



HVORDAN TAR DU DET I DAG?

- en kvalitativ studie om mentalisering knyttet til læring blant voksne.

SKOLE6113
Masteroppgave i skoleledelse
Vår 2019

Elin Nystad
NTNU

Godt

Mitt sinn

blir til

i møte med ditt

Gode møter

gir

solsinn

- Anne Kristine Bergem -

Innhold

Innhold	3
Forord	4
Innledning	5
Nettverket OBS – overgangen barnehage - skole	6
Problemstilling	7
Teoretisk tilnærming	9
Mentalisering – to hjerner skaper ett sinn	9
La forestillingene om ulikheter fare	11
En trygg base	12
Forpliktelse til fortsatt forbedring.....	13
Lærende nettverk.....	15
Lærende nettverk og mentalisering?.....	15
Forskningsdesign og metode	19
Informantene.....	21
Presentasjon av data og analyse	23
Filosofisk hermeneutikk	23
Kategorisering	23
Etikk og kvalitet.....	29
Dele kunnskap gjennom dialog	31
Forpliktelse	31
Læring.....	34
Ledelse og struktur	38
Konklusjon og avslutning	41
Videre forskning.....	44
Litteraturliste	45
Vedlegg	46

Forord

Etter fire år med interessante studier i skoleledelse ved NTNU er jeg endelig der at masteroppgaven er ferdigstilt. Det har vært studieår med god plass til refleksjon og læring som har gitt meg ytterligere motivasjon til å fortsette jobben som skoleleder.

Det er så på sin plass å takke de som har stått meg nærmest i denne prosessen. Aller først vil jeg takke min veileder, professor Thomas Dahl ved NTNU, som har gitt meg hjelp, støtte og veiledning på en sånn måte at jeg står der jeg står i dag. Det har vært trygt å stå i sin første forskningsoppgave med en sånn støtte og back up som han har gitt.

Deretter vil jeg takke alle forelesere ved program for lærerutdanning ved NTNU; først gjennom rektorskolen og deretter gjennom masterstudiet. Studiet har lagt opp til interessante refleksjoner, læringsøkter og det har gitt meg som skoleleder mye kunne å delta på samlingene disse årene. Medstudentene mine vil jeg takke som gruppe; ingen nevnt, ingen glemt.

Min arbeidsgiver Lurøy kommune, mine pedagoger og andre ansatte fortjener og en stor takk for å ha holdt ut med meg som leder i tider der det har vært mye fokus på studier, intervju og oppgaveskriving. Samlinger og skrivedager har med jevne mellomrom gjort at oppvekstsenteret har måttet klare seg uten meg, men jeg håper av hele mitt hjerte at både kommunen og mitt personale drar nytte av at jeg har tatt studiet.

Til slutt vil jeg takke familien min som har stått i studietilværelsen i lag med meg. Uten støtte og oppmuntring fra min eiegode familie har jeg ikke klart å stå i både jobb og studier samtidig. Bjørnar, Katrine og Audun; tusen takk!

Innledning

Nasjonale dokumenter trekker fram mye forskning som viser til at skoler med sterke profesjonsfellesskap ser ut til å skape bedre opplæring for elevene enn de skolene der lærerkollegiet jobber mer individuelt. *«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.»* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen er en sentral samfunnsinstitusjon. Skolen forplikter å utvikle og bygge sin læring som organisasjon. I overordnet del av Kunnskapsløftet har utvikling av profesjonsfellesskapet og systematisk skoleutvikling fått et eget kapittel. *«Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre.»* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lærerprofesjonen kan utvikle og bygge felles verdier og felles kunnskap ved å dele erfaringer i kollegiet, der samhandling og dialog med kolleger står sentralt. Noen ganger kan man i pedagogiske fellesskap finne brukbare svar på kompliserte pedagogiske utfordringer. Andre ganger kan de gode svarene utebli, men ved å være i dialog om utvikling og læring, vil man mest sannsynlig utvikle en rikere forståelse for god pedagogisk praksis.

Godt profesjonelt samarbeid ved skolene krever god ledelse. *«God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling.»* (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å kunne imøtekomme kravet om godt pedagogisk driv og læring i det profesjonelle pedagogiske fellesskapet, bør alle ansatte i skolen ta aktivt ansvar for denne utviklingen. Det pedagogiske fellesskapet bør øve på å reflektere over verdivalg, læringsmetoder og også etiske dilemma som oppstår. Dette fellesskapet bør hele tiden jobbe for å balansere mellom den enkelte elev og hensynet til fellesskapet, mellom støtte og krav, og mellom skoledagen slik den er i nuet og hvordan man forbereder barn og unge på fremtiden. *«Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernespørsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen.»* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

En organisasjon eller et nettverks læring dreier seg om noe mer enn enkeltpersoners læring, læring må også skje på det kollektive nivået. *«Noe skjer med kollektive handlingsmønstre, felles forståelsesformer og organisatorisk hukommelse som gjør at organisasjonen er i stand til å håndtere utfordringer på nye og forhåpentligvis bedre måter»* (Irgens, 2016, s. 164).

Kollektiv læring støtter opp om den felles forståelse og den organisatoriske hukommelsen. Relasjonene kan bygge opp de kollektive handlingsmønstrene og gir det fundamentet som må ligge i bunn i en organisasjon som skal videreutvikle seg. Hvorfor oppstår læring i nettverk og hva ligger i så fall til grunn for gode læringsforutsetninger for deltakerne? Hva er dette «noe» som skjer med kollektive handlingsmønstre, ifølge Irgens (2016)? Kan det sees i sammenheng med mentaliseringsbegrepet, slik man kan lese om det i klinisk forskningslitteratur?

Helt tilfeldig traff jeg psykiater Anne Kristine Bergem på et foredrag om psykisk helse. Foredraget dreide seg etterhvert om mentalisering i forhold til barn med traumer, vanskelige relasjoner i parforhold, hvordan vi ser hverandre og hvordan vi framstår for andre. Dette var et rørende foredrag om hvordan vi mennesker kan legge til rette for å lykkes sammen og tillate at noen ved din side «skinner» og føler seg vel i lag med deg. Dette tente gnisten i forhold til mitt forskningsprosjekt; jeg begynte å tenke på egne ledelsesmuligheter knyttet til økt forståelse av begrepet mentalisering. Jeg ble inspirert til å finne ut mer om hvordan mentalisering kan ha betydning for læring blant voksne.

Mentalisering er et forholdsvis nytt begrep innen psykologien og mye brukt i forhold til behandling i psykiatrien. En *mentalist* kan være en tryllekunstner, eksentriker eller galning (Skårderud, 2016, s. 214). Mentaliseringsbegrepet er forskningsmessig sterkt knyttet til psykiatrisk behandling og mindre knyttet opp mot læring. Det er her snakk om den sammenheng vi opplever at vi er en del av. Skårderud drar opp bildet «biter i en mosaikk» for å mer billedliggjøre hvor komplekst et menneske er satt sammen i forhold til handlinger og valg vi gjør i livet. Jeg vil i teorikapitlet gå grundigere inn på begrepet mentalisering.

Det har vært en utfordring å finne forskning som belyser mentalisering opp mot læring i nettverk uten at dette er satt i sammenheng med sykdomsbehandling. Jeg har søkt i databaser som Oria og Google Scholar, men ikke lyktes å finne forskningslitteratur som tar opp denne problemstillingen. Det finnes mye forskningslitteratur om lærende nettverk og hvordan organisere dette best mulig, men lite om hvorfor denne typen nettverk og møter fungerer så godt.

Nettverket OBS – overgangen barnehage - skole

I vår kommune har vi etablert ulike typer nettverk for lærerne. Jeg, i lag med tre andre ledere, leder et nettverk som ivaretar overgangen barnehage – skole. Vi har drevet dette nettverket i snart fire år. I nettverket sitter det rektorer, ledere for oppvekstsentre, barnehagestyrere,

kontaktlærere 1. trinn og pedagogiske ledere. Alle er pedagogisk utdannet, men har allikevel ulik fagbakgrunn, erfaring og interessefelt.

Ønsket om å danne dette nettverket kom for mange år siden, allerede da St.meld 16 – «..og ingen sto igjen og hang – tidlig innsats for livslang læring» (2006-2007) kom. Her blir det veldig tydelig og klart bragt frem et budskap om at samarbeidet mellom barnehage og skole er særdeles viktig for hvorvidt barn opplever livslang læring. Skolen skal bygge på det barnehagen har begynt med, og da er kunnskap og kjennskap viktige faktorer for å kunne lykkes med det. Forskning og erfaring viser at dersom barnehage og skole er sammen om å jobbe for det enkelte barns læringsutbytte, gjennom økt fokus på tidlig innsats, vil barns språk- og leseferdigheter forbedres. (*Kunnskapsdepartementet, 2006-2007*).

Vi igangsatte i denne perioden arbeidet med nettverket, og har over lang tid, med noen få opphold underveis, hatt jevnlig lærende nettverk for de som jobber tettest med overgang barnehage – skole. Arbeidsgruppa som skulle lede dette nettverket er sammensatt etter enkel kartlegging av faginteresse i barnehage og skole, og vi endte opp som et godt team med et sterkt ønske om å lykkes med nettverket. Nettverket har over tid jobbet med mange forskjellige tematikker og emner, alt fra språkstimulering til bruk av nettbrett i førskole/småskole.

Problemstilling

I og med at dette er en masteroppgave skrevet i lederperspektiv, ønsker jeg å belyse funn som bekrefter eller avkrefter at grad av mentalisering i lærende nettverk har betydning for læringsutbyttet for den enkelte. Med dette som bakteppe, og med et sterkt ønske om å finne ut mer om eventuelle sammenhenger mellom læring og mentalisering, søker denne oppgaven å svare på følgende problemstilling;

Hvilken betydning har mentalisering for læring i nettverk blant voksne?

Jeg antar at etterhvert som innsamlet datagrunnlag bearbeides og studeres, vil det fremstå mer tydelig og presist hvilken «retning» forskningsfunnene tar. Jeg tror at noe vil kunne bli nyttig å ta videre og at noe må legges til side. Dette i forhold til mengde data som jeg vil få hånd om.

Teoretisk tilnærming

Problemstillingen skal søke å gi svar på hvorvidt den enkelte nettverksdeltakers grad av mentalisering har betydning for læringsutbyttet. Jeg holder sterkt fokus på den enkeltes mentaliseringsevne i nettverket, da jeg har lyst å vite hvor bevisst den enkelte er dette i forhold til hvordan læringsaktivitetene legges opp, organiseres, ledes og hvordan egeninnsats i nettverket har betydning. Forskningsarbeidet mitt bygger på en antakelse om at den enkelte nettverksdeltakers mentaliseringsevne er av betydning for læringen som foregår. Som teorigrunnlag blir det da interessant å presentere hva forskningsfeltet sier om begrepet mentalisering og ellers løfte fram viktige begreper knyttet til mentalisering; relasjoner, trygghet og dialog.

I og med at mentaliseringsbegrepet er sterkt knyttet til utviklingspsykologien og da et begrep i psykiatrisk behandling, har jeg som nevnt innledningsvis ikke lyktes å finne høvelig forskningslitteratur som tar for seg mentalisering knyttet opp til læring i nettverk, til tross for søk i både nasjonale og internasjonale litteraturnettsteder. Dette vil prege mitt teorivalg på en sann måte at jeg videre i oppgaven bruker valgt teorigrunnlag og gjør en egen tolkning av dette sett i lys av læring i nettverk.

Mentalisering – to hjerner skaper ett sinn

Finn Skårderud, i boka «Moderne personlighetspsykologi» (2016), skriver mye om mentalisering - dette forholdsvis nye begrepet innen psykologien. «*Mentalisering betyr å kunne skjelne mellom at om noen oppfører seg på en særlig måte, så er ikke nødvendigvis denne personen slik. Å mentalisere er å vite at andre har et sinn*» (Skårderud, 2016, s. 214).

Peter Fonagy – tidlig 1990-tall - benyttet begrepet for å forstå psykopatologi og utvikling i forhold til behandling av tilknytningsproblemer. “*Mentalization is the ability to understand actions by both other people and oneself in terms of thoughts, feelings, wishes and desires. It is a very human capability that underpins everyday interactions*” (Bateman & Fonagy, 2016, s. 134). Mentaliseringsevnen til et menneske er den grunnleggende evnen mennesket har til å kunne forstå den andre og legge til grunn at den andres følelser og tanker er med på å forme et menneske. Hvordan den enkelte mentaliserer, varierer. Det varierer fordi mennesket preges av sin historie, sin oppvekst og hvordan det evner å se andre gjennom seg selv. Man kan kanskje si at man forstår en persons handling ut fra en helhet som menneske, og ikke bare ut fra den

handlingen som ble gjort, i den situasjonen der handlingen oppsto. Kanskje kan en si at mentalisering er i nærheten og litt likt det mer kjente ordet «raushet» - det å være raus kan sies å være en som ser de store sammenhengene og som prøver å forstå handlingen utfra det man forstår og vet og ikke bare ut fra det man ser. Jeg tenker at raushet viser vi mennesker vi er trygge på og kjenner godt, som vi har tillit til og som vi vet vil oss vel. «*Mentalization is a key skill because our sense of personal continuity is dependent on envisioning the thoughts and feelings we had in the past and how these relate to our current experience*» (Bateman & Fonagy, 2016, s. 5). Fonagy beskriver her mentalisering som en viktig egenskap for å kunne forstå hvordan mennesket i nåtiden kan «løse» utfordringer som dukker opp basert på det som fortiden forteller oss. Vi preges av de tanker og følelser som er knyttet til de erfaringer vi har gjort oss i livet. Disse legger vi til grunn når vi skal tolke og forstå det som skjer i nuet. Mentalisering kan kanskje sies å være at man evner å gå den brede vei i forståelsen av mennesket.

Jan Spurkeland behandler begrepet mentalisering i sin bok «Relasjonsledelse» (2017). Han har tatt til orde for å trekke begrepet mentalisering ut fra det mer kliniske forskningsfeltet og løfter dette fram i forhold til ledelse. «*God mentalisering er å forstå andres indre tilstand og hvordan andre opplever deg fra utsiden*» (Spurkeland, 2017, s. 172). Han sier at mentalisering er svært viktig i relasjonelle sammenhenger, og at gode mentaliseringsevner i framtiden vil bli et større utviklingsområde for framtidens ledere (Spurkeland, 2017, s. 173). Mentaliseringsgraden til et menneske er med andre ord det vi evner å se av andres indre og hva vi velger å la andre se av eget ytre. Det Spurkeland her sier reiser en del spørsmål som vil være interessant å kunne se nærmere på ved en senere anledning, men som jeg ikke får anledning til å se på i denne omgangen. Er det sånn at vi, i dagens samfunn, opplever mindre empati i arbeidslivet og kanskje til dels dårligere affektregulering? Er vi mer målstyrt og opptatt av resultater og tester enn å virkelig evne å se den menneskelige kapitalen?

Samspill og gode relasjoner ligger til grunn for hvordan vi opplever oss sjøl i forhold til de andre. Kan fokus på samspill, relasjoner og gode mentaliseringsevner være en av suksessfaktorene for gode lærende nettverk? Dette er svar jeg vil søke å finne basert på egne forskningsfunn.

Videre i teksten ønsker jeg å belyse viktigheten av gode dialogferdigheter. Dialog knyttes til trygghet, mentalisering det samme. Gode mentaliseringsprosesser basert på dialog kan gi grobunn for god læring.

La forestillingene om ulikheter fare

«Relasjoner bygges gjennom dialog. Dialogen står i kontrast til diskusjonen og debatten som samtaleform. Dialogen er brobyggende og undersøkende i fora. Diskusjonen og debatten har mye kamp og avvisning i seg. Dialogen er en vinn-vinn-samtale.» (Spurkeland, 2017, s. 65).

Dialogen fremmer spørsmål og nysgjerrighet. Dens egenskap er å trenge dypt inn med den hensikt å avklare, knytte bånd og for å skape relasjon i gruppa. Dialog kan trenes og den berører sterkt respekt og likeverd som utgangspunkt. I lærende nettverk kan relasjoner bygges via god dialog der bakgrunn, utdanning og erfaring sidestilles og der jakten på «symmetri» i gruppa blir framtrepende.

Dialogen er sentral. Dialogen skiller seg fra diskusjonen og debatten på den måten at den er full av spørsmål, har til hensikt å klargjøre, knytte bånd og skape respekt, mer enn å finne ut hvem som har rett (Spurkeland, 2017, s. 65). For å kunne ta i bruk egne mentaliseringsevner og for å få den du snakker med til å ta i bruk sine, fremmes dialogen som et viktig verktøy i denne sammenhengen. Det å kunne verdsette dialogen for det den er og for det den frambringer av ny kunnskap når man er i dialog med noen er, slik jeg tolker det, kjernen i mentalisering. Man må ha kunnskap for å kunne mentalisere. Man må være i dialog for å kunne forstå bedre. Man må ha dialog for å øke sin kunnskap, for å kunne mentalisere. Dialogen åpner opp for den gode og trygge samtalen som igjen fører til økt forståelse for de som deltar i dialogen. Egen mentaliseringsevne blir på den måten blottlagt i dialogen, og her vil man kanskje kunne se de første spor til mentalisering.

Som en kan lese blant annet hos Skårderud og Spurkeland, ser en at mentalisering knyttes nært opp til relasjonsbygging, trygghet og forutsigbarhet. Mentalisering kan forstås som hva som foregår i sosiale samspill, å forstå uskrevne regler eller at vi «leser mellom linjene». Det er med dette grunn til å kunne tro at mentalisering kan ha betydning for læring i nettverk.

Mentalisering kan sees på som dannelse av egen identitet, at man er aktør i eget liv (Skårderud, 2016, s. 215). Som pedagoger har vi ulike roller i et kommunalt hierarki, men vi er også aktører i eget liv, liksom vel privat som på jobb. Mentalisering gir en opplevelse av sammenheng og av at noen aksepterer hvem og hva vi er, uavhengig av rollene vi har i de ulike nettverk vi tilhører. Som deltaker i et lærende nettverk, kommer ditt eget selv bedre til syne enn ved kurs og konferanser. I nettverk er det ditt bidrag og din deling i nettverket som teller, og da skal du lytte like mye som du sjøl snakker til de andre i nettverket. Med dette deles kunnskap og man får en annen form for læring i sånne nettverk enn ved mer tradisjonelle kurs og konferanser, der

deltakerne er mer passive og venter på fasitsvarene. Mentaliseringsevnen til den enkelte vil med dette komme mer til syne der man legger opp til læringsøkter som prioriterer dialog og lytting. Mentalisering er ikke bare å lytte aktivt. Idet man mentaliserer, gir dette grunnlag for en mer følelsesmessig inntoning og stikker således dypere enn den mer generelle lyttingen vi gjør når vi prater og ikke gjør øvelsen med å mentalisere. Når man lytter på en «enkel» måte, er det kanskje ikke så i fokus det som sies av den andre, men mer fokus på egne argumenter og hva en selv skal si. Lytter man som en som mentaliserer, legges det stor vekt på det som blir sagt og kanskje eget innspill bærer sterkere preg og er følelsesmessig nærmere opp til det som blir sagt. Følelsene settes i sving og man kjenner på at mentaliseringen skaper mening, positive perspektiver, mestring og ansvarlighet (Skårderud, 2016, s. 217). I lærende nettverk har man felles mål og felles interesse av å få til utvikling og læring. Med fokus på mentalisering kan sånne nettverk gi sunne relasjoner, i og med de felles mål og felles interesse.

En trygg base

«Alle mennesker har behov for å føle seg trygge. Det er kun, når vi oplever, at vi er i sikkerhet, at vi kan engagere os i verden omkring os» (Holm, 2014, s. 181). I organisasjoner det man opplever frykt, utrygghet, kamp og baksnakking, vil produksjonen bli deretter. Produksjonen og ønsket om å komme videre, reflektere ilag, dele kunnskap og lære av hverandre lider, og man kan få det den danske psykoterapeuten Inge Schützsack Holm refererer til i sin bok «Det personlige lederskab» (2014); fight-flight modus. Det gis ikke rom og fokus for kapasitetsbygging i organisasjonen, da denne er basert på en kjemp- og røm-mentalitet. Mentaliseringsbegrepet i klinisk behandlingssammenheng handler om å kjenne trygghet og relasjon. Det handler om å se helheten, være den som ser muligheter og sammenhenger og belyse disse. Det å ha det sikkert rundt seg handler om trygghet. Denne tryggheten kan vi kjenne på og vi kan gi av den. Vi skal kjenne oss trygge, men vi skal og lage det trygt slik at alle rundt oss kjenner seg trygge.

Holm bruker begrepet resiliens, og Store norske leksikon definerer resiliens som følgende: «Resiliens: psykologisk motstandskraft, de faktorer som har sammenheng med at man beholder en psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenninger. Å være resilient vil si at man er robust». For å kunne skape høy resiliens i en organisasjon, sier Holm at det må skapes rammer som preges av en atmosfære basert på trygghet, tillit og vennlighet (Holm, 2014, s. 182). Resiliens / robusthet i en organisasjon kan dannes gjennom trygghet, tillit og relasjoner. Alle

disse begrepene finner vi igjen i den kliniske delen av mentaliseringsteorien, der rammer og strukturer støtter den resiliens som organisasjonen trenger, ifølge Holm.

Balansen mellom bestemt, men vennlig ledelse, basert på krav og forventninger men i en atmosfære av trygghet, vennlighet og forståelse stilles ledelse på prøve når «hverdagen» kommer og beslutninger av ulik karakter og omfang skal tas. Lærende nettverk som metode har faglig innhold, det kreves faglige forberedelser og det kreves en delingskultur basert på samhandling og dialog. Dette er, i motsetning til kurs og konferanser, ganske krevende for deltakerne både hva gjelder forarbeid og deltakelse. Vi kan se at noen er godt forberedt, noen i mindre grad forberedt. Vi kan se at noen deltar og deler mye, mens andre er mer lyttende og avventende. Kan dette relateres til trygghet, er dette tegn på grad av mentalisering i nettverket? Er nettverket den trygge basen vi ønsker den skal være? «*Det miljø, en leder skaber i og for sin gruppe afspejler på sin vis de måde, vedkommende har valgt å leve sit eget liv på*» (Holm, 2014, s. 185). Jeg håper å kunne gi svar basert på funn i det empiriske materialet som vil kunne hjelpe meg med å besvare disse spørsmålene.

I lærende nettverk kan man sette av god tid til uformell prat og småsnakk. Dette er «limet» i gruppa og deltakerne får anledning til å dele mer hverdagslige ting som opptar dem. Dette styrker tryggheten. «*Det er kun, når der er tilstrækkelig tryghed, at organisationens medarbejdere kan knytte bånd til hinanden og på den baggrund kan finde ud av at samarbejde. Derfor er det betydningsfuldt, når lederen er i stand til at bidrage til, at der skabes professionelle venskaber på arbeidsplassen*» (Holm, 2014, s. 188). For å kunne skape profesjonelle vennskap på arbeidsplassen, må dialogen fremheves som det viktigste middel for å skape den trygghet som danner vennskap. Begrepet profesjonelle vennskap vil jeg ikke utdype mer i denne masteravhandlingen, men jeg ønsker å ta med for å vise at Holm introduserer dette begrepet i sin forskning.

Videre vil jeg rette fokus mot det å kjenne på forpliktelsen i et nettverk. Hvordan kan så mentalisering og forpliktelse sees i sammenheng?

Forpliktelse til fortsatt forbedring

Etter hvert viser mye forskning at et profesjonelt læringsfelleskap som setter læring på alle nivå i sentrum, gir de aller beste forutsetninger for læring. (Dufour, Dufour, Eaker & Many, 2016). Kulturen kjennetegnes ved samarbeid og med fokus på læring for alle. «Grunnmuren» i organisasjonen er den innsats som legges i det profesjonelle læringsfelleskapet. I dette

fellesskapet finnes det et iboende ønske om forbedring og rekker helt inn til klasserommets praksis, til der elevene møter læringen. De som er i dette læringsfellesskapet er nysgjerrige og åpne for måter å forbedre læringspraksis. (Dufour et al., 2016, s. 20). Forpliktelse står sentralt. Forpliktelse til fortsatt forbedring innebærer å hele tiden være på utkikk etter en bedre måte å legge opp undervisningen på, med det fokus at man anvender ny viten for å stadig forbedre praksis. Målet trenger ikke å være å endre strategi, men være med å belyse de betingelser som må være tilstede for å få til varig læring. Vi snakker her om et miljø der innovasjon og eksperimentering, dialog og samtale står sentralt. Dette er funn som vi kjenner igjen fra mentaliseringsteorien. Et annet kjennetegn som fremheves er at denne forpliktelsen ikke bare tilskrives et lederansvar, men at det gis til ethvert medlem i organisasjonen. (Dufour et al., 2016, s. 21). *«At utvikle en kollektiv evne til at skape høytpræsterende professionelle læringsfællesskaber kræver mere end bare workshops og professionel udvikling av alle. Det er den daglige vane med at arbeide sammen, og det kan man selvfølgelig ikke lære af en workshop.»* (Dufour et al., 2016, s. 26). Fonagy omtaler mentaliseringsevner i egen forskning og bruker begrepet *key skill* - slik jeg forstår det en av de viktigste egenskapene et menneske kan ha - i denne sammenheng at man evner å forstå mennesket utfra den kultur, den historie og de erfaringer man har. Den sammenhengen jeg her ser mellom Fonagy og Dofour reiser en del spørsmål som står sentralt i forhold til forskningsarbeidet mitt. I hvilken grad kan man sies å være en mentalist? I hvilken grad kan man si om seg selv at man forstår mennesker basert på egne mentaliseringsferdigheter? Er det slik at man kun mentaliserer når man sitter i møter eller i situasjoner der dette er påkrevd og antatt at du gjør det, eller er du en person som i varierende grad mentaliserer i møte med andre? At dette blir din daglig vane, ifølge Dufour?

Det å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap bør ifølge Dufour ligge fast i organisasjonskulturen på den enkelte enhet. Det å jobbe i det profesjonelle læringsfellesskapet er ikke noe man bare gjør når man har møter eller når man skal jobbe med helt konkrete oppgaver; det er kanskje mer et læringssyn som ligger til grunn for de valg organisasjonen tar, eller er. Og dette velges hver dag.

Lærende nettverk

I et lederperspektiv og med ansvar for å få til gode forutsetninger for læring i et lærerkollegium, er det viktig som kunnskapsleder å vite at i overordnet del i Kunnskapsløftet gis det sterke føringer for hvordan profesjonsfelleskapet og skoleutviklingen på den enkelte skole skal ivaretas. Skoleledelsen har et stort ansvar i det å lede det pedagogiske og faglige samarbeidet lærerne imellom, gjerne gjennom læring i nettverk. Dette skal bidra til læring blant lærerne som igjen gir et godt læringsmiljø for elevene. Skoleledelsen har i oppgave å lede slik at lærerne opplever mestring og pedagogisk utvikling i rollen som lærer (*Utdanningsdirektoratet, 2017*).

Lærende nettverk og mentalisering?

Jeg vil nå redegjøre for hvilke teoretiske begreper om lærende møter jeg har valgt å bruke. Jeg velger å bruke artikkelen «Teammøter i skolen – fra logistikk møter til lærende møter» (Tresselt, Andreassen & Lund, 2018). I artikkelen er det brukt tolv kjennetegn på møtepraksis som støtter et sterkere pedagogisk innhold med et mer systematisk arbeid med skoleutvikling. I artikkelen kan man lese tydelige skiller mellom kunnskapsutviklende møter og mer forvaltningsorienterte møter. De tolv punktene er basert på læreres erfaringer med kunnskapsutviklende møter. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre av kjennetegnene, da jeg mener disse er de som står mest sentralt i forhold til problemstillingen og i neste omgang kunne drøfte videre hvordan mentalisering har betydning for læring i nettverk. I de teoriene jeg har lest og sett på som omhandler lærende nettverk, har jeg ikke lyktes å finne noen eksplisitt forskning på området som drar opp begrepet mentalisering som forutsetning for læring i nettverk, men jeg kan se elementer som berører spørsmålet om hvorvidt mentalisering er tilstede gjennom de strukturer og «regler» som gjelder for lærende nettverk. Jeg velger å belyse tre av punktene. Disse tre punktene mener jeg står sentralt og kan sees opp mot mentaliseringsbegrepet slik jeg utfra teori har forstått det. Dette er basert på teoritilfanget jeg har presentert tidligere i oppgaven som er av mer klinisk art. Jeg tolker videre disse tre punktene opp mot mentaliseringsbegrepet slik det framstår i mer klinisk sammenheng, men som etter min mening kan gi samklang og relevans opp mot læring i nettverk.

1) Spørsmål framfor forslag

Dersom man i et lærende nettverk klarer å stille spørsmål mer enn å komme med svar og løsninger, er man på søken etter gode innspill og økt forståelse mer enn å løse et problem basert på hvordan en selv ser situasjonen. Dette kan understøtte den teorien jeg allerede har skrevet om mentalisering i forhold til fokus på dialog. I dialog vil man kunne fremme flere spørsmål enn forslag, og sider ved saken vil kanskje dukke opp som man ikke har sett eller tenkt på før. Jeg tenker at i klinisk behandlingssammenheng vil også spørsmål og dialog vil stå mer sentralt enn at behandler gir svar. For pasienten, eller for den saks skyld den voksne deltakeren i nettverket, vil denne måten å lytte og være tilstede på, skape den tillit og relasjon som kan være nyttig å ha i bunn for å komme videre i egen læringsprosess, uavhengig av hva en voksen skal lære.

2) Medskaping framfor medbestemmelse

Det å skape fremtiden sammen, kan anses som sentralt for oss mennesker. Dette kan bety å skape framdriften i lag, verdsette det å få alle med og gi alle samme mulighet til å være med på å skape egen hverdag står sentralt i lærende nettverk. Dersom det å mentalisere kan sees på som den brede forståelse av mennesket, og dersom man går inn i enten en klinisk behandlingssituasjon av voksne eller at det er voksne som skal lære i nettverk, vil det å kunne åpne opp for medskaping av egen framtid, stå sentralt. Medskaping kan gi enkeltmennesket mulighet til å designe egen framtid. Her gir det tidligere definerte begrepet *resiliens* samklang. Medskaping kan være støttende og med på å bestemme hvordan robustheten i organisasjonen skal ivaretas og videreutvikles. Dialogen er også sentral her, og den har jeg også funnet sentral i kliniske teorier om mentalisering. Man må lytte aktivt, legg på følelsesmessig inntoning for å få med seg hva den enkelte egentlig sier, slik at dette kan føre til ønsket læring, enten det gjelder læring om seg selv (i behandlingssammenheng) eller læring i nettverk.

3) Positive erfaringer før negative erfaringer

Gjør mer av det som virker og mindre av det som ikke virker. Det er en fin leveregel. Det å evne å sette fokus på det som fungerer i en organisasjon er viktig. Det er slitsomt når negativt fokus tar overhånd og man hele tiden blir påminnet det man ikke får til. Opp mot mentaliseringsbegrepet og sett i forhold til klinisk behandling av psykisk syke mennesker, vil

dette kunne ha betydning. Det å evne å se positive tegn i eget liv eller i egen organisasjon, er av grunnleggende betydning når vi ønsker å utvikle egen læring. Det å bruke egne mentaliseringsferdigheter i forhold til å fremme positive tanker og handlinger, kan i læringssammenheng sees på som det å framholde og se de muligheter et menneske har, framfor å bruke energi og tid på å framheve de negative. Fokus bør være å la læringen i nettverket basere seg på det som virker. Her ser man og trekk ved mentaliseringstradisjonen som går igjen i moment som trekkes fram i teorier om læring i nettverk.

Jeg har i min teoretiske tilnærming belyst områder som jeg anser som viktige i mer tradisjonell mentaliseringsteori opp mot teori om læring i nettverk. Jeg har prøvd å se sammenhenger mellom klinisk behandling og hvordan man lærer i nettverk. Disse linjene vil jeg så anvende når jeg etter hvert starter på analysen av mitt empiriske materiale. Jeg håper å kunne finne sammenhenger som er valide og som gjør at jeg kan besvare min valgte problemstilling knyttet til mentalisering og læring i nettverk.

I det kommende kapitlet skal jeg gjøre rede for mitt forskningsdesign og mitt metodevalg. Jeg har gjort en del vurderinger underveis og har jobbet grundig med dette før jeg landet på en måte å gjennomføre prosjektet mitt på. For meg var metodevalget en lærerik prosess å gå gjennom.

Forskningsdesign og metode

Jeg ønsker å studere et lærende nettverk og se på om mentalisering har betydning for læringen. Forskningsdesignet er helheten i forskningsarbeidet mitt, fra start til mål. Befring bruker begrepet forskningsmetodisk hovedmønster. Han løfter frem ti forskjellige forskningsdesign som har relevans for pedagogisk forskning. Mitt forskningsdesign kan sies å være eksplorerende (Befring, 2016, s. 84). Slike design er ofte brukt av mastergradsstudenter da det empiriske datamaterialet er av nokså begrenset omfang og at materialet kan gi grunnlag for nye relevante problemstillinger i et noe større prosjekt. I eksplorerende design kan forskningen ha bakgrunn i personlige erfaringer eller opplevelser. Befring sier i sin bok: «*Det kan oppleves frigjørende å benytte eksplorerende design, og det kan forløse både fantasi og evner til å bevege seg på faglig upløyd mark.*» (Befring, 2016, s. 85). I og med at jeg faktisk ikke har funnet forskningslitteratur som konkret tar opp mentalisering og læring i nettverk, kan dette sies å være eksplorerende (utforskende) forskning.

Jeg skal nå beskrive hvordan mitt prosjekt ble til, med bakgrunn i valgte problemstilling og med den teorien jeg til nå har løftet fram. Mitt teorivalg bygger opp og gir grunnlag for min videre analyse og drøfting av de funn jeg har fått hånd om opp mot hva faglitteraturen sier på området. Mitt valg av metode for datainnsamlingen ble av stor betydning for hvilke typer data jeg klarte å få inn, og ikke minst for å få funn med validitet og nytte for videre arbeid med forskningsprosjektet mitt.

For å kunne finne ut hvorvidt det var deltakernes mentaliseringsevne som skapte grunnleggende rammer for læringen for deltakerne i nettverket, måtte jeg se nærmere på dette. Hva var det egentlig som lå til grunn for læring i nettverket og hvordan kunne forutsetningene for læring beskrives på en god måte blant deltakerne, uten å sette fokus på begrepet mentalisering? Noen av spørsmålene jeg stilte, ville kanskje i neste runde generere nye spørsmål og gi meg ny innsikt. Valg av metode ble styrende for hva jeg ville hente inn av data, men også for hvordan spørsmål kunne generere nye spørsmål og annen belysning av temaet.

Vi mennesker er forskjellige, og vi ser på verden med ulikt syn. En enkel måte å klassifisere forskersyn på verden er å se virkeligheten som positivistisk (fast, stabilt, objektivt), konstruktivistisk (dynamisk, i endring) eller det å se virkeligheten med trekk fra både positivismen og konstruktivismen; pragmatisme (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 27). I mitt tilfelle vil et pragmatisk blikk på forskningsfeltet være naturlig, i og med at læring er så finurlig

og finspisset som det er, og at et mer åpent syn vil være med å avdekke ulike sider ved virkeligheten på en vid og brei måte.

I tillegg til et pragmatisk blikk på feltet jeg forsker på, der jeg tilnærmer meg forståelsen for grunnlaget i forskningsarbeidet mitt både induktivt og deduktivt, betyr at jeg som forsker går åpent inn i prosjektet i forhold til svar informantene gir men at jeg og åpner opp for å legge allerede allmenn teori til grunn idet jeg starter forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2016).

Med et pragmatisk blikk på forskningsfeltet og delt induktiv og deduktiv tilnæringsmåte, vil kvalitativ datainnsamlingsmetode være naturlig, i og med at jeg skal se nærmere på dette pedagogiske nettverkets grunnleggende forståelse for hva som ligger til grunn for læring i nettverk og om vi ser trekk av mentalisering. Å forske på læring i nettverk tvinger kanskje fram dette forskerperspektivet. Det vil kanskje bli vanskelig å konkludere at sånn er det, basert på funn fra informantene, men kanskje teorien er støttende og det kommer til syne elementer som støtter opp om problemstillingen. Induktiv og til dels deduktiv tilnærming og kvalitativ datainnsamling gjør at man tolker og gjør ytterligere drøftinger på bakgrunn av det jeg får inn av datamateriale. Jeg antar og tar med meg at jeg nok ikke vil kunne finne konkrete svar, men at jeg kanskje vil kunne drøfte meg fram til at det informantene sier vil kunne bekrefte spor og retninger opp mot mitt teorivalg.

Da jeg skulle i gang med å vurdere metodevalg, sto jeg overfor mange valg. Jeg følte jeg hadde god kunnskap om hvilke metoder som kunne vurderes og jeg fikk gjort gode refleksjoner og drøftinger med min veileder om dette i forkant av valg av metode. Observasjon sto sentralt i starten. Jeg hadde egentlig lyst å kunne se om jeg «oppdaget» mentaliserende handlinger i nettverket. Ville jeg kunne se at gruppas medlemmer mentaliserte? Hvordan? Når? Etter hvert som jeg tenkte mer nøye gjennom dette, kom jeg allikevel til at det ville bli for tidkrevende å bruke observasjon som metode. Jeg klarte ikke helt å se hvordan jeg skulle gått fram, og hva jeg skulle vektlagt. I tillegg ville det vært meget tidkrevende å analysere videoopptak, så jeg forlot tanken med å bruke observasjon. Spørreskjema ble ikke vurdert, da jeg anså det som lite givende å be om tilbakemelding på noe så kaldt som papir på et sånt relasjonelt tema som mentalisering. Intervju ble som neste mulighet tatt opp til vurdering. Her kunne jeg velge å gjøre det enten enkeltvis eller som fokusgruppe. Enkeltvise intervju ble for meg litt for unaturlig, jeg ville ikke «klemme ut av» informantene svar på mine spørsmål på en sånn måte at de følte seg forpliktet til å svare det jeg kanskje forventet de skulle svare. Jeg var redd de ikke skulle føle seg bekvem i en-til-en-situasjonen, med sånne spørsmål om så nære ting som egen opplevelse, tillit, trygghet og forpliktelse.

Da enkeltvis intervju var lagt bort, sto fokusgruppeintervju igjen. Jeg bestemte meg for å bruke fokusgruppeintervju som metode for å finne svar eller retningspekere på min valgte problemstilling. I fokusgruppeintervju står dialogen og meningsutvekslingen i sentrum. Det å få folk i tale, lytte og høre gjør at informantene trekker fram både samlende og motstridende oppfatninger (Befring, 2016, s. 76). Jeg håpet å kunne gjennomføre fokusgruppeintervju, og dette ville jeg gjøre da jeg var interessert i å høre hvordan de ulike innspill i gruppa diskuteres og utdypes. Et annet moment som ble viktig for meg i valg av metode, var at i fokusgruppeintervju så kunne dialogen ta en annen retning enn jeg hadde tenkt og sett for meg. Kanskje ville fokusgruppa kunne reflektere rundt områder som kunne bli sentral for meg og min oppgave, men som jeg ikke hadde tenkt på? Dette var en spennende og interessant tanke for meg.

Jeg bestemte meg for å møte fokusgruppa ansikt til ansikt og legge opp til et semistrukturert fokusgruppeintervju. Det anså jeg som meget viktig. En samtale om relasjoner og om trygghet og læring, mener jeg bør skje i relasjon med mennesker, og ikke via telefon, eller en survey av noe slag. Jeg setter dialog innad i gruppa høyt, og håper og regner med at en god refleksjon gjort av deltakende i nettverket vil kunne generere ny og viktig informasjon for meg som forsker. Jeg er klar over at uheldige gruppeprosesser (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65) kan være en utfordring i fokusgruppeintervju, men jeg har mer tro på gode enn dårlige gruppeprosesser.

Informantene

Hvem var mine informanter? I nettverket jeg ønsker å ta utgangspunkt i, satt det ulike typer pedagoger; rektorer, styrere, lærere og pedagogiske ledere. Informantene mine ble som følgende:

- A: Leder oppvekstsenter. Adjunkt. Rektorutdanning.
- B: Leder oppvekstsenter. Lærer.
- C: Rektor skole. Adjunkt.
- D: Styrer barnehage. Barnehagelærerutdanning.
- F: Pedagogisk leder barnehage. Barnehagelærerutdanning.
- E: Lærer GLU 1.-7. trinn. Adjunkt.

Jeg ønsket å vite hvilke forutsetninger og rammer som måtte være tilstede for at det profesjonelle læringsfellesskapet – i dette tilfellet det lærende nettverket rundt overgang barnehage/skole - skulle fungere. Jeg gikk i gang med intervjuguiden (se vedlegg) og da tenkte jeg mye på hvordan formuleringen av spørsmål skulle være. Her så jeg fort at det kunne bli mye å snakke om. Jeg måtte gjøre noen begrensninger for å kunne ha rom for å slippe den spontane dialogen fram. Det var viktig for meg. Jeg landet på å gi informantene noen «startere» og så håpte jeg samtalen og dialogen ville gi meg noe forskningsnytte. Jeg ønsket å ta lydopptak av dialogen i fokusgruppa. Notater underveis unnlot jeg å bruke, da jeg har lært at dette kan skape usikkerhet og være forstyrrende for dialogen som pågår. Transkribering gjorde jeg umiddelbart etter endt intervju, da jeg mener det er viktig å ha fersk nedskrevet informasjon (Befring, 2016, s. 114). Allerede der ville jeg kanskje starte analysen? Se på svarene, notere egne notater i margen, markere med farge, sortere og se på sammenhenger.

Da har jeg lagt fram metodevalget mitt med de begrunnelser som ligger til grunn for mitt valg. Jeg har og presentert informantene mine, de som dannet de to fokusgruppene jeg ville hente empiri fra. Videre skal jeg nå gjøre analyse og drøfting av de funn jeg har fått tilgang til. Her vil jeg først presentere en tabell som jeg har brukt mye for å kunne komme i gang med sortering og analyse. Jeg vil så drøfte hvert enkelt utsagn opp mot egen forståelse og teoristøtte. For å klargjøre sammenhenger enda tydeligere, har jeg lagd en figur (et tannhjul) som illustrerer at de kategoriene jeg har kommet fram til henger sammen og er avhengige av hverandre, slik som tannhjul i et maskineri er.

Presentasjon av data og analyse

I det påfølgende innleder jeg med å skrive om hermeneutisk metode. Jeg legger så fram de funn og den informasjon av det innsamlede datamaterialet som jeg har funnet interessant å analysere. Jeg går nært inn på det jeg anser som viktig for problemstillingen knyttet til mentalisering og læring i nettverk. Jeg presenterer det empiriske materialet både deskriptivt (gjennom oppsummering) og gjennom sitat. Jeg vil prøve å få frem de opplevelser informantene beskriver som kan relateres til mentalisering mellom mennesker. Jeg vil prøve å fremstille funnene på en sånn måte at de gir relevans og gyldighet som analyse av innkomne data.

Filosofisk hermeneutikk

Den hermeneutiske metoden er basert på å tolke for å forstå (Befring, 2016, s. 20). Dette er en forståelse av forholdet mellom tekst og tolkning, som er en base og et grunnlag for den menneskelige forståelse vi legger til grunn når man definerer kunnskap. Som mennesker gjør vi oss erfaringer i livet, vi får hånd om en del kunnskap og vi blir påvirket av de forståelsesformer som til enhver tid dominerer den kulturen vi er en del av (Irgens, 2016, s. 134). Vi vil hele tiden forandre perspektiv på det vi ser og forstår, alt etter hvordan vi forstår det vi ser, og vi vil utvide og endre vår forståelse av situasjoner og utfordringer som oppstår. En kan si at den hermeneutiske sirkel oppstår når vi forstår noe ut fra kontekst og hvordan kontekst dannes utfra de enkelte deler. Teologi og humanoria har sitt fundament i hermeneutikken. Den hermeneutiske tradisjon spiller etter hvert en viktig rolle i utdanningsvitenskapen, der analyse av både historiske og empiriske data sees på som formidling, og dermed innehar et budskap som er tolkbart (Befring, 2016, s. 21). I bearbeidningen av de data jeg fikk hånd om, har jeg tolket materialet, sett det opp mot de teorier jeg har valgt ut, sett på materialet på nytt og retolket det.

Kategorisering

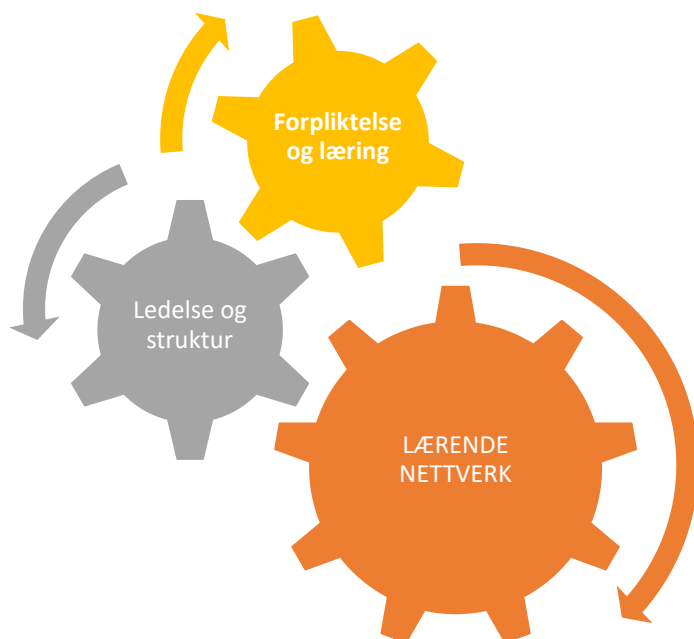
For i det hele tatt å kunne nærme meg teori via de funnene jeg satt med etter at fokusgruppeintervjuene var gjort, gikk jeg noen runder i meg sjøl for å samle tråder, for å finne linjer og relevans. Jeg startet vel og merke analysen allerede da jeg gjennomførte intervjuene og videre da jeg transkriberte intervjuene. Jeg merket meg tidlig utsagn jeg ville ha med og utsagn som jeg så ikke ville komme til nytte i denne forskningsomgangen. Da jeg hadde transkribert materialet lagde jeg meg tabeller for å lettere kunne kategorisere funn.

Jeg havnet til slutt på en analysemetode som fungerte for meg, nemlig det å lage veggposters av det empiriske materialet for så å koble det opp mot teori. Teorivalget ble viktig for videre å kunne drøfte og analysere materialet. I tillegg valgte jeg å prøve å analysere gjennom kategoribasert analyse (Befring, 2016, s. 158). Dette innebar å evne å se sammenhenger mellom mønstrene som oppstår i det innsamlede materialet.

Begrepet koding brukes. Her skal beskrivelser og synspunkter settes i lag til mønstre og etter hvert skal dette sees i sammenheng med min tolkning av materialet. Det å kode ved å knytte begreper til utsnitt av data og reflektere over meningsinnholdet har lange tradisjoner ifg Befring (Befring, 2016, s. 159). «Koding ble en innarbeidet fremgangsmåte da Glaser og Strauss (1967) presenterte utviklingen av «grounded theory», hvor teori utvikles på grunnlag av koding av data og sammenligning av hendelser» (Befring, 2016, s. 159). Den innledende kodingen er tett knyttet til rådataene, ved at setninger og avsnitt sorteres og kodes nært opp til hva informantene har sagt underveis i intervjuet. Etter at denne kodingen og sorteringen er gjort, ser jeg tydelige kategorier som jeg kan «rydde» mitt materiale gjennom. Jeg har brukt lang tid på analysen og jeg har vært i dialog og i samtale med både medstudenter og veileder om hvordan kategorier dannes. Til slutt tok jeg et valg om å lage kategorier utfra den teoribakgrunnen jeg hadde, men og utfra funn jeg gjorde underveis i analysen av empirien (hermeneutisk metode). Sentrale kategorier utfra teoritilfang står læring, ledelse, struktur og til slutt forpliktelse som jeg valgte som kategori utfra empirisk materiale.

De sorteringer jeg har kommet til, skal jeg i det følgende presentere i tabell 1 der jeg setter utsagnene fra informantene inn i tabellen og prøver å få ut innledende koder (egne stikkord), fokuserte koder (overordnede sammenhenger/teoritilknyttet) og til slutt kategorisering.

Figur 1: Kategorisering av forskningsfunn



Tabell 1: Rådata fra fokusgruppeintervju barnehagelærere, lærere, rektorer og styrere.
Innledende koder, fokuserte koder fra analysen og kategorier

Rådata	Innledende koder	Fokuserte koder	Kategorier
.. innspill i hva som skal tas opp, dra nettverket sammen. Foredrag er noe, nettverk er noe annet og krever jo noe av oss sjøl. Følger du at det ikke krever noe, eller at det ikke er relevant det som tas opp, så blir det jo uinteressant.	Dra nettverket ilag Føle at det kreves noe av deg Relevante tema	Nærhet i møte med andre Tilknyttet Forstå regler Følelse av å delta Sammenheng	Forpliktelse

<p>Forpliktelse. Jeg kjenner jo sjøl at når man gjør den forberedelsen, er det viktig å kjenne på følelsen av å være godt forberedt. Kanskje ikke de i gruppa føler og ser at du er forberedt, men du kjenner på det sjøl. Du står faktisk litt på sida om du ikke har forberedt deg</p>	<p>Forpliktelse i forberedelser</p> <p>Viktig egen følelse</p>	<p>Forpliktelse og forståelse for uskrevne regler</p> <p>Følt trygghet på egen rolle</p>	<p>Forpliktelse</p>
<p>Kjennskapen og tryggheten gjør at vi framstår som viktige i nettverket og for det som nettverket skal stå for – ved å bidra inn får vi og kartlagt nettverket</p>	<p>Kjennskap</p> <p>Trygghet</p> <p>Kartlegging</p>	<p>Dele verdier</p> <p>Tilknytning</p> <p>Mestring</p>	<p>Læring</p>
<p>Det er en form for deling. Du deler synspunkter og meninger, det er ikke feil å dele uenighet. Under den forutsetning at vi er voksne som ikke går i forsvarsposisjon, så får man en meningsutveksling. Er man så raus, kan man reflektere rundt uenigheten</p>	<p>Deling</p> <p>Aksept for uenighet</p> <p>Refleksjon rundt uenighet</p>	<p>Delingskultur</p> <p>Søke klarhet, snakke sant</p>	<p>Læring</p>

<p>Er vi, har vi forskjellige synspunkter inn i diskusjonen, uenigheten behøver ikke føre til at vi blir sure på hverandre, men da respekterer vi hverandre. Vi bidrar med meninger, har en meningsutveksling som er sunn, og som fører til refleksjoner (..). Jeg behøver ikke være enig, men må respektere meningsvalget.</p>	<p>Ulike synspunkt kan føre til uenighet</p> <p>Respekt for uenighet</p>	<p>Ansvarlighet ved egne handlinger og valg</p>	<p>Læring</p>
<p>For jeg tror vi liker følelsen av å være på rett vei. Der vi nikker samtykkende, vi kjenner oss igjen og dette gjør (..) det med trygghet</p>	<p>God følelse av å være på rett vei</p> <p>Trygghet</p>	<p>Være aktør i eget liv</p>	<p>Læring</p>
<p>Vi får en forventning om at vi skal lære noe, vi får noe, noe konkret og noe uformelt. Vi møter ikke bare opp (...) noe konkret, men også e småtipsene som dukker opp er viktig</p>	<p>Forventning om læring</p> <p>Noe formelt. Noe uformelt</p> <p>Små tips i hverdagen</p>	<p>Sammenheng</p> <p>Læringsutbytte</p>	<p>Forpliktelse</p> <p>Læring</p>
<p>For det vil handle om relasjoner, hvor mottakelig vil man være om man ikke er i relasjon med hverandre?</p>	<p>Mottakelig</p> <p>Relasjon</p>	<p>Trygghet</p> <p>Sunne relasjoner</p>	<p>Læring</p>

<p>Respekt for deltakerne. At ikke noen føler seg bedre eller dårligere.</p> <p>Kursing er en som kan og noen som hører på.</p> <p>Nettverk; da bidrar alle inn. Det er et læringssyn som preger nettverkene og det er at alle kan noe, alle sitt bidrag inn gjør at min egen læring øker.</p>	<p>Respekt</p> <p>Alle bidrar inn</p> <p>Økt læring for den enkelte</p>	<p>Forståelse, søke klarhet</p>	<p>Læring</p>
<p>Og så er det den kunnskapen man får om hverandre, den må vi verne om. Det er ikke bare kunnskap om hva som skjer i egen skole, egen barnehage, men også kunnskap om hvordan andre skoler og barnehager løser ting</p>	<p>Kjennskap til den enkelte i nettverket</p> <p>Kjennskap til den enkelte skole og barnehage</p>	<p>Tilknytning</p> <p>Søke klarhet, forstå kontekst</p>	<p>Læring</p>
<p>Faglig bit og kurs er viktig, det kan gjerne være begge deler, det som er viktig er at refleksjonen kommer umiddelbart og at det settes av tid til det</p>	<p>Sette av tid til refleksjon</p>	<p>Sunne relasjoner</p> <p>Empatisering</p> <p>Tilpassing</p>	<p>Læring</p> <p>Ledelse og struktur</p>
<p>.... At læringsmetodene er varierte... ... struktur på dagen... planlegges godt ... tidsrammen må holdes...godt rom for dialog og refleksjon</p>	<p>Velge arbeidsmetoder som fungerer godt, som krever innsats fra den enkelte</p> <p>Planlegge godt</p>	<p>Trygghet</p> <p>Kjennskap</p>	<p>Ledelse og struktur</p>

Spesielt i forhold til datamaterialets kategori forpliktelse, ble det tydelig at jeg anvendte den hermeneutiske sirkel for å finne høvelige kategorier. Først hadde jeg en formening om hvilke kategorier jeg kunne anta å bruke, basert teori jeg har lest på forhånd. Etter at analysen av materialet var gjort, ble kategoriene supplert med også å gjelde forpliktelse. Etter den første analysen av materialet og kategoridanningen, så jeg på materialet på nytt. Gjennom en slik hermeneutisk analyse ble de opprinnelige kategoriene supplert med kategorien forpliktelse.

Etikk og kvalitet

Som masterstudent må jeg opptre med tillit og forsiktighet når jeg skal samle inn data til dette forskningsprosjektet. Det handler i stor grad om å behandle informantene med respekt, gi de god nok basisinformasjon om prosjektet, og behandle datamaterialet som fremkommer under fokusgruppeintervjuet med forsiktighet og konfidensialitet og ellers være nøye når materialet skal presenteres. Jeg jobbet lenge med å få til en godkjenning I NSD (Norsk senter for forskningsdata). Etter noe epostdialog fikk jeg godkjent en forenklet vurdering av prosjektet referansekode 895649, som innebærer at det er gitt forenklet vurdering med vilkår.

Jeg har gått noen runder med meg sjøl i forhold til det at jeg sitter som en del av ledergruppa til akkurat dette nettverket som jeg tar utgangspunkt i. Er det etisk riktig av meg å intervjuer deltakere som jeg leder sjøl? Dilemma jeg har vurdert er hvorvidt informantene vil tørre kritisere nettverket i og med at jeg sitter som en del av ledergruppa. Vil de svare ærlig og oppriktig, eller vil de spare på kritikken for å opprettholde god relasjon til meg som en del av ledergruppa? Jeg har kommet fram til at jeg kan gjøre det men at det er viktig å presisere dette vektingsforholdet i starten og at intervjuguiden ikke åpner opp for at konkrete tilbakemeldinger på nettverkets deltakere kommer opp. Det er viktig å jobbe med pålitelighet når man intervjuer «sine egne». Kanskje blir det enda viktigere å skrive så transparent og åpent som mulig, og løfte fram dilemma og utfordringer på en åpen og ærlig måte. Det er viktig at presentasjonen av de funn som framkommer preges av godt forskningsmessig håndverk (pålitelighet), og der er etikken av avgjørende betydning (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 129). Som masterstudent må jeg virke troverdig og klar over at de etiske prinsippene skal ivaretas på best mulig måte. Etikken gjennomsyrrer arbeidet fra første planlegging, til gjennomføring og presentasjon. (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 135).

Gyldigheten/validiteten av funn og resultater vil preges av mine fortolkninger. Jeg regner med at jeg vil treffe på utfordringer knyttet til å kunne si noe om gyldighet og validitet. I og med at jeg har valgt en pragmatisk, induktiv tilnæringsmåte, vil nok konteksten prege min forståelse.

Dele kunnskap gjennom dialog

I dette kapittelet skal jeg drøfte det empiriske materialet jeg har fått hånd om i fokusgruppeintervjuene mine. Dette holder jeg så mot det teorivalget jeg har tatt utgangspunkt i. Jeg bruker sitat fra empirien for å levendegjøre og belyse den forståelsen jeg kan se eller ane informantene har rundt begrepet mentalisering. Jeg har gjort et kritisk valg av sitat. Jeg kunne ikke ta med alle, det ville for det første blitt altfor mye empiri, men jeg kan og lese av empirien at mye ikke er relevant for problemstillingen.

Jeg ønsker å presentere min empiriske analyse og drøfting på en sann måte at det skaper god forståelse for leseren hva jeg har sett, hva jeg tenker og hvilken teoristøtte jeg kan finne i faglitteraturen på området. Jeg ser at det finnes flere sitat som er sammenfallende og lik i forhold til den kategoriseringen jeg har gjort. Jeg velger derfor å fremstille og drøfte empiri opp mot de fire kategoriene jeg har valgt ut; forpliktelse, læring, ledelse og struktur. Noen steder vil disse kategoriene være vanskelig å skille, noen steder går de så tett i hverandre at det er vanskelig å si om det er ledelse eller struktur som «styrer», kanskje står dette veldig tett sammen i deler av drøftingen min. Da vil de bli satt sammen, for det vil kanskje være både unaturlig og ulogisk å skille kategoriene. På en annen side vil det i noen deler av drøfting komme fram en helt entydig kategori (for eksempel læring). Her klarer informantene å beskrive godt hvordan det foregår.

Forpliktelse

I utgangspunktet hadde jeg ikke begrepet forpliktelse med da jeg planla og la opp fokusgruppeintervjuene. Det teorivalget som omhandler forpliktelse valgte jeg i etterkant, da de funn jeg gjorde krevde mer teori på akkurat dette området. Jeg har brukt det som kategori da jeg begynte å gjøre de aller første analysene av materialet, for jeg kunne tidlig ane at graden av forpliktelse sto sterkt hos alle informantene. En av informantene sier det slik;

«.. innspill i hva som skal tas opp, dra nettverket sammen. Foredrag er noe, nettverk er noe annet og krever jo noe av oss sjøl. Følger du at det ikke krever noe, eller at det ikke er relevant det som tas opp, så blir det jo uinteressant.»

Her kan man tydelig se at det er et iboende ønske fra den enkelte om å være med å prege læringsinnholdet i nettverket. Informanten sier at det er viktig å få være med på å sette agenda og tema i nettverket, og at det gir en følelse av å være av betydning. Følelsen av å være viktig aktør med meninger som betyr noe for andre, framstår som viktig. Informantene sier og noe om at det er viktig at noen krever noe av deg, at det blir satt en standard for hvordan man tilrettelegger for de beste læringsøktene i slike nettverk. Det er av betydning at noen er trenger

at akkurat du er tilstede der og da. Noen har kanskje ventet på akkurat deg og dine innspill. Dette gir en følelse av tilhørighet, men også forpliktelse til å yte og til å delta i dialog.

Idet man blir satt inn i et lærende nettverk på en sånn måte, sier noen av informantene at de kjenner seg betydningsfulle i den settingen. De refererer til at de blir hørt, innholdet i nettverket dannes utfra det som løftes fram i plenum, og derfra dannes veien og læringen. I motsatt fall har man kanskje kurs og konferanser, der innholdet og progresjon er bestemt fra før og at foreleser går gjennom slides fra A til Å, og der det gis lite rom for refleksjon og dialog.

Det å delta på nettverk er for noen viktig, både i forhold til deling av kunnskap og i forhold til det å bryne meninger. Det å evne å lytte aktivt til deltakere i nettverk er en viktig del av det å forstå samspillet som skjer i nettverket. Det vil regjere en del uskrevne regler som man må forstå, man må evne å lese mellom linjene og det blir viktig å forstå det underliggende hos den enkelte deltaker. Det å være i nettverk handler i så måte ikke bare om å lære noe om «dagens tema», men og det å bli bedre kjent med deltakerne, med et mer personlig fundament. Det å kjenne seg sett, føle at en er viktig for nettverket gir den enkelte en følelse av å være aktør i eget liv. Informantene nevner og den gode følelsen ved å være forberedt. En informant sier det sånn;

«Jeg kjenner jo sjøl at når man gjør den forberedelsen, er det viktig å kjenne på følelsen av å være godt forberedt. Kanskje ikke de i gruppa føler og ser at du er forberedt, men du kjenner på det sjøl. Du står faktisk litt på sida om du ikke har forberedt deg»

Utsagnet ovenfor bekrefter at det å ha fått tid til å forberede seg til et møte, at ledelsen vektlegger dette, er av stor betydning for egen mestring i nettverket. Det å kjenne på følelsen av å vite hva som kreves av deg, vite mål for møtet, vite at du er viktig i gruppa, har betydning. Informanten sier her at er du ikke forberedt, kjenner du deg utenfor.

Denne gjensidige forpliktelsen er viktig for det enkelte mennesket i nettverket, for tilhørighet, tillit og trygghet på egen rolle og i relasjon med de andre i nettverket. Gjensidighet og at alle står på samme linje er sentralt her. Det er ikke sånn i et nettverk at den som snakker mest, alltid har rett. Det er ikke sånn i et nettverk at den som leder, alltid har rett.

Informantene nevner selv at egen forpliktelse er viktig, de nevner ikke så sterkt andres forpliktelse. Dette sier kanskje noe om hvor viktig man synes nettverket er, man tenker faktisk på eget ve og vel, egen mestring, egne positive følelser knyttet til det å være en del av nettverket.

Forpliktelse for læring kommer og opp som sentralt i det empiriske materialet. Det å kunne sette noen forventninger til læring i nettverket, er av betydning. En sier;

«Vi får en forventning om at vi skal lære noe, vi får noe, noe konkret og noe uformelt. Vi møter ikke bare opp (...) noe konkret, men også e småtipsene som dukker opp er viktig»

Det gir, etter min mening, et fint utgangspunkt om deltakere i et nettverk kommer til nettverksmøter med en forventning at de skal lære noe, at de skal ha noe igjen for å være tilstede, at noe innenfor et gitt tema er klarere og belyst på en sann måte at man kan si at man har økt egen forståelse for temaet. Mange av informantene sa mye om både de formelle de lærer – i læringsøktene – men de vektla også det uformelle, som tas opp i pauser, til/fra nettverk og ellers der uformell prat dukket opp.

Skal man så løfte dette opp på et høyere nivå og se på hvordan forskning rundt begrepet mentalisering kan støtte opp om det empiriske materialet jeg til nå har presentert, velger jeg å drøfte ut fra disse begrepene; tilknytning, ansvarlighet og det å kunne forstå uskrevne regler. Det å være i nettverk kan sees på som en hjernes modning gjennom møter med andre. Modningen danner tilslutt våre sinn. Mentalisering avhenger av våre oppveksthistorier, vårt stressnivå og de stemninger blant de menneskene vi er sammen med. Selvfølgelig handler det også om kontekst.

God mentalisering kan beskrives som *meetings of minds*. Vi føler oss ikke bare forstått, men også følt (Skårderud, 2016, s. 216). Kjennskapen og tryggheten i gruppa blir mer hekta på det som blir sagt i gruppa, og for deltakerne blir det mer reelt og grunnfestet enn ved bare å lytte uten å hekte følelsene på. Tilknytning gjør man gjennom gode følelser for noen, man kjenner på den gode og trygge følelsen når tilknytningen er på plass. I motsatt fall kjenner man på ubehag når tilknytning ikke er tilstede. Kanskje er det sann i lærende nettverk at tilknytningen blir sterk, at vi klarer å knyte bånd til hverandre på en sann måte at det fremmer samarbeid og læring? (Holm, 2014). Man føler seg vel i lag med de man er tilknyttet. Kanskje er det sann at når begge parter mentaliserer, styrkes tilknytningen? På en annen side kan man kanskje se at noen deltakere i nettverket blir stille, ikke tør dele, at de føler usikkerhet og ikke helt vet

hvordan de skal agere. Dette kan være basert på hvor god eller dårlig tilknytningen til nettverket har vært.

Ved å fremme forpliktelsen som kategori her, ser jeg at forpliktelsen som ligger som en uskreven regel i nettverket, har stor betydning. Ansvarlighet og forpliktelse er to begrep som kan brukes litt om hverandre her, men der begge styres inn mot det å kjenne seg så trygg at man tør å bidra inn. Nettverket er meningsskapende og har positive forventninger til den enkelte deltaker. Dette er grunnleggende momenter i hvordan man kan forstå mentaliseringsbegrepet. (Skårderud, 2016)

Læring

Forskningsprosjektet handler om mentaliseringsmekanismene som trer inn i forhold til læring blant voksne. Informantene snakker veldig mye om læring. De er klokkeklar i sitt budskap; nettverket er lærende. Men det som er av interesse for meg, er hva er det som egentlig fører til læring? Hvorfor kjenner informantene så sterkt på læringsaspektet? Hvordan har de selv rigget seg for læring? Jeg skal nå gå analytisk gjennom materialet med læringsbegrepet i fokus. Videre drøfter jeg funnene opp mot hva teorien sier om læring i nettverk. En informant sier;

«Kjennskapen og tryggheten gjør at vi framstår som viktige i nettverket og for det som nettverket skal stå for – ved å bidra inn får vi og kartlagt nettverket»

Allerede her kommer begrepet trygghet tydelig fram og er framsatt som viktig i forhold til læringen i nettverket. Informanten forteller at trygghet er avgjørende for å klare å bidra inn i nettverket, men også for å gjøre en kartlegging av den kompetansen nettverket innehar. Tryggheten bruker de til å bli kjent med deltakerne i nettverket. Når man føler trygghet, er man klare for å lære. En av informantene sier dette om læringen som skjer:

«Det er en form for deling. Du deler synspunkter og meninger, det er ikke feil å dele uenighet. Under den forutsetning at vi er voksne som ikke går i forsvarsposisjon, så får man en meningsutveksling. Er man så raus, kan man reflektere rundt uenigheten»

Her lanseres begrepet deling, og informanten har, etter min mening, god forståelse for delingsbegrepet knyttet til læring. Det nevnes at man kan dele både synspunkter og meninger og at man nødvendigvis ikke behøver å være enig. Det som jeg synes er interessant med dette utsagnet, er at det sies at det forutsetter at vi er voksne og ikke går i forsvarsposisjon. Er det sånn at bare man er voksen så får man til å dele uenighet? Her kan man dvele litt ved det informantene sier. Etter min mening handler det kanskje på nytt igjen om trygghet og tilknytning,

og ikke hvorvidt man er voksne som ikke går i forsvar. Når går man i forsvar da? Er ikke det akkurat når man kjenner seg utrygg, når man føler man er satt i et hjørne og ikke kommer seg derfra uten å sette opp skjold? En annen informant svarer på en litt annen måte på samme spørsmål;

«.. har vi forskjellige synspunkter inn i diskusjonen, uenigheten behøver ikke føre til at vi blir sure på hverandre, men da respekterer vi hverandre. Vi bidrar med meninger, har en meningsutveksling som er sunn, og som fører til refleksjoner (...). Jeg behøver ikke være enig, men må respektere meningsvalget.»

Denne informanten har et litt mer rasjonelt syn på uenighet, vil jeg si. Informanten sier at uenighet tales dersom vi holder uenigheten til være meningsutveksling og gode refleksjoner. Her fremkommer det også at dersom enighet uteblir, må man uansett respektere meningsvalget motparten har tatt.

Det er av interesse å få to litt ulike innfallsvinkler på dette. Hva er det da som gjør at noen velger en rasjonell måte å belyse uenighet på, men andre igjen velger å gjøre det litt mer enkelt, som å si at dersom du er voksen, må du jammen tåle uenighet! En sier;

«For jeg tror vi liker følelsen av å være på rett vei. Der vi nikker samtykkende, vi kjenner oss igjen og dette gjør (...) det med trygghet»

Det å kjenne seg på rett vei og kan nikke samtykkende og gjenkjennende i mye av det som skjer i nettverket, betyr at informanten som har gitt fra seg dette utsagnet i fokusgruppeintervjuet, på nytt kjenner en god følelse når tryggheten er tilstede. Tryggheten i gruppa gjør at vi nikker samtykkende, vi forstår og vi kjenner oss igjen i det som skjer i nettverket. Det at følelser nevnes, sier meg noe om at her kan det være spor av mentaliseringsmekanismer som slår inn. Tryggheten de kjenner så sterkt på, kan være en viktig basis for den videre læringen som skal foregå.

Videre skal jeg presentere et utsagn som er todelt, både i forhold til forpliktelse og læring.

«Vi får en forventning om at vi skal lære noe, vi får noe, noe konkret og noe uformelt. Vi møter ikke bare opp (...) noe konkret, men også småtipsene som dukker opp er viktig»

Her kan man se at deltakeren i nettverket har tydelige forventninger om læring, både formelt og uformelt. Han/hun føler seg viktige i nettverket med at de deltar, de møter ikke bare opp for at arbeidsgiver har sagt at de skal være tilstede. Denne informanten drar på nettverket og er

rigget for læring, slik jeg tolker dette utsagnet. Forventningene er tilstede, han/hun er åpen for læring både i formelle og i mer uformelle situasjoner, og er hele tiden på jakt etter de gode tipsene som kan dukke opp; man kan alltid stjele en god ide!

Når man forsker på et tema knyttet til mentalisering, vil begrepet relasjoner stå nært og i sterk tilknytning til mentalisering (Skårderud, 2016). Relasjoner står sterkt i det empiriske materialet jeg analyserer;

«For det vil handle om relasjoner, hvor mottakelig vil man være om man ikke er i relasjon med hverandre?»

Denne informanten sier det godt; alt handler om hvordan relasjonen er innad i nettverket og hvordan egen relasjon er til de øvrige i nettverket. Relasjoner knyttes nært til læring, og det bekreftes i informantens utsagn. Hvordan kan man lære dersom relasjonen er fraværende? Mottakeligheten vil være laber, og det vil ikke bli maksimalt læringsutbytte i nettverket om relasjonene ikke jobbes med. Mentalisering og relasjoner knyttes tett sammen; hva er hva? Hva må være på plass først? Må man mentalisere for å skape relasjoner, eller må relasjonen være der for å kunne mentalisere?

Informantene nevner videre at respekt og en følelse av å være på lik linje, er viktig for læringen i nettverket. En av dem sier:

«Respekt for deltakerne. At ikke noen føler seg bedre eller dårligere. Kursing er en som kan og noen som hører på. Nettverk; da bidrar alle inn. Det er et læringssyn som preger nettverkene og det er at alle kan noe, alle sitt bidrag inn gjør at min egen læring øker.»

Her sier informanten tydelig at respekten for deltakerne er viktig. Det er av betydning at ingen av de som sitter i nettverket føler seg hverken bedre eller dårligere. I nettverket sitter det, som nevnt tidligere, ulike typer mennesker, med ulik faglig bakgrunn og med ulik erfaring med overgangsarbeid barnehage – skole. Noen har lederansvar ute i enhetene, noen har lederansvar innad i nettverket, men alle er like viktige bidragsyttere inn i nettverket. Hvordan henger så mentalisering og respekt sammen? Det vil jeg etter hvert prøve å si noe om når jeg kommer til drøftingen av kategorien læring opp mot mentalisering.

Denne informanten sier videre at det er en viss type læringssyn som preger nettverkene. Hvilket læringssyn kan vi anta at informanten tenker på her? Det klarte jeg dessverre ikke å få tydelig fram da jeg nok var for lite «på hugget» da denne refleksjonen kom. Det kan allikevel tenkes at det ligger et sosiokulturelt læringssyn til grunn, der samhandling og samspill står sentralt.

Til slutt i kategorien læring har jeg valgt å ta med et sitat som også sier noe om det grunnleggende ønsket om å lære. En av informantene sier:

«Og så er det den kunnskapen man får om hverandre, den må vi verne om. Det er ikke bare kunnskap om hva som skjer i egen skole, egen barnehage, men også kunnskap om hvordan andre skoler og barnehager løser ting»

Her fremheves kunnskapen og kjennskapen til hverandres arbeidsområde som viktig. Den anses som viktig. Den vil informanten verne om. Informanten tenker ikke bare spesifikt på det som skjer på egen skole og i egen barnehage, men vedkommende har et iboende ønske om å kjenne de andre i nettverket så godt at man kan lære av hvordan andre skoler og barnehager jobber med området overgang barnehage – skole.

For å støtte læringen i nettverket, ser vi kanskje her en god støtte til de teorier som er presentert i oppgaven knyttet til lærende møter. Mentalisering dreier seg i all hovedsak å stille mer spørsmål enn å komme med forslag på løsning. (Skårderud, 2016). Det er av betydning at nettverket oppleves trygt og godt både for den enkelte deltaker og for hele gruppa, men det deles mye faginformasjon knyttet til de enkelte enheter som kan sies er av betydning for å bli kjent med den fagpersonen hver og en representerer. Læringsformen åpner opp for deltakelse basert på hvem den enkelte er, den enkeltes erfaring, historie og kunnskap. Ved å dele gode praksishistorier og gode ideer fra barnehage og skole, vil den enkelte deltaker ha enda mer å basere sin egen nettverkstrygghet og -tilknytning på. Å være lyttende og i dialog med fremmer spørsmålene før forslagene.

Dette er spørsmål man kan ta videre inn i diskusjonen rundt lærende nettverk, men som jeg som forsker ikke klarte å få bekreftende informasjon på under mine samtaler. Her ser jeg en tydelig svakhet i intervjuguiden. Jeg har ikke klart, på en tilfredsstillende måte, å åpne for dialog omkring når man ikke mentaliserer i nettverk.

Mentalisering er hjernens modning til å bli et sinn, og at sinnet modnes gjennom menneskers møter med hverandre. For å trene mentalisering, må man lære seg det i lag med mennesker, og man kan etter hvert bli ganske bevisst egne mentaliseringsevner, også i sånne nettverk. Hvilken mental kapital har nettverket? For meg blir mental kapital alle sinnene som er i nettverket, med de oppveksthistorier og stemninger som preger et sinn tilstede.

Jeg skal nå belyse og analysere de momentene som mine informanter kom fram med, som jeg har valgt å kategorisere under ledelse og struktur. Datamaterialet viser en sterk tendens til at det med struktur, rammer og forutsigbarhet er av betydning for læringsutbyttet.

Ledelse og struktur

Struktur og rammer er noe vi kjenner igjen fra læringssituasjoner knyttet til barns læring. (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Det er kanskje ikke så overraskende at det fort utkrystalliserer seg en kategori der struktur og rammer står sentralt, også i forskningen knyttet til ledelse av voksnes læring. En informant sier;

«Faglig bit og kurs er viktig, det kan gjerne være begge deler, det som er viktig er at refleksjonen kommer umiddelbart og at det settes av tid til det».

Her kan man allerede se at informanten åpner opp for at faglig påfyll er viktig, men at refleksjonen vektlegges som viktig, og at den ikke må bli borte i annet faglig påfyll. Refleksjon kan man ofte se tydelig når forelesere (ledere av lærende nettverk) berører tema som engasjerer. Da øker småsnakk og hvisking i gruppa; ikke for at dette er et kjedsomhetstegn men mer for at det engasjerer. Refleksjonen og tankespinnets i eget hode relatert til egne erfaringer og gjerne med et ønske om å dele det med sidemannen oppstår, og dersom leder av nettverket ikke er bevisst at det er nettopp det som skjer akkurat nå og gir to minutters summing med sidemannen, vil refleksjonen oppfattes som forstyrrende og som lite viktig. Dette er kanskje et triks som flere ledere av læring bør være obs på; gi to minutter til refleksjon før man går videre. Den refleksjonen som skjer i eget hode, knyttet til egne erfaringer fører til læring, og kanskje er man så heldig at man sitter ved noen som kan fylle på refleksjonen ytterligere. En sier;

«... At læringsmetodene er varierte ... struktur på dagen ... planlegges godt ... tidsrammen må holdes ... godt rom for dialog og refleksjon»

Her bekreftes også viktigheten av at det lærende nettverk er ledet og planlagt på en sånn måte at man finner fundament og forståelse for at læring for voksne ikke er basert på noe annet enn hva læring for barn er. Her kan man tydelig se sammenhenger mellom det informanten sier om varierte læringsmetoder og struktur opp mot det vi kjenner igjen som lærere jobber med til daglig; klasseledelse. Denne informanten vektlegger struktur og god planlegging av nettverk på forhånd. Dette kjenner vi igjen fra forskning rundt klasseledelse og viktigheten av varierte arbeidsformer med barn. Er det da sånn at vi kanskje glemmer av eller ikke vektlegger godt nok å planlegge læringsøktene for de voksne på en sånn måte at det fører til læring? Informanten sier ikke noe annet enn at gode lærende nettverk krever ledelse, at de må planlegges godt, at

læringsmetodene må være av en sånn art at man favner flest mulig i løpet av læringsøkta. Strukturen er viktig for å imøtekomme de deltakerne som kanskje kjenner på uro og usikkerhet når de ikke vet hva som kreves av dem. Strukturen støtter opp om møtets rammer og utgangspunkt, men det er også med å skape trygghet for deltakerne. De vet hvilket innhold som skal gjennomgås, de vet noe om tidsrammene og de vet kanskje noe om læringsmetodene som skal nyttes underveis.

Kan det tenkes at det blir for strukturert og for forutsigbart? Hvordan vil et lærende nettverk « reagere » dersom de utsettes for et nettverk som ikke er så godt strukturert, så nøye planlagt eller så forutsigbart? Mentaliseringsevnene våre bruker vi når vi skal forsøke å forstå andre, når vi forstår de uskrevne reglene som gjelder (Skårderud, 2016) og når vi har det trygge fundamentet som gjør at vi opplever oss i sikkerhet. (Holm, 2014). Jeg tror at dersom man har gode relasjoner i nettverket, der trygghet og tillit henger høyt, vil den tryggheten og den tilliten støtte nettverket den dagen det kanskje ikke er så gjennomtenkt, så nøye planlagt eller at leder kanskje ikke har gjort lederjobben 100%. Ved å knytte bånd, øke graden av samskaping og ellers finne læringsmetoder som skaper trygghet og tillit, vil det dannes profesjonelle vennskap. (Holm, 2014). Dersom tryggheten og tilliten ikke er tilstede, vil det fort kunne komme kvass kritikk på både tidsbruk, organisering og man kan anta at nettverket vil leite etter en syndebukk.

Konklusjon og avslutning

Jeg innledet med å presentere min egen bakgrunn for valg av område – der mitt forskningsarbeid skulle belyse betydningen av mentalisering for læring i nettverk for voksne. Datagrunnlaget ønsket jeg å hente ut fra et nettverk som har fokus på overgangen barnehage-skole, der ulike typer pedagoger lærer sammen (rektorer, lærere, styrere og pedagogiske ledere). Jeg hadde først tenkt å ta utgangspunkt i video-opptak for å kunne se mentalisering, men etter grundig vurdering ble det for omfattende og jeg landet på fokusgruppeintervju. Var det sånn at det var den enkelte deltakers evne til mentalisering som genererte høyt læringstrykk? Jeg rammet problemstillingen inn i teori fra Skårderud, Irgens, Spurkeland og Holm, der alle leder hen mot god dialog, gode relasjoner og et felles ønske om å skape trygghet og tillit som basis for utvikling.

Som masterstudent var jeg klar over at jeg ville få hånd om endel data. Noe ville være nyttig, noe ville jeg måtte prioritere vekk. Jeg var og klar over at jeg på et tidspunkt kanskje måtte endre nåværende problemstilling på grunnlag av det datamaterialet jeg fikk inn. Dette skjedde imidlertid ikke. Jeg føler jeg har klart å la mentaliseringsbegrepet stå sentralt underveis i hele oppgaven, men at det til tider har vært krevende å holde fast på begrepet når for eksempel det mer generelle om lærende møter dukket opp som et sterkt teoretisk utgangspunkt. Da kommer ofte organisering og struktur opp som hovedmomenter, og tar ikke for seg hva som egentlig skjer imellom deltakerne i nettverket, men slår ofte fast at dette er en lur måte å lære på. Uansett ble det viktig for meg holde fast på problemstilling og å gjennomføre prosjektet som planlagt.

Jeg har i denne forskningsoppgaven prøvd å sette fokus på hvilken betydning mentalisering har for læring i nettverk blant voksne. Slik analysen med datagrunnlaget utspant seg, ble det mer og mer klart at mentalisering sto sentralt og nært knyttet til læring. Å lese teori om mentalisering ble for meg som å lese teori om læring. Dersom man legger mentalisering til grunn i samtaler, i dialog, i tilknytning og i oppriktig interesse for andre mennesker, så vil det kunne sies å foregå læring, om man lagt opp til det eller ikke. Interesse for hva andre har å si, interesse for å lytte og for å utvikle egen kunnskap om et gitt tema, gjør at man mentaliserer og dette støtter opp om egen læringsprosess. Dette ser jeg tydelig på bakgrunn av studien min.

Mentalisering er modning av sinn, tanker og følelser. Ditt sinn dannes utfra det du opplever i livet ditt, enten på privaten eller i jobbsammenheng. Ditt sinn og din forståelse dannes i lag med de mennesker du ferdes i lag med og i den kontekst du er i (Skårderud, 2016). Det empiriske materialet bekrefter dette. Noen av informantene nevner trygghet som viktig for læring i

nettverket. Her kan man tenke seg at trygghet er basert på modning av eget sinn. Noen informanter vektla jevnlig møter for å beholde kjennskapen til de i nettverket og for å beholde opparbeidet trygghet. Den tryggheten nettverksdeltakeren kjenner på, er nettopp basert på den modningen nettverket har gjort sammen, med de deltakerne som jevnlig møtes.

Mentalisering i lærende nettverk støtter opp omkring viktigheten av ledelse. Jeg ser i studien min at god planlegging og god ledelse av nettverk har betydning. Informantene bekrefter at ledelse er viktig. Informantene bekrefter at det å ha ulike refleksjonsoppgaver underveis er viktig. De samme informantene er og tydelige på at det å ha fokus på ulike måter å få kunne dele kunnskap er viktig. Spurkeland (2017) nevner i sin bok «Relasjonsledelse» at mentalisering er svært viktig i arbeidet med å skape gode relasjoner til sine ansatte, og at det kanskje er mangelvare på mentalisering blant ledere slik han ser det. Arbeidet med å skape gode relasjoner i et lærende nettverk krever ledelse, og en god porsjon forståelse for hvor viktig dette er for læring. Holm (2014) snakker om den trygge basen nettverket skal være. Det er kun når man finner tilstrekkelig trygghet at bånd mellom nettverksdeltakerne knyttes, og disse båndene vil etter hvert bli så sterke at de vil holde når uenighet og krevende utfordringer skal drøftes og de beste løsningene skal samskapes. I mitt tilfelle er deltakerne i det lærende nettverket for overgangen barnehage-skole de som må videreutvikle sitt profesjonelle fellesskap. Her står struktur, ledelse, forpliktelse og læring sentralt. Datagrunnlaget viser det.

For å kunne videreutvikle læringen i det profesjonelle fellesskapet i nettverket, står dialogen sentralt. Dialogen skiller seg fra diskusjonen på den måten at i en dialog er det ikke snakk om å vinne, om å gå seirende ut av. Diskusjonen, på den andre sida, legger mye mer opp til å vinne diskusjonen. Har en vunnet, har en annen tapt, og med en gang er det blitt et misforhold i nettverket som kan virke hemmende for læringen. Dialog trigger nysgjerrigheten, undringen og legger mer opp til det å kunne stille spørsmål. (Spurkeland, 2017). Informantene nevner ofte samtalen, økt kunnskap og det å kjenne deltakerne i nettverket. Dette kommer av at det er lagt til rette for dialog og refleksjon, som igjen gir økt kunnskap.

Hvilken betydning har så mentalisering for læring i nettverk for voksne? Jeg velger å konkludere med at den har stor betydning. Funn i studien min viser at det å ha nærhet og trygghet i nettverket er viktig. Informantene trekker ofte fram at tema må være relevant og nært, hvis ikke blir det uinteressant og læringstrykket daler. De som deltar på nettverk ønsker også å

være godt forberedt, da dette også gjenspeiler trygghet og forutsigbarhet for hva som skal tas opp. Det gir og den enkelte tid til å forberede seg. Ønsket om å dele står sterkt.

Jeg var egentlig ikke helt klar over den klare sammenhengen mellom mentalisering og læring før jeg analyserte datagrunnlaget i denne undersøkelsen, men da jeg leste teorien slo det meg at her må det være en sterk sammenheng mellom mentalisering og læring. Jeg er av den formening at dersom et nettverk kan lære mer om *hvordan* læringsprosessene skjer i nettverket, så vil ytterligere flere strekke seg lengre for å gi nettverket de beste læringsmuligheter. Kanskje bør deltakerne lære mer om mentaliseringsprosesser i lærende nettverk? Deltakerne burde blitt mer bevisst egen rolle i nettverket, og ikke tro at det bare er noen som danner læringsforutsetningene i et nettverk, det gjør nettverket som helhet. Studiet mitt viser både noe om hvordan informantene opplever egen rolle i nettverket, men også hvordan de velger å høre på og gå i dialog med de øvrige i nettverket. Slik resultatene fra studien viser, har den enkelte deltakers mentaliseringsevne betydning. Det betyr noe både hvordan den enkelte deltaker ruster seg selv til å lære i nettverk, men det betyr også at den enkelte deltaker er bevisst egen relasjon til de andre i nettverket, som gir læringsnæring til de andre.

Mentalisering er viktig for å få til læring i nettverk, og ifølge utsagn fra informanter vil det være av betydning hvordan nettverk organiseres og planlegges, nettopp for å få til gode mentaliseringsprosesser som igjen fører til læring. I det empiriske materialet ser jeg tydelige spor av at informantene signaliserer rammer, struktur, forpliktelse som grunnlag for god læring. Trygghet og relasjoner støtter opp om dette. Resiliensen (robustheten) i et nettverk støtter de funn jeg har gjort i min forskning; trygghet og relasjoner skaper resiliens og dette gir den takhøyden et nettverk trenger for å kunne videreutvikle seg.

Videre forskning

Dersom jeg skulle gjort et nytt forskningsoppdrag, kunne det vært av interesse å jobbe videre med mentaliseringsbegrepet knyttet opp til læring blant voksne, men kanskje kunne brukt andre metoder for å komme enda nærmere kjernen i mentalisering. I denne oppgaven har jeg ikke gått dypt nok i materialet for å få fram for eksempel følelsesmessig inntoning (Skårderud, 2016, s. 216). Observasjon som metode og et større materiale å jobbe med, ville kunne gått dypere på akkurat dette. Her for å kunne «se» mentalisering og for å kunne gå enda grundigere til verks med å analysere funn i forhold til hvordan mentaliseringsprosesser har betydning for læring i nettverk.

Litteraturliste

Bateman, A. & Fonagy, P. (2016). *Mentalization-based treatment for personality disorders*. Oxford: Oxford University Press.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.

Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfelleskaber*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.

Irgens, E.J. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Holm, I.S. (2014). *Det personlige lederskab*. København: Hans Reitzels Forlag.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2016). *Læreren med forskerblick*. Oslo: Cappelen Damm.

Skårderud, F. (2016). Personlighetens psykodynamikk. I H. Høgh-Olesen, T. Dalsgaard & F. Skårderud (red.), *Moderne personlighetspsykologi* (s. 187-221): Gyldendal Norsk Forlag.

Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tresselt, M.A., Andreassen, S.-E. & Lund, T. (2018). *Teammøter i skolen - fra "logistikkmøter" til lærende møter*.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del av læreplanen. fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Kunnskapsdepartementet (2006). *... og ingen sto igjen og hang - Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. nr. 16 (2006-2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Vedlegg

Intervjuguide

Masterstudent: Elin Nystad

Veileder: prof Thomas Dahl, NTNU

Tid/sted: Nord Uni Nesna, okt 2018

Jeg som forsker innleder kort og presenterer temaet og hensikten med intervjuet. Gir en ramme på ca 45 minutter. Viktig å omtale anonymitet og at etter transkribering kan informantene lese det som ble sagt.

- 1) Hva liker du ved å være deltaker i et lærende nettverk som Nettverk overgang barnehage-skole? Stikkord kan være stemningen, nærværet, engasjementet, tryggheten, tilliten
- 2) Hvordan kan du beskrive læringen som skjer i nettverk? Hva preges denne læringen av? Gi eks
- 3) Hvordan får man brynt ulikheter i nettverket? Er det noe dere ikke alltid er enige om?
Om hva er dere i så fall uenige om? Gi eks.
- 4) Hvordan fremkommer vansker med å få nettverket til å fungere? Gi eks.
- 5) Hva tenker du er styrende for hvorvidt det blir fruktbare læringssituasjoner i slike nettverk?
- 6) Kan du si noe om hvordan ledelse av lærende nettverk bør være for at du som deltaker lærer noe? Hvilke rammer? Forberedelser? Tenker du det finnes «kjøreregler» for hvordan få lærende nettverk vellykket, i den forstand at deltakerne føler at de lærer noe på de nettverkene? (initiativ, invitere til samarbeid, kroppsholdning, trygghet i egen rolle, trygg på hvor nettverket vil)
- 7) Hvordan vi dere som deltakere definere ansvaret dere har i det lærende nettverket dere deltar i? Har dere et spesielt ansvar? Hva i så fall? Overfor hvem? Hvordan vil dere i så fall dette ansvaret?
- 8) Kan du si noe om læringen i nettverk i forhold til mer tradisjonelle kurs og forelesninger?
- 9) Dersom vi ser barns læring og utvikling i sammenheng med voksnes læring og utvikling, ser du noen sammenhenger, likheter – kan vi dra vekslers på det vi vet om barns læring opp mot voksnes læring – i vårt nettverk? Gi eks.
- 10) I den optimale læresituasjonen for voksne i nettverk, hva bør den inneholde, hvilke elementer blir viktige å holde fast på?
- 11) Avsluttende kommentarer – noen tanker, ideer, synspunkter?