Linje 57 fortsetter med en videre kontrastering der Ine gjør et skille mellom sine egne praktiske erfaringer og teori «for jeg tenker at mindfulness som det egentlig (.) har ikke så mye å si for meg (.) men hva opplever ungene». Ytringen bygger på en kontrast mellom teori og praksis der Ine setter begrepet mindfulness i bakgrunn og sine egne praktiske erfaringer og barns opplevelse i forgrunn. Kontrasteringen viser til en potensiell spenning mellom teori og praksis og det kan se ut til at Ines praksisnære innfallsvinkel har en hegemonisk posisjon i diskursfelleskapet og en teoretisk innfallsvinkel blir satt i bakgrunn.

Heine responderer i form av hendelsesarbeid der han forteller om en hendelse der en gruppe barn hadde utøvd mindfulness i skogen med musikk. Heine posisjonerer seg her

som profesjonsutøver og går fra å fortelle om hans tanker om mindfulness til hva de faktisk har gjort. Heine legger videre hendelsesarbeidet til grunn for å belyse sitt perspektiv, ved å si at barna trenger mindfulness i linje 62 «så det var jo (..) tegn på at de trenger jo [hvile da]». I linje 63 og 65 uttrykker Oda en profesjonell verdi som dreier seg om å bli bevisst sin egen kropp «[men det] [handler jo om å bli kjent] med kroppen sin og hvordan kroppen fungerer egentlig». Heine uttrykker implisitt uenighet med Odas ytring i linje 68 og sier at «de må være litt voksne til det». Formuleringen «de» blir implisitt forstått som barna og det er nærliggende å tro at når han henviser til «voksne» er det mennesker utenfor barnehage-alder han sikter til. Videre i hendelsesarbeidet presenterer Heine et eksempel som han tenker er «passende» for den aldersgruppen barnehagebarna er i, «gjøre de oppmerksom på (..) hvilken tid blir jeg mett». Heine blir avbrutt med overlappende snakk fra Ine i linje 69, som gjør et karakterarbeid på vegne av Heine ved å karakterisere han som «teknisk på akkurat det», der «det» blir forstått som mindfulness. Ine tar her i bruk den umiddelbare konteksten i sitt karakterarbeid («det»), og er i samsvar med Linell (2001) påstand om at ytringene i karakterarbeid ofte gis mening til og må forstås ut ifra den konteksten den blir brukt (Linell, 2001) (se kapittel 2.5.2). Karakterarbeidet utfordrer Heines teoretiske innfallsvinkel til begrepet mindfulness og indikerer at Ine prefererer en mer praksis nær innfallsvinkel til samtalen om mindfulness. Ine understreker dette gjennom å rekontekstualiserer sin tidligere ytring i form av et hypotetisk scenario i linje 72-74 «hvis du har tatt med den dokumentasjonen tilbake fått hørt litt (..) hva de tenkte når de holdt på med det, hva følte de,». Interaksjonen fortsetter på følgende måte:

Eksempel 3e.

76. Ine: ja og så lurder jeg på enda en ting (.)
til hvorfor valgte du å ta med musikk
når de ligger i skogen,
77. Heine: nei de la seg i skog- jeg hadde med forskjellig
musikk
78. Ine: ja det er jo masse lyder der de kan
79. Heine: >jaja< ja
80. Ine: =finn ro i
81. Heine: ja men det er en liten effekt å ha med musikk på tur
for det va dovregubbens
hall som var første sangen da for (..) at (..) de holdt
på å leke mye troll i den perioden
82. Ine: ja
83. Heine: for det var det som var utgangspunktet

Utdraget starter i linje 76 med at Ine gjentar sitt tidligere innspill fra linje 64 («[men så lurder jeg på det]») som da ikke ble utdypet videre, ved å si «og så lurder jeg på enda en ting» Formuleringen indikerer at Ine har mer å si om saken og hun fortsetter sin tur i linje 78-80 med å stille et retorisk spørsmål som bygger på en implisitt kontrast mellom å «ta med musikk når de ligger i skogen» og «er jo masse lyder der de kan =finne ro i». Kontrasteringen og det retoriske spørsmålet utfordrer den teoretiske posisjonen til Heine gjennom å sette begrepet mindfulness i bakgrunnen og barnas opplevelse i forgrunn.

Heine fortsetter med hendelsesarbeid i linje 81 og viser til sine praksiserfaringer hvor musikk hadde en effekt og begrunner det med at det var dovregubbens hall ²de spilte og at de i perioden (implisitt forstått som perioden bildene på lerretet ble tatt) lekte mye med troll. Heine avslutter dette utdraget i linje 83 med å si «for det var det som var utgangspunktet», der «det» implisitt blir forstått som troll-leken. Gjennom hendelsesarbeidet viser Heine til at aktiviteten mindfulness har bygd på en annen aktivitet (troll-lek) og utviklet seg til å bli en mindfulness aktivitet. Når en lek utvikler seg på barns premisser og fører til andre aktiviteter kan aktiviteten kategoriseres som et prosjekt.

² Dovregubbens hall av Edvard Grieg har over en lengre tid i barnehagen blitt brukt i troll-lek

5 Drøfting

Jeg har i denne masteroppgaven studert interaksjonen i refleksjonsmøter bestående av barnehageansatte, med formål om å få innsikt i hvilken rolle refleksjonsmøte spiller i utviklingen og utveksling av kunnskap og verdier i barnehagen. Mitt utgangspunkt har vært å undersøke hvordan deltakerne i et refleksjonsmøte med utgangspunkt i et case presenterer verdier og perspektiver knyttet til den aktuelle problemstillingen de diskuterer. Dette har jeg undersøkt gjennom problemstillingen: hvilke profesjonelle verdier fokuserer de ansatte på og hvilke diskursive uttrykk tar de i bruk når de uttrykker sine verdier. Til grunn for denne studien er det lyd- og bildeopptak av refleksjonsmøter, som gjennom en tematisk orientert diskursanalytisk innfallsvinkel, har gjort det mulig å identifisere hvilke tema som er i fokus og hvilke diskursive ressurser deltakerne bruker i forbindelse med dette temaet. Detaljer i språket har blitt analysert og gjort meg i stand til å se hvordan spenninger i samtalen om verdier kommer til uttrykk.

Jeg fant at deltakerne i refleksjonsmøte uttrykker sine profesjonelle verdier når de snakker om tilbakemelding på barns atferd og når de berører tema som hva barns medvirkning kan bety i praksis, eller når samtalen dreier seg om hva det vil si å forstå lek på barns premisser. I profesjonsutøvernes verdisnakk fant jeg en spenning mellom refleksjonsmøtes premissgrunnlag som tilsier perspektivriksom, samtidig som tematikken latente institusjonelle, profesjonelle verdier gjerne satte noen perspektiver i forgrunn og andre i bakgrunn. Spenningen kom til uttrykk diskursivt gjennom hendelsesarbeid, karakterarbeid, kontrasteringer, ekstrem case formuleringer og gjennom lansering av hypotetiske scenario og spørsmål.

Analysen viser at hypotetiske spørsmål og scenario i all hovedsak blir brukt av deltakerne i samtalen for å utdype sitt perspektiv (Eksempel 1a «men hvis jeg hele tiden sier et navn») eller for å få samtalepartneren til å endre sitt perspektiv (eksempel 1c «men tror du ikke at»). I følge Peräkylä (1995) er hypotetiske spørsmål ofte en asymmetrisk ressurs som i institusjonelle kontekster har en tendens til å assosieres med profesjonsutøvere i maktposisjoner (Peräkylä, 1995). Ine som har en institusjonell rolle som daglig leder er også den som ofte stiller hypotetiske spørsmål. Jeg finner imidlertid at hypotetiske scenario er en ressurs som tas i bruk uavhengig av institusjonell rolle, ved at de i like stor grad blir lansert av de andre deltakerne.

Jeg fant at deltakerne i refleksjonsmøte ofte blir bedt om å dele tanker, diskutere eller uttrykke sitt perspektiv på et case som blir presentert til dem, enten i form av et dilemma gjennom hypotetiske spørsmål, (eksempel 2d, «men hvis de har protestert da [...] tenker du om det da») eller gjennom et mer åpent tema (eksempel 2a, «Vil du fortelle litt om prosjektet»). Deltakerne deler i tillegg sitt perspektiv uoppfordret i refleksjonsmøte (Eksempel 3b og 3d). Når deltakerne uoppfordret deler sitt perspektiv og uttrykker sine profesjonelle verdier, rammes det gjerne inn med formuleringer som «jeg tenker» eller «jeg tror». Innrammingen kan tolkes som at deltakeren gir uttrykk for sin subjektive mening, samtidig som det tilbyr et annet perspektiv på tema opp til diskusjon.

Speer (2012) fant at hypotetiske spørsmål som blir brukt med mål om å endre samtalepartnerens perspektiv ofte oppsto i dagligdagse hverdagsamtaler og ikke i institusjonelle interaksjoner. Heritage (2005) sier imidlertid at «institutional talk can occur anywhere, and by the same token, ordinary conversation can emerge in almost any institutional context» (Heritage, 2004, s. 107). Refleksjonsmøte kan på noen måter minne om dagligdagse hverdagskommunikasjon og har noen konversasjonaliserende trekk. Konversasjonaliserende trekk i samtalen vil si prat som er typisk forbundet med dagligdagse hverdagsamtaler, får gjennomslag i institusjonelle kontekster (Wynn, 1999). Det kan illustreres gjennom at deltakerne innrømmer manglene kunnskap (eksempel 1c, «for det kan jeg ta meg selv i noen ganger»)

Jeg fant at hypotetiske spørsmål i samtalen ofte genererte en utdypelse av deltakerens profesjonelle verdier, gjennom å lansere et 'verst tenkelig' scenario. Som for eksempel «Men hvis de har protestert da» i eksempel 2d. Disse funnene er i samsvar med Speer (2012) sine funn av hypotetiske spørsmål i en lege-pasient-interaksjon, der legens hensikt med å lansere 'verst tenkelige' scenarioer gjennom hypotetiske spørsmål, er å sikre seg at pasienten forstår og har tilstrekkelig kunnskap om en mulig livsendrende handling. Sett i sammenheng med mine analyser så har jeg funnet at deltakerens respons til hypotetiske spørsmål ofte kommer i form av å uttrykke profesjonelle og institusjonelle verdier og kan ses i sammenheng med Speer (2012) sine funn om at hypotetiske spørsmål kommer fra et ønske om å sikre seg at mottakeren har nok kunnskap om tema.

Hendelsesarbeid er særlig sentralt når profesjonelle knytter sine praktiske erfaringer fra barnehagehverdagen til samtalen. Analysen viser at deltakerne ser ut til å bruke hendelsesarbeid strategisk når de belyser sitt perspektiv (eksempel, 1c) og for å underbygge sitt perspektiv (eksempel 3d). Analysen av refleksjonsmøte viser at deltakernes hendelsesarbeid ofte brukes som utgangspunkt for videre diskusjon om profesjonelle verdier (eksempel 1b). Disse funnene er sammenlignbare med Helstad og Lund (2012) sine funn, som viste at diskusjoner om elevtekster ofte kan være utgangspunktet for videre diskusjon om problematiske aspekter ved praksis (se kapittel 1.4.).

I analysen er det eksempler på at hendelsesarbeidet utfordrer de profesjonelle verdiene ved at deltakerne knytter profesjonelle verdier til praksis (eksempel 2a). Hendelsesarbeidet bidrar på denne måten til å utfordre deltakernes tatt-for-gitte oppfatninger ved å tilby et annet perspektiv på praksis. Edwards (1994) argumenterer for at fortellinger om hendelser som er typiske eller rutine for samtaledeltakerne, kan brukes retorisk. I følge Edwards (1994) foregår dette ofte gjennom diskursive ressurser som kontrasteringer (Edwards, 1994). I analysen er ofte nye perspektiver foreslått gjennom hypotetiske spørsmål og scenarioer, men det er også tilfeller der kontrasteringer brukes når deltakerne tilbyr et annet perspektiv (eksempel 3d, «du må jo tenke at det er for ungene og ikke hvordan du vil»). Kontrasteringer er særlig sentrale når deltakerne knytter sine personlige erfaringer til samtalen, som tyder på at det kan være spenninger mellom profesjonelle verdier og personlige verdier. Spenningen kan illustreres gjennom at deltakerne inntar ulike kunnskapsposisjoner i samtalen og viser et spenn mellom ideal («du må jo tenke at») og praksis («ikke hvordan du vil»).

Bruken av kontrasteringer er med på å vise den potensielle spenningen mellom profesjonelle og personlige verdier, ved at deltakerne responderer på kontrasteringen gjennom å knytte sine personlige verdier til praksis gjennom hendelsesarbeid (eksempel

3d). Jeg tolker hendelsesarbeidet som deltakernes uttrykk for bevisst refleksjon over egen praksis og på den måten knytter teori og profesjonelle verdier til praksis. Disse funnene kan ses i sammenheng med Mæhre og Storli (2011) og Klemp (2012) sine funn, som sier at en bevisst refleksjon om egen praksis, bidrar til å koble teori og praksis sammen og skaper et personlig reflektert forhold til kunnskapen de erverver seg (Mæhre og Storli, 2011, Klemp, 2012).

5.1 Hvilke kommunikative bidrag gjøres gjeldene i lys av institusjonelle rammer for refleksjonsmøte

Webster- Wright (2009) presiserer at makten ligger hos arbeidsgiver å bestemme hva som er verdsatt og ansett som forsvarlig å lære i en institusjonell kontekst. Følgelig hva som anses å være legitim kunnskap i henhold til organisasjonens mål og ideal (Webster- Wright, 2009). Analysen viser at Ine (daglig leder) til en viss grad avgjør bidragets gyldighet ved at deltakernes uttrykk for personlige- og profesjonelle verdier implisitt (eksempel 3d) eller eksplisitt (eksempel 2c) blir utfordret med kontrasteringer. Ines bruk av kontrasteringer i samtalen kan tolkes som at de kommunikative bidragene i refleksjonsmøte ikke bare skal være nyttige innspill for samtalen, men skal være tilstrekkelige innenfor de institusjonelle rammene og sikre den nødvendige profesjonelle kunnskapsutviklingen i henhold til organisasjonens mål og ideal. Det tenkes at Ines institusjonelle rolle som daglig leder, påvirker hvilke bidrag hun utfordrer gjennom kontrasteringer og hvilke som ikke blir det. Dette samsvarer med Myers (1998) funn om at den institusjonelle konteksten påvirker hvilke bidrag som blir ansett som gyldige av samtaleleder i institusjonelle samtaler.

Beskrivelser av praktiske egenskaper gjennom karakterarbeid og å uttrykke sin holdning til tema gjennom ekstrem case formuleringer, er et gjentakende fenomen på tvers av materialet. Der de diskursive ressursene kan si noe om hvilke verdier deltakerne orienterer seg mot i samtalen. Det kan se ut til at ekstrem case formuleringers funksjon i samtalen er å uttrykke sin holdning til tema det snakkes om, enten ved å ta avstand til det som blir sagt (eksempel 2d) eller for å forsvare eller rettferdiggjøre sitt perspektiv (eksempel 1b). Det kan se ut til at deltakerne setter til side personlige verdier som ikke er i samsvar med de institusjonelle verdiene og rettferdiggjør sine profesjonelle verdier gjennom ekstrem case formuleringer. I deltakernes karakterarbeid kan det se ut til at deltakerne henvender seg mot sine profesjonelle verdier i sine beskrivelser av seg selv (eksempel 1b) og andre (eksempel 2b). Gjennom beskrivelser som «Lytte til barn», «se enkeltbarnet» og «vise respekt overfor barnet» kan det være nærliggende å tolke karakterarbeidet som en beskrivelse av ansattes egenskaper, som samsvarer med de profesjonelle verdiene og den forventede praksisen til en ansatt i barnehagen.

Utdragene viser en spenning mellom tydelige og til dels eksplisitte verdier knyttet til ansatt-barn interaksjonen og det overordnede formålet ved refleksjonsmøte, der perspektivrikdom er målet og hvor kunnskap skal utvikles gjennom at ulike og gjerne motstridende perspektiver kommer til uttrykk. Samtidig skal refleksjonsmøte være en arena hvor personalet utvikler en felles forståelse for de verdiene som skal legges til grunn for de ansattes praksis).

I refleksjonsmøte utvikler og utveksler profesjonsutøverne kunnskap gjennom å diskutere profesjonelle verdier og det kan se ut til at fremvisning av praksisnære perspektiver tilskrives en hegemonisk posisjon i diskursfelleskapet. Verdiene knyttet til tematikken om barns medvirkning, lek på barns premisser og tilbakemelding på barns adferd er omkranset av uuttalte tatt-for-gitte forutsetninger, gjennom de ulike diskursive ressursene blir det tydelig at det er en spenning mellom personlige verdier, profesjonelle verdier og institusjonelle verdier. I lys av refleksjonsmøtets spesifikke mål om å skape perspektivriksom, kan det bidra til en spenning mellom refleksjonsmøtes formål om perspektivrikdom og organisasjonens ideal og mål.

5.2 Overførbarhet

Studien i dette masterprosjektet innebærer å undersøke hvilke profesjonelle verdier deltakerne i refleksjonsmøte bringer på bane og hvilke diskursive ressurser de tar i bruk når profesjonelle verdier blir en sentral del av de perspektivene som kommer til uttrykk. Studien er først og fremst gjennomført med den hensikt å gi et bidrag til fagfeltet anvendt språkvitenskap. Materialomfanget i masteroppgaven er ikke tilstrekkelig til å hevde at funnene i analysen er representativt for alle refleksjonsmøter i barnehagen og kan ikke sies å ha en direkte overføringsverdi til institusjonelle samtaler som sådan. Jeg tror allikevel at funnene kan kaste lys over sammenhenger mellom diskursive ressurser i institusjonelle samtaler og refleksjonsmøte i barnehagen.

Funnene om hvilke profesjonelle verdier deltakerne orienterer seg mot, kan si noe om hvilke verdier profesjonsutøverne legger til grunn for sin praksis. De språklige valgene deltakerne tar i bruk når de presenterer sine perspektiver beskriver Linell (2002) som summen av sine erfaringer og den omkringliggende konteksten. Det innebærer at profesjonsutøveres erfaringer er en vesentlig del av hvordan de oppfatter sin praksis (Linell, 2002) (Se kapittel 2.4). Mæhre og Storli (2011) og Klemp (2012) viser i sine studier til nødvendigheten av å legge til rette for refleksjoner om praksis i utdanningsfasen, for å bidra til at studenter får et personlig og reflektert forhold til kunnskapen de erverver seg (Mæhre og Storli, 2011, Klemp, 2012).

Gjennom analysen har jeg pekt på hvilke diskursive ressurser deltakerne tar i bruk i sine diskusjoner om profesjonelle verdier. Betydningen av hvilken funksjon de ulike strategiene har i interaksjonen, kan ha en nytteverdi for praksisfeltet, ved at det kaster lys over hvilke verdier profesjonsutøverne selv legger til grunn for sin egen praksis. Gjennom å bli bevisst de språklige valgene i sine uttrykk for profesjonelle verdier i refleksjonsmøte, kan funnene bidra til å sette ord på hvilke perspektiver som blir tatt-for-gitt og hvilke perspektiver deltakerne i større grad må argumentere for. Profesjonsutøvernes egen refleksjonspraksis kan på den måten være et grunnlag til å reflektere over egen refleksjonspraksis.

5.3 Videre forskning

I arbeidet med masteroppgaven har jeg med bakgrunn i tematisk orientert diskursanalyse undersøkt hvilke profesjonelle verdier deltakerne snakker om, og hvilke diskursive ressurser deltakerne tar i bruk i sine uttrykk for verdiene. Jeg fant at det praksisnære perspektivet så ut til å ha en hegemonisk posisjon i diskursfelleskapet, ved at deltakerne i liten grad måtte gjøre rede for relevansen av praksisnære perspektiver.

En videre studie kan med kombinasjonen av lyd-og bildeopptak og intervjuer gi en annen innsikt en den foreliggende studien. Lyd-og bildeopptak kan gi kunnskap om den kommunikative praksisen og hvordan den kommer til uttrykk. Intervju vil kunne gi innsikt i deltakernes egne opplevelser og erfaringer knyttet til å være deltaker i refleksjonsmøtet. På den måten får forskeren innsikt i hvilke perspektiver deltakerne opplever de må argumentere for og hvilke perspektiver de i større grad kan ta for gitt.

En mulig studie med en annen tematisk innfallsvinkel og med særlig fokus på hvordan samtaleleder påvirker dynamikken i refleksjonsmøte, si noe om samtaleleders rolle i den kommunikative aktiviteten. I den foreliggende studien, fant jeg at det i stor grad var daglig leder som initierte nye tema, avsluttet tema, og tok rollen som samtaleleder i refleksjonsmøtet. I fokusgruppestudier (f.eks. Marková et al. 2006 og Myers, 2004) er det moderator eller samtaleleder som setter i gang og styrer gruppesamtalen. Lyd-og bildeopptak av refleksjonsmøte, kan gi innsikt i hvordan deltakerne forholder seg til samtaleleder gjennom tale, blick og gester. Kombinert med intervjuer kan forskeren få innsikt i deltakernes egne erfaringer med samtaleleders rolle i refleksjonsmøtet.

Referanser

- Arribas-Ayllon, M., Clarke, A. & Sarangi, S. (2011). *Genetic testing : accounts of autonomy, responsibility and blame*. Routledge.
- Bohlin, H. (2009). Tyst kunnskap – ett mångtydigt begrepp. I I. J. B. F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunnskap?* (s. 55-84). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-10063>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European journal of social work*, 12(3), 293-304. <https://doi.org/10.1080/13691450902945215>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16.12.2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* Forskningsetikk.no <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Edwards, D. (1994). Script Formulations: An Analysis of Event Descriptions in Conversation. *Journal of Language and Social Psychology*, 13(3), 211-247. <https://doi.org/10.1177/0261927x94133001>
- Edwards, D. (2000). Extreme Case Formulations: Softeners, Investment, and Doing Nonliteral. *Research on language and social interaction*, 33(4), 347-373. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3304_01
- Evaldsson, A.-C. & Bowden, H. M. (2020). Co-constructing a child as disorderly: Moral character work in narrative accounts of upsetting experiences. *Text & Talk*, 40(5), 599-622. <https://doi.org/10.1515/text-2020-2079>
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational researcher*, 32(3), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Gotvassli, K. A., Haugset, A. S. & Ljunggren, B. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen : fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Graumann, C. F. & Kallmeyer, W. (2002). *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier].
- Haug, K. H. & Brennhovd, M. (2021). Kompetanseutvikling krever godt samarbeid *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forste-steg-kompetanseheving-i-barnehagen/kompetanseutvikling-krever-godt-samarbeid/269772>
- Helstad, K. & Lund, A. (2012). Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams. *Teaching and teacher education*, 28(4), 599-608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.004>
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk. I (s. 103-147).
- Horn, I. & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 47, 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. I.

- Kirkwood, S., Jennings, B., Laurier, E., Cree, V. & Whyte, B. (2016). Towards an interactional approach to reflective practice in social work. *European journal of social work*, 19(3-4), 484-499. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1126558>
- Klemp, T. (2012). *Med praksisloggen som vandrestav? En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess* [Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270288>
- Kunnskapsdepartementet. (2018-2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage, Revidert strategi for kompetanse og rekruttering* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetansestrategi-for-kompetanse-og-rekruttering-2018-2022/id2569666/>
- Linell, P. (2001). *Approaching dialogue : talk, interaction and contexts in dialogical perspectives* (Bd. v. 3). John Benjamins Pub. Co.
- Linell, P. (2002). Perspectives, implicitness and recontextualization IC. F. Graumann & W. Kallmeyer (Red.), *Perspective and perspectivation in discourse* John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer : kommunikativa verksamhetstyper i samhället : Vol. 1* (Bd. Vol. 1). Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Linell, P. & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons: om dialogens dynamik, dominans och koherens*.
- Løkken, M. I. & Gradovski, M. (2014). Barnehagen som lærende organisasjon: Bruk av nære læringsformer som veiledning og simulatortrening i forhold til kompetanseutvikling for assistentene. I A. B. Reinertsen, Groven, B., Knutas, A., Holm, A. (Red.), *FoU i praksis 2013 conference proceedings*. Akademiska forlag
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/?ch=8>
- Myers, G. (1998). Displaying opinions: Topics and disagreement in focus groups. *Lang. Soc*, 27(1), 85-111. <https://doi.org/10.1017/S0047404500019734>
- Mæhre, K. S. & Storli, S. L. (2011). Refleksjonsgrupper for sykepleierstudenter i klinisk praksis; en læringsarena for dannelse mellom teori - og praksisfelt. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 7(1). <https://doi.org/10.7557/14.1829>
- Måseide, P. (2008). Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv. I A. T. Molander, L. I (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 367-385). Universitetsforlaget.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys : så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur AB.
- Peräkylä, A. (1995). *AIDS counselling Institutional interaction and clinical practice*
- Roberts, C. & Sarangi, S. (2005). Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. *Med Educ*, 39(6), 632-640. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02171.x>
- Sarangi, S. (2010). Practising Discourse Analysis in Healthcare Settings. I R. D. R. D. V. Ivy Bourgeault (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Methods in Health Research*. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781446268247.n21>
- Sarangi, S. & Clarke, A. (2002). Constructing an account by contrast in counselling for childhood genetic testing. *Social Science & Medicine*, 54(2), 295-308. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(01\)00029-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00029-6)
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Arena.
- Skjerve, J. & Reichelt, S. (2009). Bruk av reflekterende team i veiledningsgrupper: en intervjuundersøkelse *Psykologitidsskriftet*, 46,3, 246-251.
- Skyvulstad, T. (2016, 29.01.2016). *Kvalitet og kompetanse i barnehagen* Utdanningsforbundet.no. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2016/kvalitet-og-kompetanse-i-barnehagen/>
- Speer, S. A. (2012). Hypothetical Questions: A Comparative Analysis and Implications for "Applied" vs. "Basic" Conversation Analysis. *Research on language and social interaction*, 45(4), 352-374. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.724987>
- Statsforvalteren. (2020). *Regional ordning 2020-2021, barnehagebasert kompetanseutvikling*
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling : innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Säljö, R. (2005). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv* (Bd. 5). Cappelen akademisk.
- Thomas, H. & Pattison, S. (2010). Talk about values in the British National Health Service. *Commun Med*, 7(2), 197-202.
- Thomassen, G., Sarangi, S. K. & Bjørnevoll, I. (2020). Diagnostic uncertainties, ethical tensions, and accounts of role-responsibilities in genetic counseling communication. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jgc4.1282>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/pedagogisk-virksomhet/vurdering/>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Wynn, R. (1999). Provider-patient interaction : a corpus-based study of doctor-patient and student-patient interaction. I(Bd. no. 8). Høyskoleforl.

Vedlegg

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel:

[]	Indikerer samtidig snakk
-	Taler avbryter seg selv innenfor en tur
(())	Forskerens beskrivelser og kommentarer av konteksten
>ja<	Raskere enn omkringliggende snakk
<ja>	Langsommere enn omkringliggende snakk
(X)	Uforståelig ikke hørbar transkripsjon
(2)	Tallet i parentes indikerer lengde på pause, innenfor eller mellom ytringer.
(.)	Mikropause (under 0.5 sekund)
^o Ord ^o	Lav stemmestyrke
<u>ord</u>	Understreking markerer trykksterkt ord eller trykksterk stavelse
=	Markerer at ytringen kommer umiddelbart etter foregående, ingen pause mellom
(..)	Pause under 1 sek
o:rd	Kolon markerer forlenget lyd. Flere koloner, lengere lyd.
@	Latter, ett tegn per 'stavelse'
@ord@	Lattermild tale
,	Komma markerer noe stigende intonasjon (fortsettelsesintonasjon)
.h	Hørbar innpust , flere tegn ved lengere innpust
Hh	Hørbar utpust

Vil du delta i forskningsprosjektet

En studie av refleksjonsmøter i barnehagen

Hei! Dette er et spørsmål til deg som jobber i barnehage om å delta i et masterprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvilken rolle refleksjonsmøtet spiller i utviklingen av kunnskap og hvordan en refleksjonspraksis påvirker personalet praksis. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å finne ut hvilken rolle refleksjonsmøtet spiller i utviklingen av kunnskap. Jeg vil mer spesifikt undersøke hvilke egenskaper, muligheter og begrensninger refleksjonsmøtet tilbyr for utvikling av personalets kunnskap. Prosjektet baserer seg på lyd-og bildeopptak av refleksjonsmøtet som senere skal analyseres. Jeg vil ikke fokusere på hvordan deltakerne *bør* kommunisere, men på hvordan kommunikasjonen **faktisk** kommer til uttrykk og hvordan refleksjonsmøtet kan bidra til kunnskapsutvikling blant personalet. Dette er en masteroppgave i språk og kommunikasjon i profesjoner ved NTNU, og vil ferdigstilles våren 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for språk og litteratur ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta i prosjektet fordi du er ansatt i barnehage og skal delta på et refleksjonsmøte i løpet av våren 2022. Jeg har vært i kontakt med styrer og fått tillatelse til å dele ut dette informasjonsskrivet.

Hva er et refleksjonsmøte?

Refleksjonsmøtet er en allerede godt etablert praksis hos dere ansatte i barnehagen og foregår ved at personalet på en avdeling eller deler av hele personalgruppen i barnehagen, samles for å reflektere eller diskutere omkring et felles tema. Poenget med ett refleksjonsmøtet er at ulike perspektiver på et tema løftes frem av deltakerne og sammen danner grunnlag for nye ideer og en forbedret praksis. Refleksjonsmøtet har generelt som mål å bidra til å utvikle den enkelte profesjonsutøvers kompetanse, da på tvers av roller, utdanning og kunnskap, som

igjen har som mål og bidrar til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du har lyst til å delta vil det innebære at opp til 2 av de refleksjonsmøter du deltar på, vil bli gjort lyd-bildeopptak av.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet, det vil si at det vil bli brukt til å kunne svare på forskningsspørsmålet mitt.

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lyd- og bildeopptak vil bli lagret på ett passord beskyttet datamaskin, som kun jeg og min veileder har tilgang til.

Dialekter vil bli standardisert i den skriftlige nedtegnelsen av samtaleanalysen, i den grad navn, og stedsopplysninger forekommer, vil også dette bli anonymisert.

Det vil kun være meg Ingrid Sandstad Størseth og min veileder Gøril Thomassen Hammerseng ved NTNU, som vil få innsyn i lyd-/bildeopptakene.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Masterprosjektet skal leveres inn til sensur 15.mai, da vil jeg passe på at all informasjon om deg, lyd- og bildeopptak blir slettet.

Dine rettigheter

- Innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Det er bare ditt samtykke som gir meg rett til å behandle opplysninger om deg. Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student: Ingrid Sandstad Størseth (ingrisst@stud.ntnu.no eller telefon: 977 56 334)

Veileder: Gøril Thomassen Hammerstad [REDACTED]

NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 532 115 00.

Med vennlig hilsen

Gøril Thomassen Hammerstad (Veileder) Ingrid Sandstad Størseth (Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *En studie av refleksjonsmøtet i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At refleksjonsmøte blir tatt opp med lyd- og bildeopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signatur av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Refleksjonsoppgave til deltakerne

Refleksjon 1 våren 22. Følg refleksjonsturnus

Vi leser oss opp og reflekterer rundt barnehagens formål og innhold, kapittel 1 §1 og 2 i Lov om barnehager og kapittel 3 i rammeplan for barnehagen.

Forberedelse til refleksjon

Les aktuelle kapittel i Loven og i Rammeplanen.

Ta med en dokumentasjon på noe som viser ditt syn på barn

Refleksjonsspørsmål:

- Hva slags verden vil du at barna skal vokse opp i?
- Hva slags voksne trenger barna for at de skal kunne skape en slik verden?

