

Nina Engesvik

Barnehagelæreren og profesjonell kompetanse.

En kvalitativ studie av hvordan pedagogen utøver den profesjonelle kompetansen for å skape en felles forståelse for barns medvirkning.

Trondheim våren 2014.

Masteroppgave i førskolepedagogikk.

NTNU og DMMH

Forord

Tema for denne masteroppgaven er barnehagelærerens utøvelse av den profesjonelle kompetansen. Bakgrunnen for temavalget er min egen erfaring som pedagogisk leder i barnehagen gjennom mange år. Som pedagogisk leder har jeg sett og erfart betydningen av pedagogens profesjonelle yrkesutøvelse for å skape kompetanse i barnehagen.

Med et samfunn i endring, endres også barnehagen. Hverdagshistoriene fra barnehagelærerne omhandler ofte ekstra pålagte arbeidsoppgaver og lite tid sammen med barna. I dette fokuset synes det lett for at den profesjonelle kompetansen til barnehagelæreren forvinner fra dagsordenen.

Gjennom Masterstudiet i førskolepedagogikk har jeg fått en mulighet til å se nærmere på hvordan barnehagelæreren og den profesjonelle kompetansen, gjennom den uformelle veiledningen og den kraftfulle refleksjonen i hverdagen, kan være med å skape en felles forståelse for barns medvirkning. En barnehagelærer med høy pedagogisk bevissthet rundt egen profesjon og yrkesrolle har stor betydning for kvaliteten i barnehagen.

Å skrive en masteroppgave har for meg vært en lærerik prosess. Det har vært en prosess hvor undring, refleksjon og læring har hatt en stor plass, i et meningsskapende fellesskap. Mange fortjener takk fordi de alle har bidratt på sin måte.

Først og fremst en stor takk til min veileder, professor Tora Korsvold, DMMH, for hennes faglige innspill og inspirasjon. Takk til min egen barnehage gjennom mange år, som har vært min læringsarena og inspirasjon til å lære og utvikle meg som pedagog og menneske. Takk til mine uunnværlige medstudenter for gode drøftinger og samtaler, og min forskningsbarnehage som åpnet dørene for meg med faglig interesse, åpenhet og vennlighet. Til slutt en varm takk til mine nærmeste for tålmodighet og motivasjon.

Trondheim, juni 2014.

Nina Engesvik

Sammendrag

Jeg har i denne masteroppgaven vært opptatt av hvordan pedagogens utøvelse av den profesjonelle kompetansen kan være med å skape en felles forståelse for barns medvirkning. Mine forskningsspørsmål har vært hvilken betydning den uformelle veiledningen har for kompetansen, og hvordan barns medvirkning kan bli en del av de pedagogiske prosessene som skjer i barnehagen. Alt sett i lys av pedagogens egen refleksivitet over egen profesjon. Kvalitet i dagens barnehage krever pedagoger med en høy pedagogisk bevissthet rundt egen profesjon og yrkesidentitet. I denne studien ønsker jeg å løfte frem det særegne ved pedagog og handlingskompetansen som bidrar til en felles forståelse for barns medvirkning.

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming . Grunnideen til det sosiokulturelle perspektivet, er at de sosiale forholdene, konteksten synliggjøres og at subjektets egen aktive innflytelse på egen læring tydeliggjøres (Nygren 2004). Denne sosiokulturelle forståelsen av kunnskap og kunnskapsutvikling er nært knyttet til erfaringslæring og veiledning, konstruert i et sosialt fellesskap.

Teori som anvendes er blant annet den profesjonelle handlingskompetansen til Nygren(2004) og den kraftfulle refleksjonen til Søndena (2004). Dette har vært mitt utgangspunkt for å belyse handlingskompetanse og refleksjon som nødvendige kompetanser for å skape en felles forståelse for barns medvirkning.

Jeg har valgt å belyse min problemstilling gjennom en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt deltagende observasjon med feltnotater og gruppeintervju. Denne trianguleringen av metoder vil være med å styrke troverdigheten i studien.

Ut i fra empiri og dataanalyser, er det tre sentrale fenomen som utpeker seg i pedagogens utøvelse av den profesjonelle kompetansen. Det er *anerkjennelse, refleksivitet og nærværende tilstedeværelse*.

Mine funn tyder på at utøvelsen av den profesjonelle kompetansen fordres av en bevisst pedagogisk barnehagelærer som har kunnskap og kompetanse om anerkjennelse, refleksivitet og tilstedeværelse. Det handler om de hverdagslige møtene mellom menneskene i barnehagen som danner forutsetning for barns medvirkning. Dette forutsetter en pedagog som evner å kunne møte den Andre som et subjekt - et selvstendig, handlende individ - og vise respekt for den andres integritet og rett til medvirkning.

Summary

This project focus on how pre-school teachers' views on the exercise of professional expertise can help create common understandings of children's participation. My research question has been the impact of the informal guidance has expertise and how child participation can be part of the educational processes that take place in the Early childhood and Care institutions (ECEC). Everything in view of the educator's own reflexivity of their own profession. Quality in tomorrow's ECEC institutions requires educators with a high educational awareness of their own profession and professional identity. In my study, I wish to highlight the nature of the educator and the action skills that contribute to a common understanding of children's participation.

In this study I have taken a social constructionist approach. The basic idea of the socio-cultural perspective, is that the social conditions, the context is made visible and subject's own active influence on their learning clarified (Nygren 2004). The socio-cultural understanding of knowledge and knowledge development is closely related to experiential learning and guidance, constructed in a social community.

Theory used include the professional action competence Nygren and the powerful reflection of Søndena. This has been my starting point to illustrate action and reflection skills necessary competencies to create a common understanding of children's participation.

I have chosen to illustrate my argument through qualitative approach, specifically participant observation with field notes and group interviews. This triangulation of methods will help to strengthen the credibility of the study..

Based on empirical data and analysis, there are three important issues that stand out in the pre-school teachers in the exercise of professional competence. There is *recognition, reflexivity, and present presence*.

My findings suggest that the exercise of professional expertise is required of a deliberate teaching ECEC institutions pre-school teacher who has the knowledge and expertise of recognition, reflexivity and presence. It's about the encounters between people in kindergarten forming prerequisite for children's participation. This assumes an educator who is able to meet the other as a subject- an independent, individual traders- and show respect for the other's integritet and right to participate.

Innhold

1.0	Innledning.....	3
1.1	Problemstilling.....	5
1.2	Aktualisering av tema.....	5
1.2.1	Den profesjonsetiske plattform	6
1.2.2	Hvorfor barns medvirkning?.....	7
1.3	Tidligere forskning.....	8
1.4	Metode.....	10
1.5	Oppgavens oppbygning.....	11
2.0	Teoretiske perspektiver.....	13
2.1	Pedagogisk ledelse	13
2.2	Pedagogen som aktør.....	14
2.3	Barns medvirkning.....	15
2.4	Profesjon og kompetanse.....	17
2.5	Anerkjennelse - en kompetanse.....	20
2.6	Relasjon - en kompetanse	21
2.7	Veiledning gjennom refleksjon.....	22
2.8	Betydningen av refleksjon	24
3.0	Metode og presentasjon av datamaterialet.....	27
3.1	Valg og presentasjon av barnehagen og informantene	28
3.2	Min forskerrolle.....	29
3.3	Feltmetodikk og forskningsmetoder	30
3.4	Datainnsamling.....	31
3.4.1	Deltakende observasjon	33
3.4.2	Gruppeintervju	34
3.4.3	Intervjuguide	34
3.5	Analyse av datamaterialet.....	36
3.5.1	Transkribering.....	36
3.5.2	Koding og kategoriseringer.....	37
3.6	Studiens troverdighet.....	38
3.7	Etiske overveielser.....	38
4.0	Presentasjon av funn og drøfting	39
4.1	Beskrivelse av funn.....	42

4.2	Anerkjennelse.....	46
4.3	Refleksivitet	50
4.4	Tilstedeværelse	54
5.0	Avslutning.....	58
	Referanseliste.....	63
	Vedlegg.....	66

1.0 Innledning

Utviklingen av barnehagen har vokst i et nært samspill med utviklingen av velferdsstaten (Korsvold 2008). Slik som barnehagens plass har endret seg, har også synet på barn og oppdragelse endret seg. Fra å bli sett på som objekter som skal formes og påvirkes, ser vi i dag på barnet som et subjekt. Et subjekt som er en aktiv aktør og medvirker i sin egen hverdag. Fra å være en del av et familiekollektiv har barnet i dag blitt et sjølstendig individ, og barnehagen har gått fra å være en tilsynsplass til en pedagogisk institusjon (ibid).

I dagens barnehage setter lov- og planverk store mål, krav og forventninger til barnehagen. Barnehagen er i dag en del av utdanningsforløpet og har slik blitt en rettighet til alle barn over 1 år. Dette stiller store krav til personalets kompetanse og til kvaliteten på det pedagogiske arbeidet slik det fremholdes i Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen:

Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning (St.mld.41. (2008-2009)).

Som barnehagelærer¹ i barnehagen kan man etter dagens bemanningsnorm være den eneste med fagkompetanse i et team på 3- 4 ansatte på en avdeling. Dette gjør at pedagogens pedagogiske ståsted og fagkompetanse er av stor betydning for den kunnskap og kompetanse som utøves sammen med personale, barn og foreldre i hverdagen. Dette kan være en utfordring å ivareta sett i lys av de strukturelle rammefaktorene som barnehagen i dagens samfunn må forholde seg til. Strukturelle rammefaktorer som har betydning for bemanning og vikarmidler, og som pålegger barnehagene dokumentasjon, kartlegging, møter, planlegging og praktisk arbeid. Dette igjen har ringvirkninger for pedagogens tilstedeværelse i barnehagen (Seland 2011, Nicolaisen mfl.2012).

Som pedagogisk leder i barnehagen gjennom mange år og med ulike videreutdanninger har jeg sett og erfart betydningen av å bygge kunnskap og kompetanse sammen med mine medarbeidere for å utvikle en skapende barnehage med fokus på omsorg, lek, læring og medvirkning. Disse oppgavene skal møtes med faglig kunnskap, pedagogisk dyktighet, profesjonell trygghet og engasjement. Å våge og stå i en profesjonsrolle og fokusere på den

¹ Selv om den nye yrkestittelen barnehagelærer først kan brukes av studenter som er ferdig utdannet i 2016, velger jeg i denne studien å bruke dette begrepet.

pedagogiske oppgaven jeg har som barnehagelærer, har for meg blitt en viktig oppgave når fokuset er rettet mot innhold og kvalitet i barnehagen.

For å forstå hva kompetanse er og hvordan den utvikles, må man se den i sin sammenheng (Nygren 2004). Kompetanse må ses i forhold til den konkrete personen som utøver den og i forhold til de oppgaver som personen kan mestre ved hjelp av den. En menneskelig kompetanse kan ikke forstås hvis vi ikke samtidig vet hva den rettes mot, og hva den skal brukes til (ibid). De handlingene som utøves, er med og realiserer kompetansen i konkret praksis. Som barnehagelærer ser jeg veiledning som en av mine viktigste oppgaver i barnehagen. Det være seg veiledning av foreldre, barn og personalet². I min studie vil jeg vektlegge betydningen av refleksjonen som skjer mellom pedagogen og personalet. En refleksjon som ikke bare handler om utøvelsen av handlingen, men like mye om selve intensjonen, tanken bak det som gjøres. Her støtter jeg meg på den kraftfulle refleksjonen som Kari Søndena fremhever i sin studie (Søndena 2004).

På hvilken måte barnehagelæreren utøver veiledning gjennom dialog og refleksjon, har stor betydning for å kunne skape og utvikle en felles forståelse av barns rett til medvirkning sett i et etisk perspektiv slik Østrem (2012) påpeker nødvendigheten av for å kunne møtet barnet som et subjekt. Evner de voksne i barnehagen å forstå barns medvirkning som en del av de pedagogiske prosessene i hverdagen, og i hvor stor grad bruker barnehagelæreren sin egen kunnskap og kompetanse for å skape denne forståelsen?

Det er dette perspektivet som vil være mitt utgangspunkt i denne studien. Et perspektiv hvor det ikke handler bare om å rette oppmerksomheten mot barnets handling, men at det også innebærer at man som voksen tar hensyn til barnets intensjonalitet - eller "rettethet" mot sine omgivelser, det vil si at den menneskelige bevissthet alltid og per definisjon er rettet mot noe, noe som ligger utenfor seg selv(ibid). I følge Østrem kan man si det slik at barnets subjektsposisjon fordrer at noe annet enn barnet selv er i "sentrum". Barnet er et menneske som tilhører en fysisk verden og inngår i et fellesskap med andre mennesker. Et ensidig fokus på det individuelle barnet kan bety at det rettes mindre oppmerksomhet mot den intersubjektive sammenhengen barnet inngår i (ibid). Det er i denne intersubjektive sammenhengen barns medvirkning skapes, og gjennom kraftfull refleksjon kan det skapes ny

² Betegnelsen personalet omfatter i denne studien yrkesgrupper uten barnehagelærerutdanning, som jobber i barnehagen.

kunnskap og ny utvikling som ivaretar barnet som subjekt. I følge Søndena (2004) fordrer dette en refleksivitet og en pedagogisk bevissthet hos barnehagelæreren.

1.1 Problemstilling

Gjennom min studie ønsker jeg å se på hvordan barnehagelæreren gjennom veiledning og refleksjon med sine medarbeidere i hverdagen kan være en kompetansebygger. I en interaksjonsprosess mellom teori og data ønsker jeg å belyse og løfte frem den uformelle og ustrukturerte veiledningen i form av dialog og refleksjon som skjer mellom barnehagelæreren og medarbeiderne i hverdagen. Når disse handlingene gjøres synlig gjennom observasjon blir de gjort til gjenstand for refleksjon og veiledning, og vil være med å øke kunnskapen om barns medvirkning i barnehagen (Schei og Kvistad 2012). Min studie dreier seg om hvordan barnehagelæreren gjennom sin profesjon kan veilede personalet i hverdagen for å bidra til økt kompetanse. Å skape en bevisstgjøring av veiledning og refleksjon i et kunnskapsperspektiv som kan utvikle en felles forståelse for det pedagogiske innholdet har stor betydning for kvaliteten i barnehagen. Dette utgangspunktet er med å former min problemstilling:

*Hvordan utøver pedagogen den profesjonelle kompetansen
for å skape en felles forståelse for barns medvirkning?*

Gjennom observasjon og intervju ønsker jeg å få mere innblikk i, og mere kunnskap om hvordan barnehagelæreren bruker sin faglige kompetanse og profesjon i den daglige veiledningen av sine medarbeidere. Ved å samarbeide nært med en barnehagelærer, ønsker jeg å utvikle mer nyansert kunnskap om de prosessene som skjer i møtet mellom barnehagelæreren og de Andre, når det utøves en fagkompetanse. Hvordan reflekterer pedagogen over sin egen refleksivitet som kompetansebygger, innenfor en fagkompetanse som kan være med å berøre barnets medvirkning, subjektsposisjon og den intersubjektive sammenhengen barnet inngår i.

1.2 Aktualisering av tema

Synet på barnet har endret seg betraktelig de siste hundre årene i Norge. Fra opplysningstidens filosofi ble vår oppmerksomhet rettet mer mot barnets behov. Gjennom vår oppfatning av hva et barn er og hva det har behov for, bidrar til at vi anerkjenner barnet som et subjekt. Fra å se på barnet som objekt i et samfunn som la rammene for barndommen, ser vi i dag på barnet som et fullverdig menneske som er med og medvirker selv og er aktør. Ved å

være en aktør utformer barnet sin egen barndom – sine egne erfaringer, i et gjensidig samspill med samfunnet.

Som barnehagelærere i dagens barnehage kan disse samfunnsendringene være en utfordring. Hvilken forståelse har de voksne i barnehagen av barnet som subjekt sett i lys av barns medvirkning? For å kunne forstå barnet som et subjekt må vi ha kunnskap om de mellommenneskelige relasjonene som foregår i denne utviklingen. Gert Biesta hevder i "Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid?", at som menneske blir vi til i verden gjennom vårt forhold til andre, som ikke er som oss. Og subjektets tilblivelse som et unikt individ, kun kan skje i det sosiale rommet (Biesta 2009).

Handling er i følge Hannah Arendt (Biesta 2009) den aktivitet som utspiller seg direkte mellom mennesker uten å være materielt formidlet. Når barnet handler bringer det noe nytt inn til verden. Dette gjør barnet i alt det gjør. Arendt i Biesta (2009) fremhever at det å være et subjekt betyr å handle, bringe inn. For å kunne handle og være et subjekt er det nødvendig at andre responderer på det barnet bringer inn. Da blir barnet til i verden, i det øyeblikket er barnet et subjekt. Dette forutsetter at barnet er en del av mangfoldet og fellesskapet (ibid.). Biesta (2009) fremhever vårt ansvar for det etiske forholdet mellom menneskene. Han hevder at det som gjør oss til unike individer i relasjonene er den etiske dimensjonen. Et etisk forhold med et stort ansvar overfor den andre. Hvis vi ikke ivaretar det etiske, står vi i fare for å gjøre barnet til et objekt. Våre egne intensjoner og mål blir det viktigste. I dette ligger det en anerkjennende voksen som er tilstede i møte med barnet som subjekt. Vi har kunnskap om de relasjonelle samspillene og møter barnet som et lite menneske. Et samspill hvor demokrati læres gjennom demokratiske prosesser.

Det er mye demokrati forbundet barns medvirkning. Johannesen og Sandvik(2008) fremhever det etiske perspektivet hvor medvirkning fremstilles som å være delaktig i et fellesskap hvor demokratiske prinsipper råder. Demokrati er vårt samfunnsmandat og det er med barns medvirkning det begynner. Barns rettigheter knyttes mer og mer til barnets individuelle rettigheter, men medvirkning innebærer at man er et subjekt i et fellesskap bestående av subjekt. Det er disse verdiene vi kan miste hvis kvalitet og barns læringsutbytte skal måles og vurderes. For samfunnet blir det å oppdage at alt hører sammen og er avhengig av hverandre.

1.2.1 Den profesjonsetiske plattform

Det å være pedagogisk leder i barnehagen krever høy etisk bevissthet på hva lederrollen innebærer i møte med barn, foreldre, kollegaer og andre samarbeidspartnere. Som

barnehagelærer og leder er det viktig å kunne reflektere over hvilke holdninger som ligger til grunn for de handlinger vi som voksne utøver i møte med barnet.

Barnehagelærere har gjennom sin utdanning en bred kunnskap om barns utvikling og førskolepedagogikk. Jeg støtter meg på Østrem(2012) som hevder at barnehagelærere har en grunnleggende respekt for og en genuin interesse for barnet og barnets perspektiver (ibid). I dette ligger det etiske gode holdninger og verdier. Å kunne forstå barnets intensjoner er en viktig del av barns medvirkning. Dette er forankret i en verdi. En verdifull handling som løfter barnet og dets evne til å bli mer medskapende. Østrem (2012) snakker om den etiske verdien i barns medvirkning:

Barnet skal møtes med anerkjennelse, ikke fordi de lærer mer dersom de får innflytelse, eller fordi det føles bra og øker deres selvfølelse, men fordi det knytter seg noen grunnleggende verdier i det å være et menneske.

Østrem(2012) fremhever kunnskapen og kompetansen som en nødvendighet for å kunne møte barnet som et subjekt. Kunnskap, erfaring og evne til å handle må være tilstede for å kunne ivareta barns medvirkning. Hvordan de voksne forstår og handler i møte med barnas konflikt, interessekonflikter og motstridende perspektiver, forteller mye om kompetansen.

Kunnskap gjør at vi ser barnet som et subjekt, noe unikt, som et lite menneske. Kompetanse gjør at vi behandler barnet som et subjekt, som et lite menneske. Dagens barnehagelærere har mye kunnskap og kompetanse, en kompetanse som handler om å utvikle kunnskapen i praksis, og å gjøre ord til handling. Det er de hverdagslige møtene mellom menneskene i barnehagen som danner forutsetninger for barns medvirkning (Bae 2012). Bae trekker frem den relasjonelle måten å forstå medvirkning på. Dette forutsettes at de voksne er i stand til å legge merke til og følge opp de ulike signalene barna bruker (ibid.).

1.2.2 Hvorfor barns medvirkning?

Lov om barnehager(Kunnskapsdepartementet 2010) og rammeplanen for barnehagen(Kunnskapsdepartementet 2011) gir barn rett til medvirkning i barnehagen. Denne rettigheten er en videreføring av FN`s barnekonvensjon(rev.2003). Diskursen har endret seg fra det mangelfulle barnet til det kompetente barnet (Johannesen og Sandvik 2008). Det pekes på utfordringer, men kravet om medvirkning utfordres ikke (Børhaug mfl.2011). Det foregår en omfattende diskusjon i sektoren om hvordan medvirkningsbegrepet skal forstås og det synes å være utydelig hva som kreves av den voksne for å ivareta barns medvirkning.

I det daglige arbeidet i barnehagen hvor interaksjon mellom barn og voksen er et av de viktigste områdene, vil barns medvirkning alltid berøres. Å møte barnet som et subjekt er en stor og utfordrende oppgave, og de voksnes forståelse av begrepet barns medvirkning vil alltid være med å prege hvordan voksne utøver sin rolle overfor barnet. En voksenrolle som omhandler en grunnleggende kompetanse, holdninger og verdier. Møtet mellom barnet og den voksne vil preges av den handlingen den voksne utfører.

Barns medvirkning er et viktig satsningsområde innenfor barnehagen som en lærende organisasjon. (Gotvassli 2013). Likevel viser studier at det er ulike forståelser for hva barns medvirkning er og hvordan det best kan fremmes i barnehagen (Børhaug 2011). Samtidig er det et område ansatte i barnehagen ønsker mere kompetanse på (Gotvassli 2013). Barns medvirkning handler om mer enn barns valgfrihet og lov til å ytre seg i fellesskapet (Seland 2011), det handler om viktigheten av den verdifulle handlingen som skal være med å løfte barnet. En handling som skaper et godt selvbilde, mestringsfølelse, anerkjennelse og ikke minst å bli møtt som et menneske. Blir barnet møtt med dette vil det kunne legge til rette for gode læringsprosesser, lek, omsorg og demokrati. For meg ses barns medvirkning som en del av de grunnleggende verdiene som er med å utvikler et demokratisk menneske (Bae 2012, Østrem 2012, Johannesen og Sandvik 2008).

1.3 Tidligere forskning

For å finne frem til litteratur, publikasjoner og tidligere forskning, har jeg brukt litteraturlister i aktuelle bøker og artikler som omhandler den profesjonelle kompetansen. I tillegg har jeg brukt søkemotorene Idunn og Google Scholar, samt nettsidene til Nordisk Forskningsråd og Forskning. no. Mine søkeord har blant annet vært "profesjon", "kompetanse", "refleksjon", "veiledning", "barns medvirkning", "anerkjennelse", og "subjekt". Jeg vil underveis i dette punktet gjøre rede for noen studier som omhandler aktuelle utfordringer ved pedagogens profesjonalitet.

Mye av forskningen retter søkelyset på barnehagelærerens profesjon og mestring av yrket, og hvordan denne profesjonen kommer til uttrykk og brukes i barnehagen. Dette er et relevant spørsmål å ta utgangspunkt i, fordi min studie omhandler hvordan barnehagelæreren kan være den profesjonelle utøveren som bruker sin kunnskap og kompetanse for å skape en felles forståelse for barns medvirkning. For meg handler det først og fremst om å være en

profesjonell yrkesutøver som bruker sin kunnskap og kompetanse til å skape en god kvalitet i barnehagen med fokus på barns medvirkning.

I takt med samfunnets endringer, endrer barnehagen seg. Kravene til pedagogen som leder og fokus på kvalitet øker. Offentlige dokumenter som St.melding 41, Revidert Rammeplan 2011, og Framtidens barnehage (Meld.St 24 (2012-2013)), fremhever pedagogens betydning for kvaliteten i barnehagen.

I sin studie "Profesjonalisering av førskolelæreryrket?" hevder Jens - Christian Smeby (2010) at det arbeidet som barnehagelæreren utøver i barnehagen, ikke kan utvikle seg til en profesjon på grunn av mangelen av en egen spesifikk kunnskapsbase. Smeby (2010) stiller spørsmål om det kan sies å foregå en profesjonalisering av barnehagelæreryrket, og om barnehagelæreren innehar en ekspertkunnskap som har betydning for arbeidsfordeling og opplevelse av mestring innenfor yrket.

Gerd Sylvi Steinnes(2010) viser til sin studie innenfor MAFAL - prosjektet, en studie som studerer førskolelæreren sin mestring av yrket. Her viser intervjuer med norske førskolelærere, at førskolelærere er tilbakeholdne med å kommunisere egen kompetanse til andre og til å tydeliggjøre egen kunnskap (Steinnes 2010). Om førskolelæreren ikke begrunner sine tanker, holdninger, verdier og kunnskaper overfor sine medarbeidere, kan det være vanskelig å få aksept for at faglige vurderinger er viktige for kvaliteten i barnehagen. I studien til Steinnes er det nyutdannede førskolelærere det refereres til, men Steinnes viser også til flere danske undersøkelser som viser pedagogenes manglende tro på egen kompetanse og at de har vanskeligheter med å vise sin faglighet overfor personalet. For å kunne gjøre kunnskapen kjent for andre må den være kjent og anerkjent for en selv(ibid). Bevissthet om egen kunnskap er med på å synliggjøre egen kunnskapsbase, der refleksjon vil være med å skape denne bevisstgjøringen. Steinnes hevder i sin studie at dersom barnehagelæreren mestrer å synliggjøre hvordan den teoretiske kunnskapen er relevant, kan det være med å påvirke praksis. Det kan også være med å påvirke opinionen sin oppfatning av kunnskapsbasen sin eksklusivitet og dermed profesjonen sin status og legitimitet.

Monika Seland(2011) viser i sin ph.d.- avhandling "Det moderne barn og den fleksible barnehagen", at assistentene syntes at pedagogisk leder var mye borte fra avdeling, og dette bidro til at de mistet mye av den hverdagslige veiledningen og de fikk flere oppgaver.

Det finnes flere studier om refleksjon i veiledning hvor flere omhandler studentveiledning. Søndena (2004) viser til sin studie vedrørende refleksjon i veiledning av lærer- og barnehagelærerstudenter, at den veiledningen som skjer hovedsaklig bidrar til å bevare den etablerte veiledningsmodellen. Søndena stiller seg kritisk til den etablerte veiledningen som handler om å speile og bekrefte tidligere oppfatninger (ibid).

1.4 Metode

Innenfor min studie ønsker jeg å belyse min problemstilling gjennom en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt deltagende observasjon med feltnotater. I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt eller konstruert av personene som deltar i studien (Postholm 2010). Forskerens mål er å prøve å forstå og løfte frem meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer. På den måten kommer deltakernes perspektiv i fokus (ibid). Jeg velger en kvalitativ tilnærming fordi jeg ønsker å løfte frem ulike perspektiv slik at de til sammen danner et helhetlig og komplekst bilde. Dette innebærer å løfte frem barnehagelærerens egenskaper og kompetanser, for så å vise hvordan dette kan bidra til en utøvelse av handlingskompetanse som skaper ny forståelse og utvikling.

Czarniawska,(2007) omtaler deltagende observasjon for" shadowing". Skygging handler om å samle inn data ved at forskeren følger en person tett over en periode. Shadowing / deltagende observasjon skaper ofte noe særegent mellom forsker og deltaker, idet det er et fokus på det dynamiske, det gjensidige. Det er opprettelsen av likhet og ulikhet, og et fokus skapes i bevegelsene til deltageren.

For å fange opp deltagerperspektivet, deres intensjoner og holdninger, er det viktig å supplere observasjonsmaterialet med at deltagerne kan dele refleksjoner og være i dialog i et fellesskap. Dette vil jeg gjøre gjennom å samle deltakerne i et gruppeintervju. Observasjon i form av feltnotater vil være til hjelp med å utforme intervju spørsmålene, slik at de er tilpasset den konteksten jeg har vært en del av i min feltstudie.

Jeg velger disse to metodene, deltagende observasjon og gruppeintervju fordi det vil gi meg mulighet til å utvikle et rikt kvalitativt materiale fra barnehagen der jeg som forsker er i feltarbeid i barnehagens hverdag. Ved å samarbeide nært med en pedagog vil jeg som forsker kunne være med å utvikle mer nyansert kunnskap om hva som skjer når pedagogen er i dialog og refleksjon med sine kollegaer på avdeling. Jeg vil også være nært praksisfeltet og kunne ha fokus på deltagerperspektivet. Observasjonsnotater og feltnotater med egne refleksjoner,

ble samlet inn gjennom en 14³ dagers periode ved Sentrum barnehage⁴. I denne perioden deltok jeg på to avdelingsmøter, samlet feltobservasjoner og avsluttet datainnsamlingen med et gruppeintervju. Presentasjonen av materialet bygges på pedagogisk leders uformelle veiledning i hverdagen og hvordan dette kan bidra til økt forståelse for barns medvirkning.

Kombinasjonen av to metoder, er med og styrker gyldigheten av de funnene som legges frem. Funnene gjenspeiler anerkjennelse, refleksivitet og tilstedeværelse som sentrale elementer for å ivareta den uformelle veiledningen i hverdagen.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgavens tema er å få større innblikk i hvordan barnehagelæreren gjennom veiledning og refleksjon med sine ansatte i hverdagen kan være en kompetansebygger. På hvilken måte utøver barnehagelæreren veiledning i hverdagen gjennom refleksjon og dialog, for å bidra til å utvikle en felles forståelse av barns rett til medvirkning? Gjennom min studie ønsker jeg å sette ord på den handlingskompetansen som barnehagelæreren utøver i hverdagen. En kompetanse som skjer gjennom den uformelle veiledningen og som gjøres eksplisitt gjennom refleksjon i et fellesskap.

I kapittel 2 presenteres relevant teori. I min studie vil det være aktuelt å knytte teori til den *profesjonelle handlingskompetansen* sett ut fra barnehagelærerens aktørperspektiv.

Veiledning kan skje i det uformelle og gjennom det formelle, strukturerte. Jeg velger ut fra min problemstilling å vektlegge *den uformelle veiledningen* som skjer i hverdagen. En veiledning som skjer gjennom felles dialog og refleksjon i møtet mellom menneskene som er tilstede her og nå i barnehagen. En uformell veiledning som konkretiseres gjennom observasjoner, og brukes som utgangspunkt for den *kraftfulle refleksjonen*. Søndena (2004) bruker begrepet kraftfull refleksjon. Med dette begrepet tydeliggjør hun forskjellen på den kraftløse refleksjonen som handler om å speile og bekrefte tidligere, kjente erfaringer (immanens) og den kraftfulle refleksjonen som nyskapende og overskridende (transcendens). Hun fremhever betydningen av å pendle mellom det kjente og det ukjente, og være i den pedagogiske uroen dette skaper, slik at det gis rom for å skape undring og nytenkning.

I min studie har jeg valgt å sette fokuset på barnehagelæreren og hvordan hennes kompetanse kan være med å skape større forståelse for *barns medvirkning*. Barns medvirkning fordrer i

³ I denne perioden var jeg tilstede i 7 dager a to timer.

⁴ Sentrum barnehage er et fiktivt navn på undersøkelsesbarnehage.

følge Berit Bae (2011) en voksen med en anerkjennende væremåte og som ser barnet som et subjekt (Østrem 2012). For å skape kraftfulle refleksjon, må refleksjonen i følge Søndena rettes mot "noe", et konkret innhold. (Søndena 2004). Barns medvirkning er et sentralt og viktig område i barnehagen og pedagogens kompetanse har stor betydning for hvordan personalet forstår og møter det enkelte barnet i hverdagen.

Metode og presentasjon av datamaterialet presenteres i kapittel 3. I presentasjonen av data har jeg brukt en tilnærming basert på kategorier for å finne de sentrale begrepene som preger materialet. Disse sentrale begrepene er belyst og fremhevet gjennom observasjonene og utsagnene fra gruppeintervjuet.

I kapittel 4 presenteres funn og drøfting. Arbeidet med datamaterialet har hatt et prosessuelt preg, ved at jeg som forsker har gått veien fra å være en deltakende observatør hvor jeg har samlet observasjoner, til et gruppeintervju hvor jeg har delt observasjonene med deltagerne og brukt dem som utgangspunkt for refleksjon.

Avslutningsvis sammenfattes funnene og jeg vil prøve å vise hvordan funnene kan bidra til å svare på undersøkelsens problemstilling.

2.0 Teoretiske perspektiver

Mitt teoretiske perspektiv er basert på den sosiokulturelle forståelsen på at kunnskapsutvikling i organisasjoner ikke utelukkende kan forstås som mentale prosesser hos enkeltindividet, men som deltakelse i sosiale situasjoner. Grunnideen til det sosiokulturelle perspektivet, er at de sosiale forholdene, konteksten synliggjøres og at subjektets egen aktive innflytelse på egen læring tydeliggjøres (Nygren 2004).

Dette betyr at prosessen er tilpasset, avhengig og på andre måter knyttet til de sosiale og kulturelle omgivelsene den foregår i (ibid.). Denne sosiokulturelle forståelsen av kunnskap og kunnskapsutvikling er nært knyttet til erfaringslæring og veiledning. En læring som er innvevd i en kompleks sosial og kulturell kontekst (Gotvassli 2013.) Gotvassli viser til Wenger (1998) som viderefører dette til teorier om læring i et praksisfellesskap. Praksisfellesskapet ses på som det grunnleggende for å utvikle og lagre kompetanse. Et sosialt system som karakteriseres av felles initiativ, gjensidig engasjement og et felles repertoar av felles handlinger (ibid). Like viktig i denne prosessen er de indre psykologiske prosessene som skjer i individet (Nygren 2004). Nygren mener at viktige individuelle indre emosjonelle og kognitive prosesser usynliggjøres i dette sosiokulturelle perspektivet. Prosesser som er nødvendig for læring, prosesser som skapes i de sosiale relasjonene og i de konkrete kontekstene i løpet av læringsprosessen (ibid). Det handler mye om å kunne forstå utviklingen av handlingskompetansen som en prosess som skjer over tid. En prosess som forutsetter at de profesjonelle kompetansene utvikles gjennom at hver enkelt kan "bære" med seg erfaringer eller deler av sin handlingskompetanse over praksisfellesskapenes grenser. Slik jeg forstår kan en slik overføring skje gjennom den kraftfulle refleksjonen som Søndena fremhever betydningen av for å kunne skape og utvikle ny kunnskap (Søndena 2004).

2.1 Pedagogisk ledelse

Utviklingen av lederrollen i barnehagen henger sammen med utviklingen av barnehagen som samfunnsinstitusjon og organisasjon (Gotvassli 2013). Et sentralt trekk har vært arbeidet for full barnehagedekning, det vil si arbeidet med kvantitet. Nå når dette målet er nådd, har vi fått større fokus på innhold og kvalitet, og det stilles større krav til en tydelig pedagogisk ledelse. Dette gjelder ikke bare styreren men også til barnehagelærerens funksjoner og oppgaver. Å være en barnehagelærer i dagens barnehage, innebærer derfor store krav og forventninger.

Krav og forventninger som skal være med å styrke og utvikle barnehagen som en lærende organisasjon (St.mld.41 2008-2009).

Ledelse er ofte preget av å arbeide med det kulturelle perspektivet, med mellommenneskelige relasjoner, som et relasjonelt og prosessuelt fenomen. Ledelse er å arbeide gjennom andre (Gotvassli 2013). Cato Wadel fremhever ledelse knyttet til å stimulere læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i formelle organisasjoner (Wadel 2003). Pedagogisk ledelse er i følge Gotvassli et komplisert og mangfoldig begrep. Kvistad og Søbstad (2005: 164) definerer pedagogisk ledelse slik:

Pedagogisk ledelse innebærer å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosessene knyttet til læring og endring, hvor ledelse innebærer å få i gang bevisstgjøringsprosesser hos personalet knyttet til organisasjonens verdigrunnlag.

Pedagogisk ledelse er først og fremst ledelse av læringsprosesser, men like viktig er det for lederen å få med seg sine medarbeidere til å anvende det de lærer i det daglige arbeidet, og som er med og fremmer de felles mål som organisasjonen har satt seg. I dette arbeidet har barnehagelæreren et stort ansvar for å medvirke til å nå målene. For å kunne utvikle den lærende barnehagen er refleksjon en nødvendighet. Pedagogisk ledelse handler om å kunne tilrettelegge for å sette i gang prosesser hvor personalet reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikten slike refleksjoner gir (Gotvassli 2013).

"Den reflekterte praktiker", sier Schön, forstår at det forventes å kunne, men ingen kan alt, og det å møte andres kunnskaper, og ikke minst erfaringer, blir en kilde til egen vekst." (Gotvassli 2013).

Schön mener at den tause kunnskapen er viktig og mulig å få frem via aktiv refleksjon og diskusjon mellom praktikere. Sentralt står evnen til å reflektere over sin egen praksis (ibid). Det er nettopp i dette møtet - at nye elementer blir skapt og en ny forståelse oppstår, forskjellig fra den personene hadde på forhånd (Schön 2001: Gotvassli 2013). For at disse refleksjonsprosessene skal kunne fremme utvikling og endring, vil jeg støtte meg på Søndena som fremhever den kraftfulle refleksjonen (Søndena 2004).

2.2 Pedagogen som aktør

Hva som forstås med profesjon har vært omstridt. Men det er en bred enighet om at profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap som er ervervet

gjennom en spesialisert utdanning (Greve m.fl. 2013). Profesjonelle er forventet å ha en utdanning som skiller dem fra dem som ikke har denne utdanningen. Kvalifisering for profesjonell yrkesutøving handler om utvikling av holdninger, kunnskaper og ferdigheter gjennom yrkesutdanning, praksis og kritisk refleksjon (ibid). Gjennom de krav, forventninger og spørsmål om barnehagelærerens profesjon og kompetanse, er det viktig at barnehagelæreren tar stilling til sin egen rolle som aktør for å skape og utvikle en barnehage med kompetent personale. Å arbeide med pedagogisk ledelse krever metakunnskap. En kunnskap om egen kunnskap og de begrunnelsene og erfaringene som ligger bak den kunnskapen vi har (Gotvassli 2013).

2.3 Barns medvirkning

For å kunne implementere barns rett til medvirkning er det nødvendig å ha kjennskap til FN's barnekonvensjon (2003) og Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet (2006) som er det prinsipielle grunnlaget hvor det er lovfestet at barnet har rett til å bli møtt med respekt for sine uttrykk og handlinger. Implementeringen av barns rettigheter skal handle om barnets deltagelse i et fellesskap hvor det blir lyttet til og anerkjent som et subjekt i relasjon til andre barn og voksne.

Kvaliteten rundt barns medvirkning lar seg vanskelig måle. Ofte legges skjønnsmessige vurderinger til grunn for om barns medvirkning ivaretas, og ses på som en del av prosesskvaliteten i barnehagen. I denne prosesskvaliteten vil de voksnes kompetanse være av stor betydning. Barns mulighet for medvirkning handler i stor grad om voksnes selvforståelse og holdninger til barn (Schei og Kvistad 2012). Gotvassli viser til en større undersøkelse fra 2012 som kartlegger behovet for kompetanseheving med tanke på ulike faglige tema (Gotvassli 2013). Denne undersøkelsen viser at barns medvirkning rangeres som nr 11 av 15 tema. Det viser at det er relativt få ansatte i barnehagen som vurderer at de har behov for kompetanseheving innenfor dette temaet. I barns medvirkning stilles det ofte spørsmål om barnets valg, om små barn kan velge og om de burde få bestemme. Børhaug viser til ulike medvirkningsordninger barnehagene har utviklet. Det er barns individuelle valg, barns innspill, barns representasjoner ved tilstelninger og delaktighet i diskusjoner vedrørende valg av aktiviteter som vektlegges (Børhaug 2011). Når man knytter barns medvirkning til disse områdene kan det synes som om ansatte i barnehagen har god nok kompetanse på barns medvirkning.

Det er mange tanker og utfordringer å støte på ved bruk av begrepet medvirkning. Medvirkning har mange diskurser. Det har blitt snakket om barns medbestemmelse, selvbestemmelse og medvirkning. I følge Berit Bae (2012) er det viktig å utvide vår forståelse for barns medvirkning til å gjelde mer enn individuelle valg og selvbestemmelse. Det er i de hverdagslige møtene mellom den voksne og barnet, i det relasjonelle som danner forutsetning for barns medvirkning. Østrem og Bae fremhever i sin forståelse av begrepet barns medvirkning et verdiperspektiv bygget på anerkjennelse og relasjoner (Østrem 2012). Kvaliteten i det relasjonelle miljøet og de voksnes holdninger er av stor betydning. Det krever voksne som viser respekt for barnets perspektiv og uttrykksformer, men samtidig utøver autoritet, omsorg og beskytter barnet når det er nødvendig (Seland 2011). Medvirkning fordrer at barnehagelærerne har evne og vilje til å lytte til barnas posisjoneringer og uttrykk.

Både Bae (2012) og Østrem (2012) fremhever anerkjennelsen av barnet som subjekt som en nødvendighet for barns medvirkning. Bae trekker frem den psykologiske orienterte verdien hvor anerkjennelse er en følelse som oppstår når kommunikasjoner mellom individene antar anerkjennende former. Den bygger på gjensidighet, innlevelse og lojalitet, hvor erkjennelsen av individets utvikling av selverkjennelse, selvrespekt og egenverd er vesentlig (Østrem 2012). Østrem fremhever anerkjennelsens etiske verdi. Barnet skal møtes med anerkjennelse, ikke fordi de lærer mer dersom de får innflytelse, eller fordi det føles bra og øker deres selvfølelse, men fordi det knytter seg noen grunnleggende verdier i det å være et menneske (ibid.).

Å anerkjenne barnet som subjekt er å være en fullverdig deltaker i interaksjonen med andre mennesker og inngå i en jevnbyrdig sosial relasjon. I denne relasjonen mellom barn og voksne vil det alltid være en asymmetrisk relasjon. Medvirkning kan være med å skape prosesser som berører maktforholdet mellom barnet og den voksne. Derfor vil barn alltid være prisgitt voksnes handlinger, valg og prioriteringer. Barnets mulighet for medvirkning og deltagelse vil alltid være avhengig av hvilket rom vi som voksne og som samfunn gir dem for å delta (ibid.).

Jeg knytter min forståelse av begrepet barns medvirkning til Østrem og Bae sin definisjon. Denne forståelsen berører flere ulike kunnskapsområder og kompetanser som vil utfordre og skape ny utvikling og forståelse av dette begrepet. Denne forståelsen vil være med å styrke barns læring, barns lek, voksnes omsorg og barnets mulighet til å vokse opp og bli et demokratisk menneske. En forståelse som ser det kompetente barnet, dets meninger, intensjoner og vilje. Når vi ser på barnet som kompetent, fordrer det oss et ansvar for å lytte til barnets opplevelse av sin egen hverdag, og tørre å tro at barnet har en forståelse og

opplevelse som vi ikke har. Dette innebærer å kunne møte barnet som et subjekt som har en egen opplevelse av å være her og nå, og som selv vet best hva denne opplevelsen er. Å kunne anerkjenne individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden, er forankret i et etisk verdisyn.

I barnehagen vil denne forståelsen skape mange utfordringer. Det utfordrer de tradisjonelle voksenrollene og krever kritisk refleksjon over synet på barnet og sin egen rolle som voksen. Samtidig som det krever kunnskap, erfaring og evne til å handle rett i det møtet som skjer mellom barnet og den voksne. Et møte som kan inneholde konflikt, motstand og utfordringer i samspillet med barnegruppa. Det kan også utfordre vår forståelse for konflikt, barnets interessekonflikter og motstridende perspektiver. Å forstå barns medvirkning som et fenomen som er forankret i en verdi, vil være med å styrke barnet som subjekt. Når voksne møter barnet med anerkjennelse og respekt, en verdifull handling som løfter barnet, vil barnet som et anerkjennende subjekt bli mer medskapende (Østrem 2012).

Dette vil være mitt utgangspunkt for barns medvirkning i denne oppgaven. Hvordan kan veiledning gjennom dialog og refleksjon være med å utvide forståelsen av hvordan vi kan møte barnet med anerkjennelse og respekt og ivareta deres grunnleggende rett til medvirkning. Østrem fremhever at å ivareta barnet som subjekt ikke bare handler om å rette oppmerksomheten mot barnet selv, det innebærer også at man tar hensyn til barnets intensjonalitet mot sine omgivelser. Barnets subjektsposisjon fordrer noe annet enn når barnet selv er "i sentrum" (Østrem 2012).

2.4 Profesjon og kompetanse

Barnehagesektoren utfordres av samfunnet på kvalitet og kompetanse, samtidig som det stilles spørsmål ved barnehagelærerens profesjon og betydning av denne (Smeby 2011). På den ene siden finnes det forskning som viser betydningen av barnehagelærerens profesjonelle kompetanse for omsorgen av små barn og deres mestring i hverdagslivet, og på den andre siden ses arbeidet i barnehagen på som et lekmannspreg (ibid). Lekmannsperspektiv er oppfatninger om at arbeidsoppgaver kan skjøttes uten spesialisert utdanning. (Heggen 2008: Larsen og Slåtten 2014). I følge Steinnes (2010) kan lekmannspreget forstås ut ifra barnehagens hjemlige preg, og at mange av oppgavene er veldig lik det som gjøres i hjemmet. Personalet i barnehagen er en viktig ressurs, og deres væremåter og tenkemåter er avgjørende for at barn skal få møte den gode barnehagen (Schei og Kvistad 2012). Like viktig er

barnehagelærerens tydeliggjøring og synliggjøring av sin egen kunnskap og kompetanse for å utvikle kompetente voksne.

Den enkelte aktørs personlige kompetanse må berøres, bevisstgjøres, utvikles, utfordres og bekreftes (Schei og Kvistad 2012:17).

Kompetanse er et sammensatt og komplisert begrep som rommer mange former for kunnskap. I Lov om lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet 2003) nevnes faglig, didaktisk, sosial og endrings- og utviklingskompetanser som det en barnehagelærer skal inneha (Schei og Kvistad 2012). I samfunnet i dag er det en stor satsning på kompetanseutvikling (Gotvassli 2013). Kompetanse er ikke en gitt størrelse som er statisk. Krav og behov for kompetanse endres med en dynamisk samfunnsutvikling, derav mål og krav til barnehagen som en lærende organisasjon (Schei og Kvistad 2012). For å kunne utvikle gode kompetanser innenfor eget yrkesfelt, er det i følge Nygren viktig med kunnskap om hvordan en profesjonell handlingskompetanse er konstruert, hva den inneholder og hvordan vi kan utvikle den videre (Nygren 2004). Gotvassli (2013:18) viser til Lai (2004) sin definisjon av begrepet kompetanse. Dette begrepet sier noe om sentrale egenskaper ved kompetansebegrepet:

Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål.

Nygren(2004) anvender begrepet profesjonell handlingskompetanse, et begrep som er sentral i hans studie "Kryssildprosjektet".⁵ For å kunne forstå denne utviklingen av den profesjonelle kompetansen, er det nødvendig med et prosessperspektiv. En prosess som berøres av den private-, utdannings- og yrkessfæren. Å kunne forstå en prosess som både berøres av de ytre, sosiale forholdene, og de prosessene som skjer i samspillet mellom det enkelte mennesket og de sosiokulturelle omgivelsene. Schei og Kvistad(2012) ser denne prosessen som en dannelsingsprosess. En prosess hvor den enkeltes personlige kompetanse i en kollektiv sammenheng vil være en del av en livslang utviklingsprosess.

Innenfor den profesjonelle kompetansen regnes kunnskaper, ferdigheter og verdier som de tre sentrale elementene (Nygren 2004). Nygren fremhever også den enkeltes yrkesidentitet som et viktige element. Skal kunnskapen kunne praktiseres, trengs det en solid interaksjon mellom alle elementene. Det handler om å forstå den profesjonelle handlingskompetansens utvikling og situerthet som en del av psykologiske prosesser og den praksis den utvikles i.

⁵ "I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav. Finansiert av Norges Forskningsråd.

Nygren ser på den profesjonelle kompetansen som et produkt av de prosesser som hver enkelt person går igjennom. Han trekker frem den profesjonelle personen som utøver sin profesjon. En persons yrkesutøvelse utformes alltid på en personlig og særegen måte (Nygren 2004). Utviklingen som profesjonell person er en prosess som innebærer at personen hele tiden utvikler sine profesjonelle handlingskompetanser. Ved å bruke begrepet handlingskompetanse vektlegger Nygren handlingsaspektet. Personens kontinuerlig utvikling av sine kompetanser for å kunne handle i profesjonelle sammenhenger, innenfor et bestemt praksisfelt (ibid).

En profesjonell handlingskompetanse er en menneskelig ressurs som er med og setter den enkeltes person og den aktuelle profesjonelle praksisfellesskapet i stand til å løse bestemte oppgaver i bestemte sosiokulturelle og materielle omgivelser (Nygren 2004:28).

I den profesjonelle handlingskompetansen finner vi elementer fra yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentitet og yrkesrelevant handlingsberedskap. Elementer som i følge Nygren er med å sette den profesjonelle personen i stand til å utøve sin profesjonelle praksis. Nygren skiller mellom indre og ytre betingelser, over forhold som er med å bestemmer og påvirker kompetanseutviklingen. De indre betingelsene har å gjøre med personens intellektuelle og emosjonelle psykiske prosesser, mens de ytre betingelsene har å gjøre med den sosiokulturelle og materielle konteksten som kompetansen skal utvikles eller brukes innenfor (Nygren 2004). Til de intellektuelle og emosjonelle prosessene hører blant annet de prosessene som ligger til grunn for sansning av omverdenen, bearbeiding av denne informasjonen, refleksjon over erfaringer, vurderinger og opplevelser av seg selv. Dette er prosesser som Nygren etterlyser mer fokus på i det tradisjonelle sosiokulturelle perspektivet. Prosessene kan ikke ses og forstås hver for seg, men vil alltid være i en dynamisk helhet.

I den tradisjonelle forståelsen av profesjon og kompetanse innenfor barnehagefeltet har vi vært opptatt av å snakke om den personlige og faglige kompetansen som skal bidra til en profesjon. Handal og Lauvås viser sin forståelse av kompetanse gjennom sin praksistrekant i tre nivåer hvor handling er på det første nivået. Nivå 2 er teori og erfaring og øverst finner vi verdier, etikk og moral. Dette utgjør i følge Handal og Lauvås vår praksis og praksisteori (Handal og Lauvås 2002).

Tradisjonelt brukes begrepet kompetanse som et fellesbegrep for alle disse elementene og derfor kan det være vanskelig å sette navn på den kunnskapen som utøves. Nygren bruker i sin forståelse kompetansebegrepet i flertall. Han snakker om de ulike kompetansene. Han

hevder at det blir feil å skille den personlige kompetansen fra den profesjonelle kompetansen (Nygren 2004). Alle profesjonelle kompetanser er personlig utformede kompetanser. Den menneskelige ressursen må ses som en del av profesjonelle kompetanser. Profesjonsutøvernes egen personlighet er et nødvendig arbeidsverktøy i det profesjonelle arbeidet. Når mennesket lærer og utvikler seg, så vil det hele tiden integrere sine erfaringer i de psykiske strukturer som utgjør det stadig foranderlige grunnlaget for utviklingen av vår personlighet. Som profesjonsutøvere utfører vi jobben vår på en personlig måte, vi er profesjonelle personer (ibid). I det virkelige livet er det umulig å skille den personlige kompetansen fra den faglige, profesjonelle kompetansen. All utvikling griper inn i mennesket som en helhetlig og integrert person. En prosess som utvikler de profesjonelle handlingskompetansene mot å bli en profesjonell person. Som igjen tas med inn i praksisfellesskapet (Nygren 2004).

I den profesjonelle handlingskompetansen må en se alle de ulike elementene i et dynamisk forhold innenfor det sosiokulturelle miljøet man er en del av. Elementer som er med og utvikler mennesket i en prosess. Denne prosessen og utviklingen av den profesjonelle handlingskompetansen er alltid i bevegelse og er et livslangt løp.

I min studie velger jeg å ta utgangspunkt i Nygrens (2004) forståelse av begrepet handlingskompetanse for å få et mere helhetlig syn på begrepet kompetanse. Ved å bruke begrepet den profesjonelle handlingskompetansen og se utviklingen av denne i en prosess, vil det være med å tydeliggjøre og sette ord på de ulike kompetansene barnehagelæreren skal være en aktør for. Pedagogens læring og utvikling av kompetanse skjer gjennom et praksisfellesskap med kollegaer i sin virksomhet. Resultatet av denne læringen er påvirket av de relasjoner og handlingssammenhenger som preger dette praksisfellesskapet. Sett ut fra dette vil læring alltid være en kollektiv prosess, der læringen alltid er preget av denne kollektive prosessen (Nygren 2004). Hver enkelt er et aktivt subjekt i egen læring og i sitt bidrag til utvikling av den praksisen han deltar i. Barnehagens ledelse og målrettet jobbing er en avgjørende faktor for den kompetansen og kvaliteten som utvikles hos pedagogene og som de utøver sammen med sine medarbeidere (Gotvassli 2013).

2.5 Anerkjennelse - en kompetanse

Anerkjennelse er et velkjent og velbrukt hverdagsbegrep, ikke minst innenfor det pedagogiske feltet. Et begrep som synes å være vanskelig å definere, også for de som arbeider med barn og voksne i barnehagen. Bae har gjennom sin mangeårig forskning på voksen - barn - samspill

med fokus på de intersubjektive relasjonene og dialogprosessene i barnehagen, arbeidet med å nyansere og forstå begrepet anerkjennelse som en holdning og væremåte som har et teoretisk fundament (Bae 2004). Bæes anerkjennende kommunikasjon er basert på psykologen Anne Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori. Schibbye (2013) understreker to betydninger for anerkjennelse. Hun snakker om den ytre anerkjennelsen som er ros og bæring for prestasjoner. Den andre betydningen er indre anerkjennelse som søker å se personens indre verden av opplevelse og verdsette den. Den indre anerkjennelsen ser hun på som en holdning som inkluderer empati, forståelse og aksept og som er med å skaper en atmosfære av trygghet og tillit i møtet mellom to mennesker. En holdning som er avgjørende for utviklingen av selvet og den relasjonen det står i. Anerkjennelse forstås både som en holdning og som en væremåte som er genuin i møtet med barnet eller den voksne. Å være anerkjennende er en krevende prosess. En prosess hvor selvavgrensning og selvrefleksjon er sentrale begreper som har en stor nytteverdi i alle former for relasjoner (ibid.) Dette betyr at som voksne må vi kunne ta andres perspektiv opp i oss selv, og kunne skille mellom hva som foregår i vårt eget og andres selv. Å møte noen med anerkjennelse er noe som forutsetter selverkjennelse, det vil si et bevisstgjøringsarbeid i forhold til egne tanker og følelser. Anerkjennelse handler om å se og forstå sammenhenger, hvordan vi påvirker hverandre i relasjoner (Bae 2011). Et anerkjennende subjekt og tanken om individets selvfølgelige rett til sine egne opplevelser og til å bli sett som subjekt innenfor et fellesskap er helt sentral. (Palludan 2013).

I Bae sin artikkel "Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager", basert på hennes egen avhandling "Dialoger mellom førskolelærer og barn" (Bae 2004: Korsvold 2011), setter Bae fokuset på å kunne forstå det som skjer i relasjonene. Den voksne forståelse, innlevelse, åpenhet og evne til inkluderende og selvrefleksive praksis har stor betydning for den pedagogiske praksisen og barnets inkludering og medvirkning. For Bae handler det om en kvalitet på det pedagogiske arbeidet med barn som baseres på respekt for det enkelte menneske og likeverd mellom mennesker. En kvalitet som er forankret i en kunnskap om barns utviklings - og læringsbetingelser i barnehagen, om relasjoner og en handlingskompetanse.

2.6 Relasjon - en kompetanse

Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. (Spurkeland 2011).

Relasjonskompetanse er selve kjernen i all samhandling. En samhandling bygget på et menneskesyn hvor grunnleggende respekt for individets ukrenkelighet legges til grunn. Et møte mellom mennesker hvor hvert enkelt menneske blir møtt på bakgrunn av sine egne forutsetninger og utvikles i respekt for sin unike personlighet (ibid). Relasjonspedagogikk er å velge å gå et skritt nærmere enkeltmennesket og se hvert barn, hver voksen som en unik personlighet. Et nærvær som har som formål å oppdage hele mennesket. Dialogen er sentral i denne samhandlingen, og den enes samhandlingsutspill er avhengig av den andres respons (ibid.). Denne betydningsfulle dialogen og forståelsen av det enkelte mennesket, vektlegges også av Bae (2011). Å forstå handler om å leve seg inn i hvordan andre opplever verden, og om å avdekke hvilke motiver eller hensikter andre handler ut i fra.

Spurkeland (2011) beskriver relasjonskompetanse som en kompetanse hvor emosjonelle elementer som intelligens, empati og evne til å skape eller lede stemninger er grunnleggende. Kognitive elementer som evne til å bevisstgjøre og strukturere er med å understøtter og strukturere det emosjonelle. Anvendelse av relasjonskompetanse innebærer evnen til å vurdere hva som kreves og hva som er mest hensiktsmessig i den aktuelle situasjonen (ibid.). Røkenes og Hansen (2002) skriver at relasjonskompetanse handler om "å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse, og forstå hva som skjer i samspillet med den andre". Dette innebærer at en barnehagelærer må kunne gå inn i en relasjon, legge til rette for god kommunikasjon og forholde seg slik at det som skjer, er til beste for den andre (ibid.). Senere års forskning på ledelse bekrefter betydningen av evnen til mentalisering (Gotvassli 2013). Med det menes evnen til å representere sin egen og andre menneskers mentalitet. Mentalisering innebærer aktivt å søke informasjon om vårt eget og andres indre liv, som erfaringer, ønsker, tanker, følelser og opplevelser (ibid). Noe som forutsetter evnen til å kunne møte den andre som et subjekt - et selvstendig, handlende individ - og vise respekt for den andres integritet og rett til medvirkning.

2.7 Veiledning gjennom refleksjon

I Norge har Handal og Lauvås (2002) vært de som har etablert vår veiledningstradisjon de siste tiårene. De utarbeidet handlings- og refleksjonsmodellen, en strategisk veiledningsmodell som en motvekt til veiledningsmodellene på 60 - og 70 tallet hvor maktforholdet mellom lærer og student var sentralt og målet var å skape tilpasningsdyktige lærere (Skagen 2013).

Gjennom handlings- og refleksjonsmodellen ble det prosessuelle fra handling til refleksjon

mere vektlagt. Refleksjon ble sett på som en nødvendighet for å kunne forstå tanken bak handlingen. Handlings - og refleksjonsmodellen forstås ut i fra et kunnskapsbegrep hvor den implisitte kunnskapen skal gjøres eksplisitt. Dialogen er sentral og det handler om å fortelle om, og formulere den tause kunnskapen for å kunne skape forståelse og refleksjon. Hensikten er å kunne utvikle en yrkesprofesjonalitet ved å samtale med en likeverdig veileder om egne handlinger og refleksjoner. Veiledningen skal ta utgangspunkt i hver enkelts praktiske yrkest teori og arbeide videre der i fra (ibid.). Denne veiledningsformen har vært styrende i skole og barnehage, og fokuset har vært refleksjon på selve handlingen som utøves av veisøker (Søndenå 2004).

En refleksjon som går ut på å skape bevisstgjøring rundt kunnskap, erfaring og verdier som egen profesjon innbefatter. Veiledningen skal være med å skape bevissthet rundt sin egen praksisteori, bestående av de verdier, kunnskap og ferdigheter som vi vektlegger i det daglige arbeidet. Et individuelt fenomen som utvikles i interaksjon med miljøet rundt oss.

Veiledning leder tankene mot noen som vandrer på en vei, eller noen som er på en reise. Kaare Skagen bruker denne metaforen for å uttrykke det sentrale ved veiledningen (Skagen 2013). Veiledning blir praktisert innenfor mange ulike kontekster, med forskjellige mål, hensikter og med mange ulike metoder. På tross av de mange ulikhetene i perspektiv, tradisjoner og modeller finner vi en felles kjerne i all veiledning. Gjennom veiledning ønsker man å bringe frem handlinger og holdninger for så å sette ord på egen kompetanse, som igjen er forankret i grunnsyn, utdanning og verdisyn. Det er ønskelig å løfte frem etablert erfaring til ny erkjennelse og kunnskap gjennom kritisk refleksjon. I barnehagen har pedagogisk leder og assistent asymmetriske relasjoner til hverandre, men i en veiledningssituasjon er det bygget på likeverd.

Veiledning av sine medarbeidere er en del av den profesjonelle kompetansen til pedagogen i barnehagen. Her vil utøvelsen av dialog og refleksjon ha en sentral rolle for utviklingen av kunnskap og kompetanse. En dialog som en løpende meningsutveksling, for å skape forståelse og å utjevne motsetninger som bidrar til en bedre forståelse av den andre, samtidig som den enkelte får en dypere forståelse av seg selv. Denne dialogen kan sees å være et etisk møte mellom mennesker. Å være i "møtet med den Andre".

Veiledning dreier seg ofte om å utvikle en produktiv undringskultur som krever at det knyttes forbindelse mellom erfaring og læring (Gotvassli 2013). For å lære er det nødvendig å ha en distanse til erfaringene. Denne distansen får vi gjennom refleksjon og undring. Erfaring som

grunnlag kan i følge Gotvassli være problematisk. Å ha gode verktøy, rutiner, systemer som nyttiggjør disse erfaringene er ofte en mangelvare i barnehagen. Da blir det en hindring for utvikling og endring. Det blir som Søndena hevder at den kraftfulle refleksjonen mangler. Det blir mere fokus på selve veiledningsformen enn på innholdet. Deltakerne får ikke den nødvendige styringen med prosessene, det blir bare med erfaringene (Gotvassli 2013).

2.8 Betydningen av refleksjon

Refleksjon står sentralt i all veiledning hvor utgangspunktet er at man lærer gjennom refleksjonen knyttet til handlinger (Gotvassli 2013). Schön deler refleksjonen opp i tre nivåer. Første nivå er kunnskap i handling hvor handlingen skjer automatisk uten særlig overveielser eller refleksjoner. Andre nivå er refleksjon i handling hvor det stilles spørsmål ved vår kunnskap i handlingen. Vi er i stand til å vurdere egen handling her og nå, stoppe opp og vurdere. Tredje nivå er refleksjon på handling hvor beskrivelse og begrunnelse for handlingen gjøres (ibid). Dette kan sammenlignes med Søndena sin beskrivelse av den kraftfulle refleksjonen, hvor det stilles mere spørsmål om tanken bak handlingene og hvordan en tenker om denne tanken. Gjennom refleksjonen skal den etablerte kunnskapen løftes frem til ny erkjennelse.

Studien til Gotvassli viser at flertallet av alle ansatte i barnehagen aller helst vil ha veiledning i arbeidet knyttet til barnehagen (Gotvassli 2013). Veiledning er en metode innenfor det sosiokulturelle perspektivet, hvor kunnskap forstås som en del av sosial praksis og som må forhandles frem i praksisfeltet. Dette kan være den tause kunnskapen som berører erfaringer og ferdigheter, som kan være vanskelig å sette ord på. Å dele kunnskap i et fellesskap, å lære av hverandre gjennom refleksjon og veiledning vil være med å styrke denne kunnskapen og heve kompetansen.

Søndena etterlyser her den kraftfulle refleksjonen (Søndena 2004). Hun stiller seg kritisk til at vi i våre profesjoner gjør all veiledning like gyldig. I sin doktoravhandling belyser Søndena refleksjonens betydning i førskolelærerutdanningen. Denne studien bygger på veiledningssamtaler mellom praksislærer og student der hennes studie viser at den tradisjonelle veiledningen ofte viser en forsterkning og speiling av det en allerede vet. Refleksjonen blir kraftløs (ibid.). Søndena mener at selve veiledningsformen har fått for mye fokus slik at det har blitt utviklet en refleksjonsliberalitet der all refleksjon synes å ha samme verdi. Derfor blir refleksjonen kraftløs. Dette støttes av Skagen(2013) som gjennom et

historisk blikk på veiledning som metode hevder at veiledningen har hatt en tendens til å bli metodedominert. Noe som jeg forstår slik at innenfor den tradisjonelle veiledningsmodellen har det vært tendens til å gjøre veiledningen til en oppskrift som inneholder konkrete instruksjoner som skal gjennomføres. Dette har i følge Søndena og Skagen gått på bekostning av innholdet i selve veiledningen. Søndena fremhever gjennom sin studie at i vår iver etter å reflektere, glemmer vi ofte innholdet. Innholdet som er det viktige som vi retter oppmerksomheten vår mot. Gjennom refleksjonen må vi kunne ta stilling til noe. Å være bevisst hva og hvorfor (Søndena 2004). I følge Søndena kan den kraftfulle dialogen bare utvikles gjennom dialogen (ibid.). En dialog preget av medvirkning og gjensidighet, lytte og sammen skape ny forståelse. Hun er opptatt av å kaste tanken tilbake til tidligere tankegods, i stedet for på den praktisk-pedagogiske handlingen. For Søndena innbefatter dette å tenke over hvordan man tenker. Relasjonen med den andre gjør at en som veileder kan stille spørsmål som skaper erkjennelse om ulikhetene i forhold til valg og handlinger. Refleksjon handler alltid om noe og det er dette innholdet som må være i fokus (ibid.). Hvis man ikke reflekterer utover det en allerede vet og prøver å skape en ny forståelse av det eksisterende, vil man ikke kunne skape noen ny kunnskap sammen. Den kraftfulle refleksjonen skaper uro, til og med ubehag (ibid.). Sentralt vil bevegelsen mellom det kjente til det ukjente og det nye være når perspektiv og erfaringer deles med andre i et fellesskap. Inkludering av ulikheter og variasjon i eksisterende oppfatninger som kilde til utvikling av en ny kunnskap. Vi må forholde oss til det som er annerledes og være åpen i måten vi gjør det på.

Det er undringen som er det sentrale, vissheten om at andre tenker interessante tanker, at enhver tenker og handler fornuftig på sitt grunnlag, og at det skulle være svært interessant å forstå mest mulig av andre tenkemåter (Handal og Lauvås 2000: 16).

Søndena trekker frem begrepene immanens og transcendens som sentrale begreper innenfor den kraftfulle refleksjonen. Immanens er det iboende, det kraftløse. Vi blir hengende ved det trygge og alt det vi allerede vet. Den kraftfulle - transcendens, er det nyoppdagede, det overskridende hvor vi fornyer oss selv gjennom ulikheter og mangfold. En fornying som skjer i et relasjonelt fellesskap. Den nødvendige pedagogiske uroa ligg i den evige pendlingen mellom immanent og transcendent (Søndena 2004). Gjennom den kraftfulle refleksjonen skal vi knytte sammen ny og gammel kunnskap. Det er i spenningsfeltet mellom teori og praksis og mellom taus og uttrykt kunnskap, veiledning har fått sin plass. Det er gjennom veiledningens refleksjon og dialog at praksis omsettes til teori og at den tause kunnskapen blir eksplisitt.

Disse teoretiske perspektivene vil være mitt utgangspunkt for å kunne finne mulige svar på min problemstilling som omhandler hvordan pedagogen utøver den profesjonelle kompetansen for å skape en felles forståelse for barns medvirkning.

Pedagogisk ledelse er først og fremst ledelse av læringsprosesser, hvor medarbeidere anvender sin egen kunnskap og kompetanse, og er med og fremmer de felles mål som barnehagen har satt seg. Sentralt i denne prosessen står evnen til å reflektere over sin egen praksis. Det er nettopp i dette møtet, i et praksisfellesskap, - at nye elementer blir skapt og en ny forståelse oppstår (Schön 2001:Gotvassli 2013). Skal disse refleksjonsprosessene kunne fremme utvikling og endring, må vi etterlyse den kraftfulle refleksjonen (Søndenå 2004). En refleksjon som skal være med å skape ny kunnskap og en felles forståelse for barns medvirkning. Som Bae hevder (Bae 2012) er det viktig å utvide vår forståelse for barns medvirkning til å gjelde mer enn individuelle valg og selvbestemmelse. Det er i de hverdagslige møtene mellom den voksne og barnet, i det relasjonelle som danner forutsetning for barns medvirkning.

Ved å bruke begrepet den profesjonelle handlingskompetansen og se utviklingen av denne i en prosess, vil det være med å tydeliggjøre og sette ord på de ulike kompetansene barnehagelæreren skal være en aktør for (Nygren 2004).

3.0 Metode og presentasjon av datamaterialet

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for de metodiske tilnærmingene jeg har valgt for denne studien. Jeg vil presentere valg av barnehage og informanter, beskrive mine metodiske valg og prosesser, og belyse hvordan jeg har jobbet med mine ulike forskningsmetoder og strategier. Videre gjør jeg rede for de kvalitative metodene og datainnsamling jeg har valgt. Til slutt vil jeg redegjøre for mine vitenskapelige vurderinger og etiske refleksjoner. Presentasjon av metode og datamaterialet vil i min studie få en større plass, da jeg valgte triangulering i mine metodevalg. Både deltakende observasjon og gruppeintervju vil bli belyst som enkeltstående metoder.

I denne undersøkelsen har jeg valgt et kvalitativt design. Et kvalitativt design bygget på sosial-konstruktivistiske teorier hvor virkeligheten er bygget på en språklig konstruksjon som mennesket skaper i sosiale relasjoner. Disse språklige konstruksjonene må alltid forstås i forhold til den konteksten de er skapt i (Gergen 1995; Postholm 2010). De sosial-konstruktivistiske teoriene gir uttrykk for hvordan mennesket blir oppfattet og hvordan kunnskap blir skapt. Mennesket blir betraktet som aktivt, handlende og ansvarlig, og kunnskap er forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm 2010). En kunnskap som er i stadig endring og fornyelse, og kan ses på som en brobygger mellom mennesket og verden. Jeg plasserer min undersøkelse under en konstruktivistisk tanke fordi den sosiale, kulturelle og historiske settingen som menneskene i barnehagen er en del av, har betydning for hvordan de oppfatter og forstår livet i rundt seg. I en kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene, og situasjonen er med og former studien. Dette innebærer at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet (ibid).

Mennesker lever og handler i sosiale fellesskap. Hva som skjer i slike sosiale prosesser, kan være vanskelig å fange opp ved første møte med forskningsfeltet (Postholm 2010). Et forskerblikk har imidlertid et fokus som gjør at handlinger og hendelser kan løftes frem slik at man kan reflektere over og forstå dem, og man har mulighet til å kunne utvikle ny kunnskap om temaets kompleksitet. I min studie ønsker jeg å løfte frem den handlingskompetansen som barnehagelæreren utøver i hverdagen, og ved å bringe den inn i et praksisfellesskap for refleksjon og drøfting, se om den kan bidra til å skape en felles forståelse. Mine erfaringer gjennom min studie er med og støtter opp om nødvendigheten av den kraftfulle refleksjonen som Søndena (2004) fremmer, for å kunne skape en ny forståelse og kunnskap. En refleksjon

hvor det stilles spørsmål ved våre tanker og handlinger, og det er trygghet nok til å inneha et kritisk blikk. Når mennesker i et praksisfellesskap får reflektere, undre seg og dvele ved hverandres tanker og handlinger, skapes forståelse og muligheter for ny utvikling. I følge Postholm vil mennesker innenfor samme kontekst mer eller mindre kunne dele en felles forståelse (Postholm 2010). Den kvalitative forskningen er mangfoldig, og den innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. Den preges av innlevelse og kreativitet, men også av struktur og systematikk (Tjora 2012). Målsettingen er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling (Postholm 2010), hvor fenomenet er en del av en kontekst hvor menneskelige prosesser eller problemer forskes på. I min studie vil jeg beskrive den komplekse handlingskompetansen til barnehagelæreren og knytte den til hvordan hun kan utøve denne for å skape en felles forståelse av barns medvirkning.

3.1 Valg og presentasjon av barnehagen og informantene

Barnehagen hvor mine informanter er ansatt, har i min undersøkelse fått navnet Sentrum barnehage. Det er en privat barnehage med 4 avdelinger. I følge daglig leder er Sentrum barnehage en etablert barnehage med et stabilt personalet og pedagoggruppe. Mange av de ansatte har vært i barnehagen i mange år. Sentrum barnehage er en praksisbarnehage for barnehagelærerutdanninga ved en Høyskole. Navn på både barnehage og informanter er fiktive.

De som deltok i gruppeintervjuet var : Mari, i 40 årene og jobber som pedagogisk leder på avdeling 3-6 år. Mari jobbet først som assistent før hun fullførte sin førskolelærerutdanning i 1998. Brit, 30 år og barne- og ungdomsarbeider. Anne, i 50 årene og jobber som assistent. Ingrid, i 40 årene og jobber som assistent. Alle har de vært i Sentrum barnehage mer enn 10 år.

I mitt valg av barnehage var målet mitt å finne og løfte frem en barnehagelærer som hadde erfaring og som utøvet sin profesjon på en profesjonell måte. Jeg valgte en barnehage i en annen kommune enn den jeg selv jobbet i, og som jeg ut ifra min erfaring fra barnehagen, opplevde som en barnehage med god kvalitet med fokus på barnets beste og pedagogisk utvikling av personalet.

Jeg tok tidlig kontakt med daglig leder ved Sentrum barnehage for å undersøke muligheten for å kunne komme og følge en barnehagelærer gjennom en 14.dagers periode. Daglig leder stilte seg positiv til dette og hadde forslag på en pedagogisk leder jeg kunne følge. I følge daglig

leder var dette en stabil, dyktig og positiv barnehagelærer. Jeg tok kontakt med vedkommende på telefon og spurte om hun hadde lyst og anledning til å bli med på mitt prosjekt, og hun stilte seg veldig positiv til å delta. Jeg leverte forespørsel om deltakelse og hentet det noen dager senere. Sammen med barnehagelæreren avtalte jeg besøk i barnehagen hvor jeg skulle få anledning til å treffe de som skulle delta i gruppeintervjuet og samtidig få mulighet til å informere dem om prosjektet. På dette informasjonsmøtet fortalte jeg om min metode med deltakende observasjon, skrive feltnotater underveis og gjennomføring av et gruppeintervju. Her tydeliggjorde jeg hva jeg ønsket å skrive om, at det var barnehagelæreren som ble observert og at de skulle få innsyn i observasjonene når som helst og at de ble lagt frem på gruppeintervjuet. Dette var med å etablerte en positiv kontakt mellom meg som forsker og de aktuelle deltakerne. I en kvalitativ undersøkelse er det viktig å etablere en tillit og kontakt som videreføres gjennom hele prosessen.

3.2 Min forskerrolle

Å forske innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger (Postholm 2010). Postholm hevder det er en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, de spørsmålene som blir stilt og metoden som blir valgt, og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på (ibid).

Våre erfaringer gir oss en referansebakgrunn som hjelper oss å til danne en oppfatning om eller legge en mening i det vi observerer og ser. Våre livserfaringer vil også ha betydning for hva vi ser med våre forskerblikk (Postholm 2010). Forskeren skal med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøve å forstå og skape mening i det innsamlede datamaterialet. Dette innebærer at studien er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser at forskningen aldri kan være "verdifri" eller "objektiv"(ibid). Som deltakende observatør er vi en del av den verden vi studerer, og gjennom iakttagelse, aktiv persepsjon og observasjon flettet sammen med umiddelbar fortolkning, er observasjon en interaktiv prosess. Den baserer seg på den menneskelige evnen til deltakende observasjon.

Mitt forsøk på å se og forstå verden fra den andres opplevelse og perspektiv er et viktig element. Men det kan være utfordrende å få tak i deltakerperspektivet. I kvalitativ forskning skal jeg som forsker være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem. Samtidig som det er utfordringer når jeg som forsker engasjerer meg i den sosiale relasjonen. Det handler om å ikke overgi seg helt til omgivelsene eller øyeblikket, men

å være konstant oppmerksom og stille seg relevante spørsmål underveis. Det kan være lett å føle seg "hjemme", og når følelsen av å være en fremmed forsvinner, kan man lettere miste det kritiske, analytiske perspektivet.

I denne studien ble det for meg som forsker viktig å være oppmerksom på min egen subjektivitet og forforståelse. Praksisfeltet i min undersøkelse inngår i min egen faglige virkelighet, og det har derfor vært både en utfordring og en berikelse å få være forsker innenfor barnehagens faglige miljø. Som deltakende observatør i et praksisfelt hadde jeg som forsker en nærhet til feltet og til deltakerne som jeg opplevde ganske unikt. Min tilstedeværelse hadde stor betydning for hvordan min deltakelse i dette fellesskapet skulle bli. Underveis var det viktig for meg å reflektere over egne reaksjoner og opplevelser i møte med praksisfeltet og ikke minst egen væremåte. De fundamentale tingene som gjør at vi får kontakt med mennesker, som blick, smil og vennlighet, opplever jeg har hatt stor betydning for mine relasjoner med deltakerne. For meg var det viktig å være hyggelig, imøtekommende og ikke ta for stor plass. Like viktig erfarte jeg det å være takknemlig for at de stilte opp, og "gi noe tilbake" gjennom mine observasjoner. Dette ble tydelig bekreftet i den korte evalueringen etter gruppeintervjuet. Gode observasjoner og feltnotater av det hverdagslige har vært en forutsetning og støtte for det videre analysearbeidet.

3.3 Feltmetodikk og forskningsmetoder

Tradisjonelt har feltnotater vært brukt i etnografien til å registrere observasjonsdata. Som forsker ønsker man å avdekke noe, og feltnotatene består derfor av relativt konkrete beskrivelser av sosiale prosesser og den konteksten de foregår i (Hammersley og Atkinson 1996). For fortolkende forskere som oppholder seg ute i feltet, i barnehagen, vil den viktigste oppgaven bestå i å gjøre det usynlige synlig, problematisere det og beskrive det slik at det kan reflekteres, tolkes og forstås og derved bidra til utvikling av praksis (Karlsdottir 2011). Karlsdottir (2011) bruker begrepet fortolkende forskning. Dette har vært mitt hovedmål når jeg har valgt mine metoder. Å kunne få delta i det daglige livet over en lengre periode for å beskrive det som skjer, hvordan barnehagelæreren beskriver sine tanker og sine handlinger, samt forstå konteksten for det som skjer. Jeg har god erfaring fra min egen praksis med å observere, bringe det inn i et fellesskap og reflektere rundt det som skjer i handlingen. Dette har gitt meg kunnskap om nødvendigheten av å legge tilrette for en arbeidsmåte hvor det gis mulighet til å skape nye tanker og refleksjoner rundt egen praksis.

Et trekk ved samfunnsforskning er at "objektene" som studeres egentlig er "subjekter" som selv beskriver sin egen verden (Hammersley og Atkinson 1996). Slike beskrivelser kan være noe som forteller oss om et fenomen, eller de gir oss en kunnskap om den sosiale verden. Vi er alle deltakende observatører, og alle som deltar i den sosiale verden samler opp kunnskap om den (ibid). I følge Hammersley og Atkinson (1996) baserer all samfunnsforskning seg på den menneskelige evnen til deltakende observasjon.

Mine forskningsmetoder er kjente i det hverdagslige livet til barnehagen. De anvendes hele tiden i vår interaksjon med omgivelsene nettopp fordi vi alltid er fortolkende "forskere" (ibid). Disse metodene blir "vitenskapelige" ved at de bevisstgjøres og systematiseres på bestemte måter. I følge Erickson (1986: Karlsdottir 2011), er de viktigste forskningsområdene ikke en del av virkeligheten som kan måles og kvantifiseres. Virkeligheten er ikke først og fremst "der ute". De viktigste områdene av virkeligheten befinner seg i deltakernes sinn og påvirker deres oppfatninger og tolkninger av hendelsene rundt dem.

3.4 Datainnsamling

Deltakende observasjon er den mest sentrale datainnsamlingsstrategien innenfor etnografisk forskning, og omfatter derfor omfattende feltarbeid (Postholm 2010). Som forsker er jeg opptatt av å forstå og se de enkelte bitene i en større kontekst, for så å kunne beskrive hvor komplekst rollen som barnehagelærer er i dagens barnehage. Derfor er det naturlig for meg og søke etter mulige svar på mine problemstillinger ute i praksisfeltet gjennom en deltakende observatørrolle.

I min studie følger jeg en barnehagelærer og hennes handlinger. Måten hun setter ord på disse handlingene under gruppeintervjuet, er med og skaper et bilde av henne som en profesjonell yrkesutøver. Hun formidler sine verdier, holdninger og kunnskap på en måte som er preget av respekt og anerkjennelse, både for seg selv som barnehagelærer og for dem hun jobber sammen med. Hennes beretninger angir ikke bare verden - de er en del av den verden hun beskriver, og skapes dermed av den sammenhengen de forekommer i (Hammersley og Atkinson 1996). Ved å observere hendelser i det daglige livet, vil jeg som forsker likevel ikke ha all informasjon tilgjengelig. Derfor var det for meg viktig og gjennomføre et gruppeintervju, hvor jeg som forsker kunne stille spørsmål som hadde til felles at de tvinget deltakerne til å tenke gjennom det de har tenkt før, på ny (Søndenå 2004). I et gruppeintervju har jeg som forsker større mulighet til å være mere delaktig i selve prosessen med å stille

spørsmål underveis. Jeg får en mere aktiv rolle og viser med det store interesse for det som formidles i gruppa. For meg er den gjensidige interaksjonen som skapes mellom menneskene i gruppa og den kunnskapen som formidles en viktig og nødvendig del av min undersøkelse for å kunne forstå de ulike hendelsene og observasjonene jeg tidligere har gjort ute i feltet. Gjennom å være en deltaker og observatør, ga disse to metodene meg direkte informasjon om miljøet og om måten barnehagelæreren handlet på i hverdagssituasjonene sammen med barn og voksne.

I min studie ønsket jeg å se på hvordan barnehagelæreren gjennom den uformelle veiledningen i hverdagen, bidro til å skape en felles forståelse for barns medvirkning. Som pedagog i barnehagen er jeg vant til å ta observasjoner, både formelle og uformelle av barn og voksne. I motsetning til vanlig bruk av feltnotater hvor notater skrives ned etter observasjonene, valgte jeg å notere ned hendelsene mens jeg observerte. I Sentrum barnehage var de vant med studenter, lærlinger og andre eksterne samarbeidspartnere. Som forsker var jeg en del av en kontekst hvor det å sitte og observere og notere ikke var uvanlig og det bidro til å gjøre feltnotatene enklere. I min studie valgte jeg å være i barnehagen fra morgenen av når barnehagelæreren begynte sin arbeidsdag. I denne perioden var alle de voksne til stede og barna var i lek og aktivitet inne. Dette ga meg som forsker store muligheter til å være tilstede og følge min barnehagelærer, og gjennomføre kontinuerlige observasjoner av det samspillet som utviklet seg. For å kunne beskrive hvordan pedagogen utøver den profesjonelle kompetansen, var det viktig for meg å være tilstede. Ved å være en nærværende, tilstedeværende barnehagelærer har hun gitt meg innholdsrike observasjoner, både av samspill med andre og i utøvelsen av sin egen rolle som barnehagelærer.

I min studie bruker jeg gruppeintervju sammen med deltakende observasjon for å triangulere. Å triangulere vil si å bruke ulike kilder for å gjøre informasjonen troverdig (Postholm 2010). Gjennom et gruppeintervju kan jeg overveie min forståelse av det jeg observerer i forhold til det aktørene selv beskriver (ibid). Intervjuene kan brukes for å utvide og underbygge observasjonsmaterialet, og jeg kan spørre om ting jeg har sett og dermed vurdere det observerte opp mot det sagte. Dette gir meg større mulighet til å vurdere gyldigheten av deltagerens utsagn. Min form for triangulering er å relatere observasjonene til deltagerens beretninger. Det handler ikke om å kontrollere hvilke data som er valide, men heller om å trekke hvilke slutninger basert på disse dataene som er valide (Hammersley og Atkinson 1996). Gjør man bare observasjon mister man deltagerens egen forståelse bak det de gjør og er det bare intervju har vi kun det de sier at de gjør. Gjennom en kombinasjon vil jeg la

deltagerne bli konfrontert av mine observasjoner og jeg vil få innblikk i deres egne refleksjoner og forståelse. Sammen vil dette være med å skape en felles forståelse for det aktuelle tema. Slik kan intervjuene være med å validere observasjonsmaterialet. Gjennom deltagende observasjon vil jeg som forsker oppleve fellesskapet, interaksjonen og samhandlingen mellom pedagogen og sine medarbeidere. Gjennom gruppeintervjuet vil jeg få innblikk i de individuelle opplevelsene, tankerne og refleksjonene. Dette gir et mere komplekst bilde av barnehagelærerens rolle og utøvelsen av sin kompetanse overfor sine medarbeidere enn ved bare bruk av den ene metoden.

Ved å kombinere to metoder har jeg større mulighet til å sjekke hvordan mine fortolkninger passer med fortolkningene til aktørene på feltet. Ved deltagende observasjon produseres data om den erfaringsbaserte kunnskapen som kommer til uttrykk gjennom kroppsspråk, samhandling og tanker (Halkier 2010). Observasjoner gir meg som intervjuer en fornemmelse av viktige erfaringer og forståelse på feltet. Disse erfaringene er med å forme spørsmålene slik at så mange erfaringer og forståelser som mulig kommer frem i samspillet og refleksjonene under gruppeintervjuet. Et gruppeintervju kan være med å skape en felles forståelse og der i gjennom utvikle ny kunnskap for de grunnleggende oppfatningene som er med å forme deres forståelse av barns medvirkning.

En av begrensningene ved mitt studium er at det studeres i ett enkelt miljø. Det vil være med å vanskeliggjøre hvorvidt mine funn er representative. I min studie belyser jeg et tema som er interessant i seg selv og da er ikke generalisering det viktigste. Likevel tror jeg at de funn jeg finner kan være med å belyse noe som flere kjenner seg igjen og som kan være med å løfte frem og bevisstgjøre barnehagelærerens ansvar for og utøvelse av kompetanse i forhold til sine medarbeidere. Den virkelighet som beskrives gjennom min undersøkelse formes av meg som forsker og mine informanter. Denne beskrivelsen reflekterer en felles forståelse (ibid).

3.4.1 Deltakende observasjon

Det vi sanser og legger merke til, skapes i sammenflettede relasjoner mellom den som iakttar og det som iakttas. Den sansede tingen eller hendelsen er stedet der det usynlige er fanget i det synlige (Løkken 2012). Det fascinerende ved observasjon som fenomen er at det vi ser, bare er en del av det vi kan erkjenne gjennom observasjon. Slik ble det viktig for meg å bruke flere ulike metoder i min studie. Å utvikle forståelse gjennom deltagende observasjon handler

om å være der (ibid.). Ved å være i praksisfeltet, er jeg som forsker i stand til systematisk å observere adferd, handlinger og interaksjoner.

Som forsker er jeg opptatt av å studere det folk gjør og hva de sier om det de gjør.

Observasjonene vil gi meg innblikk i hvordan barnehagelæreren utfører sin veiledning i det daglige og hvordan de ansatte reflekterer rundt sine egne opplevelser og oppfattelser av det samme tema. I observasjon av virkeligheten i barnehagen blir det hva jeg ser og hva jeg konstruerer. Min forståelse og fortolkning er med å preger min intervjuguide og hva jeg som forsker er opptatt av. I analyse av intervju vil også min forståelse og fortolkning være betydningsfull for resultatet. Derfor blir det viktig med grundige refleksjoner, resonnementer og kunnskap for å skape og kunne se hva som egentlig skjer i en observasjon.

3.4.2 Gruppeintervju

I et gruppeintervju samles et antall informanter for å diskutere og belyse ett eller flere temaer eller fokus. Det kan være en effektiv måte og samle inn data på, fordi man utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig. Metoden kan også virke mindre truende for deltakerne enn de kan gjøre ved individuelle dybdeintervjuer når oppfatninger, meninger og ideer skal diskuteres og reflekteres over (Tjora 2012). Gruppeintervju kan benyttes for å få i stand refleksjoner og hjelpe deltakerne til å belyse ulike hendelser eller erfaringer som de i gruppen har til felles (Postholm 2010). Gjennom et gruppeintervju med flere deltakere er det mulig å få frem mange aspekter av deltakernes opplevelse av kjente fenomen og handlinger. Dette kan være en kilde til nye tanker og refleksjon. Og at det kan være med å øke refleksiviteten. Slik som i fokusgruppe kan gruppeintervju preges av samspillet mellom deltakerne. Fokusgrupper er i følge Halkier (2010) først og fremst egnet til å produsere data om sosiale gruppefortolkninger, samhandling og normer. I min undersøkelse var det ikke det sosiale samspillet som var i fokus.

3.4.3 Intervjuguide

I alle typer intervjuformer er det hensiktsmessig å bruke en intervjuguide for å strukturere intervjuene (Tjora 2012). I min studie har jeg valgt ferdig formulerte spørsmål hvor min deltakende observasjon med feltnotater og observasjoner har vært utgangspunkt for min intervjuguide. Observasjonene og feltnotatene dannet grunnlaget for de formulerte spørsmålene som ble brukt under gruppeintervjuet. Dette er spørsmål som jeg mener dekket

de problemstillingene jeg ønsket mere kunnskap om. Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjuinteraksjon (Kvale og Brinkmann 2009).

Alle intervjuer, som andre former for sosial interaksjon, struktureres både av forskeren og informantene. Etnografiske intervjuer har mer til felles med samtaler enn spørreundersøkelser. Men de er aldri rene samtaler, siden forskeren har en intervjuguide og må ha en viss kontroll over situasjonen. En viss strukturering er nødvendig med hensyn til hva som er relevant eller ikke. Mine spørsmål var relativt åpne og ikke-ledende slik at deltakerne på en måte ble invitert til å dele ulike perspektivene og tankene, for så og reflektere sammen rundt det aktuelle tema som ble belyst gjennom observasjonene som ble lest opp.

Som et utgangspunkt valgte jeg å ta med ulike observasjoner hvor det var fokus på barnehagelærerens handlingskompetanse i det direkte arbeidet med barna. Disse observasjonene ga deltakerne mange refleksjoner og tanker som var med å skape gode drøftinger. Tema og spørsmålene var noe romslige og åpne, men likevel såpass strukturerte at det gikk greit å holde seg til det aktuelle tema. Dette ble derfor en intervjuguide som vekslet mellom konkrete observasjoner, og hvor jeg fulgte opp med konkrete spørsmål, men som likevel ga rom for den uformelle samtalerettede intervjuet. Ved ikke å stille direkte spørsmål til enkelte deltakere skapte dette trolig trygghet og fortrolighet. Dette var med og fremmet et positivt samspill i gruppa, og bidro til felles refleksjon og diskusjoner.

Ved valg av observasjoner og ved utarbeidelsen av spørsmålene har jeg lagt vekt på å finne hendelser som først og fremst kan være med å løfte frem kunnskapen og kompetansen til barnehagelæreren, men også hos de andre medarbeiderne. Å søke etter formidlingen av en kunnskap og en kompetanse, og som beskriver barnehagelæreren som en aktør for kompetanse, var mitt fokus. Det å være en delaktig observatør har gitt meg gode forutsetninger for å være med å løfte frem og gjøre det usynlige synlig. Ved at jeg som forsker har hatt god kjennskap til hverdagen, rutiner og aktiviteter, var dette en fordel, og som jeg kunne bruke som støtte for enkelte deltakere. Det var ikke alltid de klarte å se sin egen kompetanse der og da, men med mine observasjoner og tanker ble dette konkretisert og tydeliggjort for både den det gjaldt og for de andre.

Intervjuguiden har hatt en viktig funksjon ved å holde tråden knyttet til de aktuelle temaene. (Vedlegg 2). Den har satt en ramme rundt intervjuet og bidratt til at intervjuet ble et datamateriale som kan bidra til å aktualisere de ulike problemstillingene i studien. Jeg har

forsøkt å beskrive observasjoner og formulere ikke - ledende spørsmål som gir fortellende, beskrivende og reflekterende beretninger om egen praksis. Avslutningsvis spurte jeg uformelt hvordan det hadde vært å deltatt i en slik prosess hvor jeg som forsker hadde deltatt i deres hverdag og observert og til slutt delt observasjonene med dem i et gruppeintervju.

3.5 Analyse av datamaterialet

Den kvalitative analysen skal gjøre det mulig for leseren av studien å få økt kunnskap om det området det forskes på. Likedan er dataanalyse en prosess hvor forskeren får mening ut av sitt datamaterialet. Ulike analysemetoder kan i følge Postholm (2010)virke mekanisk og oppskriftsmessig. Slike retningslinjer er kun forslag og jeg som forsker må bruke selvstendighet og kreativitet i bruken av dem. (Patton 2002 : Postholm 2010). Denne prosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert (Postholm 2010). Dilthey (1969: Postholm 2010) beskriver denne prosessen som den hermeneutiske sirkelen. Denne sirkelen utgjør kjernen i en forskningsprosess som skaper forståelse og mening. Man analyserer de ulike delene for å kunne forstå kompleksiteten bedre.

3.5.1 Transkribering

Jeg har i min studie brukt deltakende observasjon med feltnotater og observasjoner og et gruppeintervju som datamateriale. Jeg har skrevet logg og renskrevet alle observasjonene som har vært grunnlaget for å lage intervjuguide til gruppeintervjuet.

Ved mitt gruppeintervju brukte jeg lydopptak og fullstendig transkribering av materialet i etterkant. Jeg valgte å transkribere intervjuet selv, for så å skrive ned og forholde meg så detaljert som mulig til hva som ble sagt. Jeg har tatt med latter, pauser i setningene og beskrevet tydelig kroppsspråk som har utmerket seg. Jeg støtter meg på Tjora som hevder at når man leser en transkribert tekst fra et intervju man selv har vært med på, er man straks tilbake i situasjonen (Tjora 2012).

Når jeg transkriberte første gangen skrev jeg på dialekt. Etter hvert som jeg gikk gjennom det, valgte jeg å skrive det om på bokmål. I følge Tjora (2012) er det nødvendig å vurdere om det er aktuelt å bruke dialekter eller normalisere transkripsjonene. Ettersom språk, språkanalyse ikke er en del av min oppgave valgte jeg derfor til slutt å skrive intervjuet på bokmål.

Ettersom informantene snakket en typisk dialekt for dette området, var dette også til hjelp for å anonymisere informantene.

3.5.2 Koding og kategoriseringer

I min dataanalyse valgte jeg å ta utgangspunkt i en deskriptiv analyse, en analyse som innebærer koding og kategoriseringer (Postholm 2010). For å kode og kategorisere valgte jeg å ta utgangspunkt i SDI, en stegvis-deduktiv induktiv metode som er en trinnvis modell for å redusere kompleksiteten (Tjora 2012). I SDI tas det utgangspunkt i tekstnær koding av analysedata. I en slik induktiv analyse utvikles tema på bakgrunn av detaljerte koder som er utviklet fra data og ikke fra teori, hypoteser eller forskningsspørsmål. Denne kodingen sier noe om hva informantene sier og ikke bare hva de snakker om. Ut i fra de tekstnære kodene dannes kategorier (ibid). Jeg valgte denne metoden fordi den dannet et godt utgangspunkt for systematikk og framdrift i mitt kvalitative forskningsprosjekt som jeg ser på som en nødvendighet for å skape et godt arbeide. Ved å starte med tekstnære koder, fikk jeg en oversikt over innholdet i samtalen, og tankene til informantene kom tydeligere frem. Men fremdeles var det et stort materiale, da det transkriberte intervjuet var på 35 sider. Med de tekstnære kodene som utgangspunkt, valgte jeg å analysere videre ut i fra åpen koding som beskrives i Postholm(2010). I åpen koding delte jeg de tekstnære kodene inn i mindre deler og satte navn på dem. Dette var koder som beskrev sentrale egenskaper i barnehagelærerens utøvelse av den profesjonelle kompetansen.

Målet var å komme frem til 2-3 temaer som kunne være med å fremheve empirien og være med å svare på mine forskningsspørsmål. Ved å se kategoriene i en sammenheng fikk jeg mere innsikt i den aktuelle problemstillingen som belyste hvordan veiledning gjennom dialog og refleksjon i hverdagen kan være med å skape en felles forståelse for barns medvirkning. Her var barnehagelærerens utøvelse av kompetanse i fokus. Gjennom en teoretisk analyse prøvde jeg gjennom hele analyseprosessen å bruke teori på en systematisk måte. Innenfor forskning er det en stadig interaksjon mellom den data som samles inn og teori som blir studert (Yin 1994 : Postholm 2010). I min studie skjedde det en interaksjon mellom de ulike observerte sekvensene og det som ble formidlet gjennom gruppeintervjuet. Gjennom teorien ble disse prosessene meningsfulle for meg og bidro til å skape en større forståelse for barnehagelærerens handlingskompetanse. Mine dataanalyser av observasjonsmaterialet var med og påvirket den helhetsoppfatningen jeg fikk av barnehagelærerens utøvelse av kompetanse, og de har hatt betydning for hvordan jeg utformet min intervjuguide og for hvordan jeg har forstått datamaterialet fra intervjuet. Dette er en toveis analyseprosess som har foregått under hele forskningsprosessen.

Som forsker hadde jeg ikke den grundige erfaringen og refleksjonen som skal til for å finne de analyseformene som passet best for meg (Stake 1995: Postholm 2010). Jeg har prøvd å analysere datamaterialet ut i fra det særegne som skjer i barnehagens hverdag og prøvd å tilpasse mitt møte med dette feltet for å løfte frem kunnskapen og kompetansen barnehagelæreren skal være en aktør for.

3.6 Studiens troverdighet

I kvalitativ forskning benyttes ofte kriteriene reliabilitet (pålitelighet/troverdighet) og validitet (gyldighet) som indikatorer på kvalitet (Tjora 2012). I min studie vil triangulering av to ulike metoder, deltakende observasjon med feltnotater, og gruppeintervju være med å styrke undersøkelsens troverdighet, samt at gjennomføringen gjøres transparent det vil si steg for steg og oversiktlig.

3.7 Ethiske overveielser

Nasjonal forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet klare retningslinjer for gjennomføring av forskningsstudier. Dette er retningslinjer som bør følges gjennom hele forskningsprosessen (Tjora 2012).

I forhold til NESHs retningslinjer, ble informantene forespurt skriftlig om å delta i undersøkelsen. De skrev under på samtykkeskjema, hvor de ble gjort oppmerksomme på at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Materialet er anonymisert ved at alle navn som brukes er fiktive. Lydopptak fra gruppeintervjuet slettes etter at undersøkelsen er ferdig.

Alle informantene ble på forhånd informert om undersøkelsen på et informasjonsmøte. Det ble informert om hensikten med min undersøkelse og valg av metoder, likedan viktigheten av anonymisering og konfidensialitet ble fremhevet. Det var viktig for meg som forsker å tydeliggjøre overfor personalet at det var barnehagelæreren som var i fokus og hensikten var å løfte frem hennes handlingskompetanse. Dette bidro til å løse opp spenningen, og var trolig med å skape en trygghet og tillit til meg som forsker.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere de viktigste funnene som trådte frem gjennom dataanalysen, og som jeg opplever er sentrale å drøfte i denne studien. Drøftingene bygger på de funnene som er fremkommet i empirien. Disse tre fenomenene 1) Anerkjennelse, 2) Refleksivitet og 3) Nærværende tilstedeværelse blir presentert og belyst hver for seg ved hjelp av de teoretiske perspektivene som utdypes i kapittel 2. Til slutt drøfter jeg hvilken betydning de har i forhold til problemstilling og aktuelle forskningsspørsmål. Min problemstilling er:

Hvordan utøver pedagogen den profesjonelle kompetansen for å skape en felles forståelse for barns medvirkning?

Å utøve pedagogisk ledelse er en forutsetning for å kunne løfte frem den etablerte erfaringen til ny erkjennelse og kunnskap gjennom dialog og refleksjon (Schei og Kvistad 2012). Min empiri gir meg en forståelse av at *anerkjennelse, refleksivitet og tilstedeværelse* også er betydningsfulle faktorer /- sentrale begreper i pedagogens aktørperspektiv og som er relevante i forhold til hvordan pedagogen kan være en aktør for kompetanse. Å være en yrkesutøver som gjennom dialog og refleksjon i hverdagen kan være med å skape en felles forståelse for barns medvirkning.

Gjennom veiledning ønsker man å bringe frem handlinger og holdninger for så å sette ord på egen kompetanse. En handlingskompetanse er forankret i grunnsyn, utdanning og verdisyn. I min undersøkelse knytter jeg ikke veiledning til den strukturerte, individuelle veiledningen, men mere i mot den uformelle veiledningen som skjer i hverdagssituasjonene i barnehagen. Innenfor denne uformelle veiledningen handler det mere om å skape en forbindelse mellom teori og praksis basert på deltakernes egne erfaringer og handlinger, reflektert i forhold til barnehagelærerens kunnskap og kompetanse. Gjennom refleksjon får vi en distanse til erfaringene som er med og danner et godt grunnlag for utvikling av ny kunnskap og ny læring. Ved å bruke den uformelle veiledningen som utgangspunkt for refleksjonen, ønsker jeg å løfte frem den etablerte erfaringen til ny erkjennelse og kunnskap gjennom kritisk refleksjon. Refleksjon blir sett på som en nødvendighet for å kunne forstå tanken bak handlingen hvor dialogen er sentral, og det handler om å beskrive og å formulere den erfaringsbaserte kunnskapen for å kunne skape en felles forståelse.

I mine forskningsspørsmål ønsker jeg å belyse hvilken betydning den uformelle veiledningen har i hverdagen. Her vil jeg drøfte de prosessene og refleksjonene som skjer underveis i

samspeillet mellom barn og voksne i hverdagen. Jeg vil også drøfte på hvilken måte barns medvirkning kan ses på som en del av de pedagogiske prosessene i hverdagen, og hvordan disse kan være et utgangspunkt for videre refleksjon. Til slutt vil jeg drøfte på hvilken måte pedagogen reflekterer over sin egen refleksivitet som kompetansebygger. I denne drøftingen vil fenomenene anerkjennelse, refleksivitet og tilstedeværelse være sentrale.

I arbeidet med analysen av datamaterialet, synes de tre fenomenene å gå over i hverandre. I ulike prosesser hvor anerkjennelse er det dominerende elementet, vil det også være refleksivitet til stede. Både anerkjennelse og refleksivitet synes å fordele en nærværende tilstedeværelse av den voksne. Underveis er det viktig for meg å belyse hvordan de ulike begrepene kom frem og hvilken betydning de har. Hva skjer hvis anerkjennelse, refleksivitet eller tilstedeværelse ikke er tilstede? Og hva skjer når det er tilstede? For meg har det vært viktig å finne ut hvilken betydning de har for kompetansen og kunnskapen i barnehagen.

I denne presentasjonen av mine funn og drøftinger fra Sentrum barnehage, vil jeg omtale barnehagelæreren som jeg fulgte under min deltakende observasjon som Mari.⁶ I denne studien er hun for meg et synlig og tydelig subjekt, og som jeg ønsker å fremheve som en personlig og profesjonell barnehagelærer. De to assistentene og den ene barne- og ungdomsarbeideren som deltok i gruppeintervjuet, velger jeg å omtale under fellesbenevnelsen personalet da jeg mener at det ikke har noen betydning for drøftingen. Mitt hovedfokus er på barnehagelærerens utøvelse av den profesjonelle kompetansen og hvordan den kan være med å skape en felles forståelse for barns medvirkning.

Min datainnsamling ble til slutt 7 logger, hvor jeg valgte ut 4 observasjoner som utgangspunkt for gruppeintervjuet. Dette var formelle observasjoner av barnehagelærerens samspill med barn og voksne hvor det forekom uformell veiledning. Jeg ønsker å presentere én av observasjonene som utgangspunkt for mine drøftinger, fordi den gir gode beskrivelser av pedagogens profesjonelle handlingskompetanse. En handlingskompetanse som omhandler barns medvirkning, anerkjennelse og tilstedeværelse, og som bidrar til å skape kraftfull refleksjon under intervjuet.

Det er lek og aktivitet inne. Det er åpent mellom to avdelinger og barna velger selv hvor de vil leke. Mari sitter på golvet sammen med en gruppe barn som leker med byggeklosser. Det er flere voksne til stede i rommet, alle opptatt med sine smågrupper. Leken er preget av ro, trivsel og samspill.

⁶ Mari er et fiktivt navn på barnehagelæreren i denne undersøkelsen.

Martin 6 år kommer inn på rommet hvor Mari sitter på golvet. Han har tårer i øynene og ser noe fortvilet ut. Mari ser han! Hun reiser seg opp og går helt bort til han. Setter seg på huk foran ham og begynner å prate med han.

"Jeg ser at du er lei deg, hva har skjedd? Før Martin får mulighet til å svare, kommer en assistent inn. Hun blir stående i dørråpningen og henvender seg til Mari. Hun forteller kort hva som har skjedd inne i garderoben. "Vi har ordnet opp i det så det er greit nå" og ser bort på Martin og Mari.

Mari ser på assistenten, lytter og viser at hun hører og ser henne. Uten å kommentere henvender hun seg til Martin igjen, tar han på fanget og inviterer igjen Martin til å fortelle. Martin forteller kort om sin opplevelse. Mari lytter og bekrefter han. Når han synes å være ferdig, løfter han blikket og ser ut i rommet. Han oppdager Jonas, en voksen som sitter ved et bord og tegner. Martin sier han vil tegne sammen med Jonas. Mari gir han positiv respons med blick, smil og en hånd på skuldra. Martin smiler, går bort til Jonas som gir han en stol. Mari går tilbake til gruppa si på golvet.

Dette er en kort sekvens som varer noen få minutter, men som inneholder mye informasjon, og som beskriver de sentrale funnene på en god måte. Gjennom drøftingen vil jeg prøve å vise hvordan denne erfaringsbaserte kunnskapen kan være med å bidra til å vise hvordan pedagogens kompetanse kan være med å skape forståelse for barns medvirkning.

Erfaring beskrives av Gotvassli (2013) som den prosessen der vi som mennesker kontinuerlig forsøker å forstå virkeligheten og vårt forhold til denne. Det er en subjektiv, men samtidig kollektiv prosess, ettersom vi gjør dette i en sosial prosess. Prosessen er aktivt skapende hvor vi observerer og reflekterer. Kunnskap er ikke det samme som erfaring, ettersom kunnskap kan lagres uten at man er direkte involvert og aktivt handler i en viss situasjon (ibid). Dette kan være med å beskrive min forståelse for den tause kunnskapen. En kunnskap basert på erfaring, hvor man aktivt er tilstede og delaktig, og som deles, vurderes og reflekteres i et praksisfellesskap. Ut i fra denne forståelsen velger jeg i min undersøkelse å bruke begrepet erfaringsbasert kunnskap i stedet for den tause kunnskapen. Men skal denne erfaringsbaserte kunnskapen ha betydning må vi ha kunnskap til å sette den inn i en kraftfull refleksjon og knytte det til et teoretisk fundament.

Barnehagelæreren arbeider i et yrkesfelt der en stor del av kunnskapen kan være både uartikulert og ureflektert. Når mye kunnskap er taus, kan det være vanskelig å finne frem til kjernen. Avgjørende er barnehagelærerens egen kunnskapsbase og yrkesidentitet, og bevissthet om egen yrkesidentitet og utøvelsen av egen yrkesprofesjon.

4.1 Beskrivelse av funn

De funnene som synes å være fremtredende og som kan beskrives ut i fra mitt datamaterialet er som beskrevet tidligere *anerkjennelse, refleksivitet og nærværende tilstedeværelse*. Min empiri viser at dette er sentrale faktorer innenfor den uformelle veiledningen som barnehagelæreren utøver i hverdagen sammen med sine medarbeidere, og som er med å skaper en forståelse for barns medvirkning.

Anerkjennelse

Mine funn viser at anerkjennelse er et gjennomgående fenomen. Den anerkjennende væremåten er gjennomgripende i barnehagelærerens samspill og relasjon, både med barn og voksne. Med referanse til en anerkjennende grunnholdning understreker Schibbye at anerkjennelse kan komme til uttrykk i mange forskjellige væremåter. Væremåter som utfyller hverandre, og forstås om en overordnet ramme som omslutter hele relasjonen og inkluderer andre prosesser. Dette handler om lytting, forståelse, toleranse og bekreftelse, elementer som er dialektiske (Schibbye 2013).

Mine funn viser at spesielt lytting og et genuint ønske om å forstå, er gjennomgående elementer i barnehagelærerens uformelle veiledning, både med barn og voksne. Når begrepet lytting skal forklares, er det vanlig å trekke frem det kinesiske tegnet for dette. Det består av fire deler: øre, øyne, hjerte samt full og hel oppmerksomhet. Tilstedeværelse krever en nærværende voksen, en pedagog som er påkoblet, lyttende med alle fire komponentene tilstede (Gotvassli 2013). I dialogen mellom Mari og Martin, viser observasjonene at hennes evne til å lytte og ønske om å forstå barnet er i fokus. Det handler om det hverdagslige møte mellom henne og barnet, et møte som omhandler barnets egen erfaring - og opplevelsesverden. Den voksnes anerkjennelse av barnet som subjekt skjer i de nære relasjonene som kjennetegner barnehagen, og det handler om de hverdagslige møtene mellom menneskene. Et møte hvor den voksne viser barnet full oppmerksomhet i form av å se, lytte og ønske om forstå hva dette barnet ønsker å formidle. Dette er med og bekrefter det Schibbye skriver om anerkjennelse: "Anerkjennelse favner samværsmåter eller samværsmodi, en levd måte å være sammen med andre på. For å si det enkelt: Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er." (Bae 2004). Dette betyr at anerkjennelse ses på som en væremåte som omhandler noe mer enn å gi ros, feedback og bekreftelse. Anerkjennelse henger sammen med pedagogens syn både på seg selv og på barnet, og vil derfor kunne ses i et dialektisk forhold.

Å være anerkjennende er en krevende prosess. En prosess hvor selvavgrensning og selvrefleksjon er sentrale begreper som har en stor nytteverdi i alle former for relasjoner (Bae 2004). Innenfor denne prosessen er dialogen sentral og den enes samhandlingsutspill er avhengig av den andres respons. Denne betydningsfulle dialogen og forståelsen av det enkelte mennesket, vektlegges av Bae (2004) som beskriver det å forstå som noe som handler om å leve seg inn i hvordan andre opplever verden, og om å avdekke hvilke motiver eller hensikter andre handler ut i fra. Mine funn viser at denne anerkjennelsen fordrer refleksivitet. Å være en anerkjennende voksen krever i følge Bae en refleksiv voksen. En bevisst pedagogisk yrkesutøver, som har kunnskap og kompetanse på det grunnleggende (Schei og Kvistad 2012). Det handler om å kunne sette ord på kunnskapen gjennom veiledning og refleksjon.

Refleksivitet

En refleksjon er noe som beskriver handling, kontekster og prosesser, og bidrar til å sette ord på den kvaliteten man gjør i barnehagen. Schei og Kvistad omtaler en profesjonell voksen som evner til praksis, til praktisk handling og refleksjon (Schei og Kvistad 2012). Søndena fremhever betydningen av den kraftfulle refleksjonen som en forutsetning for endring av praksis og utvikling av ny kunnskap (Søndena 2004). I den kraftfulle refleksjonen må en vende blikket mot en selv og sin eksistens. Det innebærer å erkjenne at ens egne tanker er uferdige og at man kan bevege seg mellom det å vite og ikke vite. Det er denne usikkerheten som åpner for det ukjente og for så å kunne se det i den sammenheng de inngår i. Å komme til innsikt om hvordan man tenker omkring eksistensielle og etiske spørsmål innenfor egen profesjon, er en nødvendighet for alle profesjonelle yrkesgrupper. Dette skjer i følge Søndena gjennom den kraftfulle refleksjonen som bare kan utvikles gjennom dialogen. Hun ser mangfoldet og ulikhetene som den viktigste kilden til kraftfull refleksjon. Et sentralt tema innenfor refleksjon er denne bevegelsen fra det kjente til det ukjente og nye som kan oppstå når ulike perspektiv, ulikheter og erfaringer deles med andre i et praksisfellesskap. Søndena er opptatt av hva refleksjonen kan lede til og hva den kan innebære for hver enkelts egenutvikling (ibid).

En profesjonell handlingskompetanse gjør at man som voksen er i stand til å ta gode valg. Å gjøre det beste for alle parter, forklare og være tydelig overfor de barna som trenger det spesielt. Anerkjennelse og refleksivitet er to viktige kompetanser innenfor den profesjonelle handlingskompetansen som Nygren beskriver (Nygren 2004). Funnene viser at Maris refleksivitet er gjennomgående i hennes væremåte. Hun viser en tydelig refleksivitet ved å

trekke de konkrete valgene hun gjør sammen med barna inn i de refleksjonene som gjøres i praksisfellesskapet. Intervjuet bekrefter at når deltakerne drøfter handlingskompetansen som er tilstede under observasjonene, beskriver Mari sine egne tanker om bakgrunnen for sine handlinger. Hun velger en strategi ut i fra de barna som er tilstede akkurat da, noe som er med å viser at hun reflekterer underveis og begrunner sine valg. Maris refleksivitet har betydning for å kunne gi barna gode opplevelser og erfaringer, slik at de blir i stand til å ta nye valg.

Den uformelle veiledningen skjer i de hverdagslige møtene mellom Mari og personalet. Mine funn viser at den refleksjonen som skjer har stor betydning for å utvikle den uformelle veiledningen til ny kunnskap og ny forståelse. Dette blir også underbygget av Søndens kraftfulle refleksjon (Søndens 2004).

Tilstedeværelse

Mari omtaler under intervjuet sin tilstedeværelse som nødvendig for å få del i det som skjer i gruppa, basert på mange års erfaringer. For henne er det et bevisst valg å sitte mye på golvet sammen med barna. Dette gir i følge henne store ringvirkninger da hun opplever at barna blir mye mer aktiv i forhold til henne. *"Jeg ser og lytter, og får en god kjennskap til tankene deres og til deres opplevelse av egen livsverden"*. Dette er en refleksjon som er med å skaper en bevissthet rundt en betydningsfull voksen. En voksen som er tilstede, har en anerkjennende væremåte og evner å være refleksiv, over egen rolle og over sin samhandling med barna. Gjennom nærværende tilstedeværelse har Mari gjennom den daglige samhandlingen, store muligheter til selv kunne observere den praktisk - pedagogiske handlingen som utøves i hverdagen mellom barn og voksne. Observasjoner som gjennom kraftfull refleksjon bidrar til å utvikle ny kunnskap og forståelse. For å kunne ivareta denne uformelle veiledningen som skjer i det daglige samspillet, for så å ta det med inn i refleksjonens verden, kreves det en pedagog med høy pedagogisk bevissthet. Hvis refleksjonen ikke bringes inn i praksisfellesskapet, blir ikke oppmerksomheten rettet mot egen væremåte, holdninger og verdier. Dette gir større grobunn for tilfeldigheter og en implisitt erfaringsbasert kunnskap, som ikke settes i en pedagogisk sammenheng og ses som en del av den grunnleggende kompetansen og en anerkjennende væremåte. Dersom refleksjonen uteblir og man handler ut i fra "gammel vane" og vante tradisjoner, kan en lett bli mere fraværende enn nærværende i hverdagens møter (Schei og Kvistad 2012).

Den uformelle veiledningen skjer gjennom barnehagelærerens handlingskompetanse og tilstedeværelse. Det som skjer i møtet mellom barnet og Mari er ikke lett å få øye på i det

hverdagslige som skjer i barnehagen. Som Mari sier i intervjuet: *"Det er ikke snakk om mer enn 5 minutter! Historien virker kanskje lang, men tiden var veldig kort"*. Observasjonen viser en liten sekvens som gir oss mye informasjon om den kunnskapen og kompetansen som Mari er i besittelse av. En kompetanse som tydeliggjøres gjennom møtet med den Andre og som videreføres under gruppeintervjuet.

Mari viser gjennom sin handlingskompetanse å være "påkoblet", noe jeg forstår som å være i bevegelse mentalt, gjennom en sensitiv inntoning. Tilstedeværelse er noe som ikke kommer av seg selv. Det fordrer en pedagogisk bevissthet, og er en kunnskap og en kompetanse Søndena (2004) utvider betydningen av begrepet sensitiv i denne faglige sammenhengen til å forstås som en *"evne til å ta imot inntrykk, vurdere de og handle pedagogisk klokt sammen med andre"*. Å være påkoblet og ha full oppmerksomhet mot den Andre, er ikke bare basert på personlig erfaring og kjennskap til den Andre. Like mye handler det om en utvikling av universalitet gjennom lesing av teori som gir ny kunnskap og bidrar til utvikling av empati, en medfølelse med alle barn (ibid.). Mari regner seg selv som aktiv deltagende, hvor hun evner å leve seg inn i barnet som et subjekt i dets egne konkrete situasjoner. En kunnskap basert på at hvert barn skal møtes med en anerkjennende væremåte, uavhengig hvor godt man kjenner barnet. Under gruppeintervjuet fremhevet personalet betydningen av å kjenne barnet godt for å kunne møte det med anerkjennelse. Dette utsagnet ble det ikke stilt spørsmål ved, og det ble derfor ikke fulgt opp. Dette er med å bekrefter betydningen av å ha et konkret refleksjonsinnhold og få mulighet til å dvele ved og undre seg. På den måten kan barnehagelærerens kunnskapssyn på barnet, være med å skape ny kunnskap og samtidig utviklet personalets mulighet til å bruke henne som veileder i hverdagen. Mari er den pedagogen som er tilstede og som personalet har trygghet og tillit til, selv om de jobber på ulike avdelinger.

Tilstedeværelse har i følge personalet stor betydning for organisering og tilrettelegging av dagen, og som har ringvirkninger på samspillet mellom barn og voksne. Gruppen bekrefter gjennom intervjuet en felles forståelse om at tilstedeværelse er noe som utvikles gjennom kunnskap og refleksjon, noe man må ha fokus på og jobbe konkret med. Under refleksjonen settes kunnskapen om betydningen av tilstedeværelse i sammenheng med de voksnes syn på barnet: *"Vi er blitt flinkere til å diskutere det som skjer med barna". "Vi må se og høre hvis de skal få medvirke. Og da må vi være tilstede"*. Dette viser at kunnskap bidrar til å skape endring i vår væremåte. En væremåte som bidrar til at den voksne gjør den verdifulle handlingen som løfter barnet. Dette bekreftes også av gruppen under intervjuet hvor de

reflekterer rundt Maris handlingskompetanse. Hvis de voksne er anerkjennende, og har kunnskap om barns medvirkning, er man i bedre stand til å tolke barnets adferd. Slik observasjonene viser, evner de å tolke Martins adferd om han er blitt møtt som et subjekt eller ikke, og om han har blitt sett eller ikke. Den voksnes nærværende tilstedeværelse er noe vi ser igjen på barnet. Tilsvarende ser vi det godt når den voksne ikke er tilstede i form av å være "påkoblet", sensitiv og inntonet, gjennom en anerkjennende væremåte.

4.2 Anerkjennelse

Grunnlaget for anerkjennelse er i følge Berit Bae likeverdighet og rettigheter i forhold til egne opplevelser (Bae 2004). Bae forankrer begrepet anerkjennelse i prinsippet om gjensidig rettigheter over egne opplevelsesverden, parallelt med at den voksne kan fremtre som forskjellig og eventuelt være uenig i handlingskonsekvensene av det barnet måtte oppleve.

Både Bae (2012) og Østrem (2012) fremhever anerkjennelsen av barnet som subjekt som en nødvendighet for barns medvirkning. Den bygger på gjensidighet, innlevelse og lojalitet, hvor erkjennelsen av individets utvikling av selverkjennelse, selvrespekt og egenverd er vesentlig. Østrem fremhever anerkjennelsens etiske verdi. Barnet skal møtes med anerkjennelse, ikke fordi de lærer mer dersom de får innflytelse, eller fordi det føles bra og øker deres selvfølelse, men fordi det knytter seg noen grunnleggende verdier i det å være et menneske (Østrem 2012).

Det er i de hverdagslige møtene mellom den voksne og barnet, i det relasjonelle som danner forutsetning for barns medvirkning. I min studie er barnehagelærerens oppmerksomhet i form av å se, lytte og å forstå, og en grunnleggende respekt for subjektet kjennetegn på det å være anerkjennende. Dette er noe som fremstår i hverdagen, i hennes utøvelse av sin yrkesrolle men som kan være vanskelig å få øye på. I intervjuet blir ikke begrepet anerkjennelse brukt, men det de taler om og reflekterer rundt inneholder de elementene som i følge Bae er vesentlig i dette begrepet.

Det ble tidlig klart for meg under feltobservasjonen at Maris anerkjennelse fremsto som en væremåte og holdning. Dette ble også bekreftet av personalet under gruppeintervjuet hvor observasjonen om Martin 6 år ble lagt frem for refleksjon rundt barnehagelærerens kompetanse og væremåte.

" Du hører på hva barna har å fortelle, lytter til dem! I stedet for å ta det assistenten sa.... ja jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det i stedet for å høre på henne og hva hun sa, og ok

! da er det greit liksom. Men Mari henvendte seg til Martin igjen og lurte på hva som egentlig hadde skjedd?"

"Det var ikke helt sikkert at Martin var ferdig med saken."

"Nei det var en grunn til at han kom til henne, og det at Mari kjenner han så godt og ser at han faktisk er lei seg. For det er det ikke alle som hadde gjort heller! Bare det å sette seg ned sammen med han og se, vise Martin at jeg er her! Bare si det til meg! Kjempebra Mari!"

Mari: "Jeg blir så glad i hjertet mitt. Dere vet det ikke."

Jeg ser her at når observasjonen blir brakt frem og det blir stilt spørsmål rundt det som skjer, bekrefter assistentene at de ser hva som skjer i samspillet mellom Mari og Martin. De setter ord på kunnskapen og kompetansen som utøves og bekrefter dette gjennom sin tilbakemelding til Mari. De benevner konkret hva som skjer og de ser det som en kompetanse at hun faktisk ser og forstår Martin, og dermed evner å tolke hans uttrykk og følelser. Dette oppfattes som noe grunnleggende viktig og betydningsfullt for hvordan gutten selv opplever situasjonen. I møte med Martin setter hun seg ned på huk, har blikkontakt og er tilstede med hele seg mens hun prater og lytter med han. Videre ser vi at hun følger opp Martin slik at han ikke blir stående igjen alene. Det synes å være viktig for henne å møte Martin med respekt, slik at han også kan kjenne følelsen av å bli møtt med trygghet og forståelse. For så å kunne ta nye valg (Østrem 2012).

Uttalelsen *"Ikke alle hadde gjort det"* sier noe om betydningen av den grunnleggende kompetansen som pedagogen har. Når vi ser på barnet som kompetent fordrer det oss et ansvar for å lytte til barnets opplevelse av sin egen hverdag. Et kompetent barn fortjener en kompetent voksen, en som evner å kunne møte barnet som et subjekt. En aktiv lyttende voksen som har kunnskap om barnets egen opplevelse av å være her og nå, og at barnet selv vet best hva denne opplevelsen er. Å tørre å tro at barnet har en annen forståelse og opplevelse enn meg som voksen, fordrer en bevisst etisk holdning fra den voksne. En etisk holdning hvor jeg som voksen anerkjenner individets rettigheter i forhold til egen opplevelse. Medvirkning fordrer derfor at barnehagelærerne har evne og vilje til å lytte til barnas posisjoneringer og uttrykk. Forståelsen av indre anerkjennelse er en anerkjennelse som søker å se personens indre verden av opplevelse og verdsette den. Den indre anerkjennelsen ses på som en holdning som inkluderer empati, forståelse og aksept og som er med å skaper en atmosfære av trygghet og tillit i møtet mellom to mennesker.

I relasjonen mellom barn og voksne vil det alltid være en asymmetrisk relasjon. Medvirkning kan være med å skape prosesser som berører maktforholdet mellom barnet og den voksne, derfor vil barn alltid være prisgitt voksnes handlinger, valg og prioriteringer. Barnets mulighet for medvirkning og deltagelse vil alltid være avhengig av hvilket rom vi som voksne og som samfunn gir dem for å delta (ibid.). Som voksne har vi alltid et valg og betydningen av dette valget grunner i vår egen forståelse av vår egen praksisteori og handlingskompetanse. Å ha kunnskap om barnet, sine egne tanker og syn på barnet, skaper mulighet til å kunne møte barnet som et subjekt. I denne makten ligger alltid muligheten til å gå inn og definere barnet. I samspillet med Martin og en av personalet, har Mari et valg i forhold til hvem hun skal lytte til. Hun kan velge å lytte til den voksne, for så å vise at hun avviser Martins forsøk på å bli sett og lyttet til. Ut i fra sin anerkjennende væremåte og verdisyn, både på egen yrkesprofesjon og på barnet, velger hun å gå i møtet med Martin. Mari velger å møte Martin som et likeverdig subjekt med rettigheter over egen opplevelsesverden. Ved å lytte gir Mari Martin makt i egen læringsprosess. En makt som gjør det mulig for Martin å kunne ta et nytt eget valg, basert på egen medvirkning (Østrem 2012).

De observasjonene som deles med gruppen under intervjuet er forholdsvis korte sekvenser på 3-5 minutter. Som deltakende observatør "ser" jeg dem fordi jeg er oppmerksom, lyttende og tilstede. Under intervjuet ble gruppen spurt om det var mulig å fange opp dette i hverdagen. *"Ja hvis vi lytter! Jeg bruker ørene og får med meg det som skjer"*. Hun bruker uttrykket "kanalører" og jeg velger å sammenligne dette uttrykket med Ann Åbergs "hørestyrke". En praksis som kjennetegnes av lyttende pedagogikk (Åberg og Taguchi 2006). Gjennom en lyttende pedagogikk vil barnet gjennom de ansattes måte å forstå og handle i situasjonen på, få en opplevelse av seg selv som "kompetent" eller ikke. Schibbye bruker begrepet "lytterom". Åpner vi oss for barnets uttrykk, fokuserer på uttrykket og gir oss tid, oppstår lytterrommet. I dette rommet kan barnet få utvidet tilgang til egne følelser (selvrefleksjon) og vite mer om hvor følelsen hører hjemme. (Schibbye 2013).

"Jeg hadde følelsen av at han ikke var ferdig med det i hele tatt, og at det var noe som hadde skjedd, som du kanskje sier. At vi kjenner Martin. At det lå noe bak. Det er viktig for han det, alle barn er vel litt sånn at, de må bli sett og hørt. Det var ikke sikkert at jeg skulle ordne opp i det som skjedde heller, bare at jeg satte meg ned å så på han og så at han var lei seg. . Ja at jeg så Martin!. Dette gjorde at han egentlig ble ferdig med det etterpå. Da kunne han ta et nytt valg".

Her beskriver Mari sine tanker omkring sine valg og hva hun synes er viktig i møtet med alle barn. I barnehagen vil denne forståelsen skape mange utfordringer. Det utfordrer de tradisjonelle voksenrollene og krever kritisk refleksjon over synet på barnet og sin egen rolle som voksen. Samtidig som det krever kunnskap, erfaring og evne til å handle rett i det møtet som skjer mellom barnet og den voksne. Et møte som kan inneholde konflikt, motstand og utfordringer i samspillet med barnegruppa. Det kan også utfordre vår forståelse for konflikt, barnets interessekonflikter og motstridende perspektiver. Det vil i ethvert forhold mellom mennesker være elementer av makt. Den voksne vurderer og gir verdi til noe og utelater noe annet. Dette gjøres på grunnlag av våre holdninger og forståelser (Johannesen og Sandvik 2008). Den voksne kan i slike situasjoner få en stor definisjonsmakt (Seland 2011).

Å forstå barns medvirkning som et fenomen som er forankret i en verdi, vil være med å styrke barnet som subjekt. Når voksne møter barnet med anerkjennelse og respekt gjennom en verdifull handling som løfter barnet, vil barnet som et anerkjennende subjekt bli medskapende.

I intervjuet ser jeg at den kunnskapen og kompetansen Mari sitter med, velger hun å dele med sine medarbeidere ved å beskrive. Hun bidrar med en kunnskap som er med og forteller *hvorfor* hun gjorde som hun gjorde. "*Dette kan vi lære av.*" Evnen til innlevelse og til å forstå andres tanker og følelser er en av de viktigste mekanismene vi kan ta i bruk i arbeidet med barn og voksne i barnehagen (Johannesen og Sandvik 2008). Gjennom dialogen med Martin, styrkes samspillet og hun evner å forstå hans situasjon. Dette gir henne som voksne en større mulighet til å foregripe barnets bevegelse og intensjon. Det kan synes som om å jobbe slik kan være med å styrke og utvikle evnen til innlevelse og forståelse, som igjen kan være med å utvikle den praktiske klokskapen. En pratisk klokskap som blir synliggjort og tydeliggjort gjennom å bruke de ulike kunnskapene som finnes i en observasjon hvor pedagogen utøver sin kompetanse.

I dette møtet med en fleksibel, anerkjennende voksen, får barnet en reell medvirkning som styrker selvfølelsen og anerkjennelsen som et subjekt. Anerkjennelse er her å bekrefte barnet der det er i sine følelser, for så å hjelpe det til å regulere disse følelsene for å kunne gå videre. Pedagogen evner å se, lytte og forstå barnet som et menneske. En handling og forståelse som er med å påvirker barnets handlingsmuligheter, avhengig av den ansattes evne og vilje til å se barnet som subjekt, anerkjenne barnets følelser og vise fleksibilitet i forhold til barnets ønsker. Martins handling og adferd forteller oss mye om hvordan han opplever å være

medskapende i sin egen situasjon. Å få kunnskap om dette er viktig fordi vår forståelse er med og bestemmer vår utøvelse av handling. Vår forståelse anerkjenner barnet og er med å styrker barnets selvfølelse.

Veiledning og refleksjon knyttes ofte til praktisk - pedagogisk handling. Det blir et verktøy i det pedagogiske arbeidet. I følge Søndena (2004) blir refleksjonen ofte knyttet til spørsmål om hva, hvordan og hvorfor en har tenkt å gjøre noe, eller til spørsmål omkring hva, hvordan og hvorfor en gjorde noe. Dette fører nødvendigvis ikke til en kraftfull refleksjon, men mere til speiling av det allerede etablerte. Under intervjuet om barns medvirkning stilte Mari spørsmål ved bruk av hvorfor. Refleksjon under trygghet og tillit, bidrar til at hun kommer i posisjon for å stille spørsmålene som bidrar til å se at det finnes forskjellige handlinger, forskjellige handlemåter og forskjellige måter å løse ting på. Hun viser en tydelig holdning på det å være i barnehagen for barnas beste. Mari fremhever verdien av å tåle forskjellighet, å ha ulike syn som utgangspunkt og å være åpen for diskusjon for å komme seg videre. Det handler til sist om barna. Da knyttes det ikke til det hun har tenkt å gjøre eller det hun har gjort, men den praktisk - pedagogiske handlingen blir et utgangspunkt for den kraftfulle refleksjonen. Gjennom kraftfull refleksjon får de andre innsikt i hvordan Mari tenker omkring de ulike handlingene, og hun grunngrir de pedagogiske handlingene sine. Det ses ikke bare i forhold til den konkrete situasjonen men også i et større perspektiv, som omhandler det mellommenneskelige, at barnehagen skal bli en god plass å være for alle barn og voksne, sett ut i fra barnehagens samfunnsmandat. Den kraftfulle refleksjonen handler om aktiv deltakelse i en meningsskapende arena. Å reflektere kan tolkes som en aktivitet mennesket driv med for å gi noe mening (Søndena 2004).

4.3 Refleksivitet

Deltakerne i gruppeintervjuet omtaler den erfaringsbaserte kunnskapen som et kjent begrep. De forteller at de har jobbet mye med dette begrepet gjennom ulike case på felles personalmøter. Under gruppeintervjuet setter de den erfaringsbaserte kunnskapen i sammenheng med det å være rollemodell. Deltakerne fremhever at man er en god rollemodell ved å gjøre, men også at det er nødvendig å vite hvorfor man gjør som man gjør, for å kunne formidle den erfaringsbaserte kunnskapen til nyansatte og vikarer. Underveis kommer det frem spørsmål om de prater mer om den erfaringsbaserte kunnskapen enn hva de tror? Dette er med å bekrefter nødvendigheten av å bringe frem våre tanker om det vi gjør og tenker inn i

et praksisfellesskap. Ved å bringe det frem blir vi gjort oppmerksom på det og det ukjente gjøres til det kjente (Søndena 2004).

Under samtalen i gruppeintervjuet omtaler personalet den erfaringsbaserte kunnskapen som *"noe vi gjør av gammel vane"* og som *"vi tenker ikke over at vi gjør det"*. For et personalet som har jobbet godt i lag i flere år og som er stabilt, synes dette å ikke være noe problem. Utfordringen blir større i forhold til nyansatte og vikarer som kommer inn. *"Det kommer inn nye folk som ikke har vært her før og så tar vi det for gitt at de skjønner det...."* Gjennom refleksjonen som skjer underveis i intervjuet, oppdager de at nye medarbeidere ikke nødvendigvis trenger å skjønne hvorfor ting gjøres som de gjør, og hvorfor personalet tenker som de gjør. Så lenge denne prosessen skjer ubevisst mellom det faste personalet, vil det ikke kunne være med å gi nye medarbeidere noen form for veiledning og hjelp i det daglige arbeidet med barna. Når det er ubevisst vil det ikke være et utgangspunkt for refleksjon. I de hverdagshandlingene som jeg observerte ligger det mye erfaringsbasert kunnskap. Som tilstedeværende observatør kan jeg se hva pedagogen gjør, og jeg kan se hvordan hun gjør det. Ut i fra hennes handlingskompetanse kan jeg danne meg et bilde av hennes syn på barnet som et subjekt og egen voksenrolle. For hennes medarbeidere kan dette være vanskelig å få øye på i hverdagen. For det første er det ikke så ofte at man har anledning til å være en observatør og følge sin pedagogiske leder, slik jeg hadde i min studie. Dette blir et spørsmål om ressurs og prioriteringer, og til slutt et lederansvar. Det andre omhandler hvor mye kunnskap og kompetanse hver enkelt medarbeider har og som gjør det mulig for vedkommende å kjenne igjen i den profesjonelle handlingskompetansen til pedagogisk leder. Til slutt vil det være avgjørende hvor mye den erfaringsbaserte kunnskapen bringes inn og settes ord på. En erfaringsbasert kunnskap som settes inn i en kraftfull refleksjon og bidrar til ny kunnskap og utvikling.

Ut i fra min kunnskap og kompetanse innenfor feltet, har jeg derfor mulighet til å danne meg et bilde over hvorfor Mari gjør som hun gjør, men dette blir kun mine egne antagelser og tolkninger. Og det vil det være helt til dette *"noe"* bringes frem for kraftfull refleksjon (Søndena 2004). Dette fremhever betydningen av å dele sine erfaringer innenfor et praksisfellesskap, hvor deltakerne får kjennskap til hverandres tanker om tankene (ibid). Den erfaringsbaserte kunnskapen gjøres i følge assistentene mere synlig på personalmøtene. I følge pedagogisk leder står de der frem for hverandre og synliggjør den erfaringsbaserte kunnskapen. *"Det er viktig å diskutere det vi har gjort, for da er man forberedt på neste situasjon når det skjer igjen"*. Det er viktig å synliggjøre den erfaringsbaserte kunnskapen og

kompetansen for hverandre, og å bruke erfaringene til å reflektere og eventuelt endre handlingsmåte til neste gang. I intervjuet kommer det frem at basemøtene må være en god arena for å bringe inn egne erfaringer, men Mari fastholder viktigheten av å kunne gi tilbakemeldinger i hverdagen, her og nu. *"Det skal være rom for å gi tilbakemeldinger, men da blir de ikke gjennomdrøftet."* Dette viser hvor stor betydning det har for utvikling av ny kunnskap, å kunne bringe den uformelle veiledningen inn i refleksjonens verden. Refleksjon skaper forståelse og sammenhenger for den kompleksiteten det i virkeligheten er. Ved spørsmål om den erfaringsbaserte kunnskapen er knyttet til de praktisk - pedagogiske handlingene, eller til våre egne tanker om det vi gjør, skaper dette utfordring: *"Nå gjorde du det vanskelig for oss!"*. Som tidligere beskrevet er det viktig å dele denne kunnskapen med hverandre, men undersøkelsen viser også at uten pedagogisk bevissthet og kunnskap om kraftfull refleksjon, er det lett å knytte refleksjonen til konkret handling, overlevering av informasjon og konkrete planer med innhold over aktiviteter (Søndenå 2004).

Mari reflekterer rundt egen refleksivitet på bakgrunn av case. Ved å reflektere rundt konkrete handlinger og valg, beskriver hun egne tanker og begrunnelser for disse valgene, og hun fremhever viktigheten av å kunne dele det med flere og få en diskusjon rundt det. Gruppen bekrefter i intervjuet at det er i praksisfellesskapet hvor de deler erfaringer, de lærer. Mari fremhever også betydningen av å være bevisst sin egen veilederrolle. For som hun sier: *"Assistentene ser ofte det samme, men det er ikke alltid at de setter ord på det. Vi må gjøre det sammen. Der og da!"*.

I gruppeintervjuet ser jeg at når det stilles spørsmål og jeg legger frem observasjonene, er dette med å skape tanker, refleksjoner og nye spørsmål. Men å ivareta den kraftfulle refleksjonen som Søndenå etterlyser kan være krevende hvis pedagogen ikke er bevisst hensikten med refleksjon. Da blir refleksjonen kraftløs. Det skapes ikke noe nytt som bidrar til endring i egen væremåte. Utfordring med den kraftfulle refleksjonen er å måtte *ta stilling til refleksjonene og ikke bare å dele dem med hverandre* (Søndenå 2004). Handlingen skal være med å bevisstgjøre tankene og omvendt. Det handler om å lære seg å sette ord på sine egne opplevelser slik at de kan granskes kritisk.

"Slik jeg tenker med barns medvirkning i hverdagen er at når jeg kommer på jobb, er sammen med barna eller andre mennesker, så hører jeg på dem, eventuelt veileder dem til andre valg hvis de er usikker eller at de trenger hjelp. Og i ettertid, jeg slipper dem ikke med en gang etter at jeg har snakket med dem."

Refleksjonen bidrar til å sette ord på den etablerte kunnskapen: "*Vår medvirkning er med på at de utvikler seg*". Mine observasjoner bekrefter at dette er en krevende prosess som krever kunnskap om refleksjon og utvikling av ny kompetanse. For pedagogisk leder ville det ha vært positivt og oppsummert innholdet og tydeliggjort de områdene det var nødvendig å jobbe videre med. Dette kunne foreksempel være den erfaringsbaserte kunnskapen eller barns medvirkning som også fremsto som noe uklar under intervjuet. Ved å snakke om erfaringer, handlinger og forståelse, settes det ord på den erfaringsbaserte kunnskapen. Dette fordrer refleksivitet. "*Det som er lurt, er å fortelle om det som ikke går bra og som ikke var så lurt. Vi lærer av det å*". Sitatet viser at det er veldig lett å bli værende i handlingen. Bevisstgjøring, refleksjon og dialog er med å bidrar til ny kunnskap. En aktiv refleksjon om hvorfor skaper bevisstgjøring. Dette fordrer en kompetent pedagog. En pedagog som evner å være refleksiv. Søndena (2004) fremhever at hvis man ikke reflekterer utover det en allerede vet og prøver å skape en ny forståelse av det eksisterende, vil man ikke kunne skape noen ny kunnskap sammen. Dette handler om å pirke bort i den etablerte erfaringsbaserte kunnskapen. Søndena etterlyser refleksjonens polis. Det vil si refleksjon bygget på dialog med medreflekterende. Kraftfull refleksjon kan ikke utvikles alene. Mine synspunkt må brynes mot andres sine synspunkt. Det er mangfoldet og ulikhetene som er den viktigste kilden til kraftfull refleksjon (ibid) og utvikling av ny kunnskap. Det handler om at vi må forholde oss til det som er annerledes, og om måten vi gjør det på.

"Jeg husker veldig godt på den episoden. Så når jeg fikk beskjed om at det var oppklart så var det ikke oppklart!".

"Sånn som i ettertid, så kunne jeg også ha gått og snakket med den personen selvfølgelig, men det gjorde jeg ikke. Men jeg kjente på det faktisk når jeg satt der at det skulle jeg ha gjort."

I et praksisfellesskap åpner det seg muligheter for å kunne dele tanker og handlinger. Her setter Mari ord på sine tanker om sin relasjon og opplevelse av samspillet, både med barnet og den voksne. Hun ser tilbake på det som var gjort og ser mulighetene for endring i det. Disse tankene og valgene er viktig for videre utvikling i forhold til denne type kollegaveiledning hvor barnehagelærerens profesjon, kunnskap og kompetanse bidrar til ny utvikling hos den assistenten. Ikke for å fortelle at vedkommende har feil men for å ta henne med inn i hennes erfaringsverden og kompetanse for så å gi det videre. Praksisfellesskapet ses på som det grunnleggende for å utvikle og lagre kompetanse. En kompetanse forankret i en handlingsteori hvor målet er å bli bevisst sin egen praksis, å bli en aktiv medkonstruktør av seg selv, sine tanker og kunnskap. Dette betyr refleksjon over egne praksis (Søndena 2004).

Gjennom kritisk granskning mener Søndena at refleksjonsinnholdet må kunne vurderes og stilles spørsmål ved. Når alt refleksjonsinnhold blir stående uten vurdering og som like gyldige, er ikke dannelse mulig. (ibid). Mari stiller også spørsmål til resten av gruppa: "*Hvorfor kom han til meg da?*". Å stille spørsmål bidrar til at det stoppes opp og hver enkelt må tenke egne tanker og reflektere litt mer. I følge Søndena må vi transcendere, det vil si å overskride. Vi må tørre å stille spørsmål ved det vi gjør, og med mer bakenforliggende verdier. Da åpnes det for pedagogikkens mangfold og metaperspektiv, hvor vi tåler undring og pedagogisk uro (Søndena 2004). Dette bidrar til mere undring som gjør at de oppdager at begrepet barns medvirkning og den betydningsfulle voksne ikke er så enkelt.

Barnehagelærerens handling blir løftet frem og gjennom den ser personalet hennes handlingskompetanse. Mari viste at hun så og forsto barnet. Gjennom refleksjonen klarer de også å oppdage forståelsen bak handlingen. Søndena hevder at den kraftfulle refleksjonen skaper uro, til og med ubehag (ibid.). Sentralt vil bevegelsen mellom det kjente til det ukjente og det nye være når perspektiv og erfaringer deles med andre i et fellesskap. Inkludering av ulikheter og variasjon i eksisterende oppfatninger som kilde til utvikling av en ny kunnskap er derfor sentralt. Dette fordrer at ny kunnskap blir brakt inn.

Speiling og bekreftelse skjer når tankene bare deles med og ikke stoppes opp ved (Søndena 2004). Når Mari beskriver hva de er gode på: "*Vi er flinke til å ta barnas gleder til oss. Vi tar signalene fort og vi leser dem*", er hun med og speiler og bekrefter noe som allerede er etablert. Refleksjonen under intervjuet viser at speiling og bekreftelse omhandler ofte det generelle. Når Mari prater i vi - form skjer det noe med innholdet, det er noe som generaliseres og noe som fremstår for å gjelde hele gruppen. Jeg støtter meg på Søndena som hevder dette er en kraftløs refleksjon. Innenfor den kraftfulle refleksjonen hadde det vært nødvendig å stoppet opp ved det "noe" som skjedde i observasjonen. Der hvor Mari reflekterte rundt sin egen rolle som veileder overfor sin kollega som ikke fremsto og møtte barnet på en anerkjennende måte. Hvem er vi og hvordan skal alle bli en del av et vi?

4.4 Tilstedeværelse

Kvalifisering for profesjonell yrkesutøvelse handler om utvikling av holdninger, kunnskaper og ferdigheter gjennom yrkesutdanning, praksis og kritisk refleksjon (Greve m.fl. 2013). Heggen (2008) fremhever betydningen av barnehagelærerens evne til å identifisere seg med et yrkesfelt og en profesjon, og om å identifisere seg selv som en profesjonell utøver (Heggen 2008:Greve mfl.2013). Å arbeide med pedagogisk ledelse krever dessuten metakunnskap. En

kunnskap om egen kunnskap og de begrunnelsene og erfaringene som ligger bak den kunnskapen vi har (Gotvassli 2013). En kunnskap som omhandler anerkjennelse og refleksivitet som sentrale begreper for å kunne forstå barns medvirkning. Dette vil være mitt utgangspunkt når jeg drøfter tilstedeværelse.

Atmosfære er et komplekst fenomen som kan forstås på ulike måter. Vi merker fort når et sted, en situasjon eller et samvær i en gruppe preges av god atmosfære (Liberg og Dupont 2008; Johansson 2011). I Sentrum barnehage møtte opplevde jeg en god atmosfære preget av en god stemning. En stemning hvor det var glade voksne og glade barn. En glede preget av latter, smil og imøtekommenhet. Det var et møte med ulike mennesker som berørte meg og de relasjonene som oppsto. Et møte preget av menneskenes holdning, adferd og følelser for jobben sin og for de barna de var der for. Johansson (2011) viser til Bôhme (2006) som skriver at atmosfære er en del av menneskers tilstedeværelse og tilværelse. Atmosfærer er et bindeledd mellom mennesker og mellom menneskene og omgivelsene, og blir ofte tatt for gitt. Derfor blir de først synlige for oss når vi erfarer dem "utenfra" eller gjør dem til gjenstand for refleksjon. Dette forutsetter tilstedeværelse, noe som krever at vi har sansene åpne for det som skjer mellom oss og inni oss (ibid). En atmosfære kan forstås som felles og varige trekk med hensyn til holdninger, væremåter og (emosjonelt) engasjement og tilstedeværelse i barnas livsverdener når det gjelder de voksnes samspill med barna. Johansson (2011) viser til en svensk undersøkelse av voksnes samspillstil med barn på småbarnsavdelinger, hvor møtet mellom små barn og barnehagelærere med fokus på atmosfæren i det pedagogiske miljøet er i fokus. Hun trekker frem samspillende atmosfære hvor lydhørhet overfor barnet, tilstedeværelse i barnets livsverden og en avslappet holdning til grenseoverskridelser er viktige elementer. De voksne er interessert i å forstå barnets opplevelse av situasjonen, og karakteristisk for stemningen er aksept, oppmuntring og tilstedeværelse. Det gjensidige møte mellom barn og voksne er her sentralt (ibid).

Funnene i studien viser at en nærværende tilstedeværelse bygget på anerkjennelse og kunnskap, skaper relasjoner som kan være med å skape gode refleksjoner. Dette handler om barnet i hverdagen og de voksne i et praksisfellesskap. Mine observasjoner viser at Mari uttrykker et sterkt fellesskap med barna og har oppmerksomheten stadig rettet mot dem. Hun er fysisk og mentalt tilstede i det barna gjør. Dette ses gjennom øyekontakt, nære kroppsholdninger og et positivt samspill. Gjennom sin væremåte viser hun en nærværende tilstedeværelse preget av en evne til å tone seg inn og opptrer på en veldig sensitiv måte. Som en anerkjennende voksen er hun i bevegelse, alltid i takt med barnet. For å være fullt og helt

nærværende for barnet, må barnet være en integrert del av hennes virkelighet og ansvar (Schei og Kvistad 2012). Maris tilstedeværelse bekreftes av gruppen i intervjuet, hvor de omtaler hennes væremåte som en kompetanse. Denne nærværende tilstedeværelsen som preger Mari, kjennetegnes ved hennes romslighet til å lytte og være i møte med barn og voksne. Bae kaller dette møtet mellom barnet og den voksne for romslige samspillmønstre, en samhandling som åpner opp for barnet og dets mulighet til å medvirke i egen livsverden og opplevelser (Bae 2011). Slik som romslige samspillmønstre har stor betydning for relasjonen barn og voksen, viser mine funn at disse romslige samspillmønstrene også er viktig for voksen - voksen relasjonen. Gjennom intervjuet avdekkes det en stor tillit og beundring til Maris handlingskompetanse og væremåte. En tillit og beundring forankret i kunnskap og kompetanse, bygget på hennes trygghet og tilstedeværelse. Tilstedeværelse bidrar til at dette *noe* som Søndena (2004) etterlyser i veiledningen blir synliggjort: "*Vi ser voksenrollen*" og "*hva kan vi gjøre annerledes for at det skal bli bedre for barna*"?

Dette er et utgangspunkt for den kraftfulle refleksjonen som Søndena etterlyser. En refleksjon som berører innholdet og de personlige erfaringene (ibid). Gruppen bekrefter under intervjuet at pedagogens tilstedeværelse gjør at de føler seg sett, hørt og bekreftet. De påvirkes av dem de jobber sammen med, og er tydelig på at dette påvirker dem selv til å være gode rollemodeller. "*Ros i hverdagen og det å bli sett, gjør at jeg yter litt ekstra og blir en enda bedre rollemodell*". Tilstedeværelse og refleksjon skaper et godt samarbeid mellom personalet. Det er erfaring som skaper endring gjennom konkrete tiltak, basert på diskusjoner i et fellesskap. "*Vi ville at det skulle bli annerledes. Vi diskuterte det.*". Dette er med og bekrefter at erfaringene er med å skape endring.

Observasjoner viser at dialogen og samspillet mellom barnehagelæreren og personalet preges av den uformelle veiledningen. Dette bekreftes også av en i gruppa som beskriver hvordan hun bruker sin pedagogiske leder i hverdagen. Hun omtaler Mari som "*min veileder*". Et uttrykk som formidles med trygghet og tillit og gode erfaringer. Hun beskriver viktigheten av at Mari er tilstede og har muligheten til å komme å gi henne tilbakemelding og råd. Hun setter stor pris på å kunne ta det der og da "*Vi kan spør Mari så får et ordentlig svar.*" Dette fordrer tilstedeværelse. "*Det er jo du som er her! Du som har vært stabil*". Å være stabil bekreftes av gruppen som viktig for tryggheten til personalet. De blir mere delaktig i planene og pedagogikken, og den betydningsfulle veilederen i hverdagen er tilstede. "*Det er viktig at pedagogisk leder er tilstede. Der er jo hun som har ansvaret!* For at den uformelle veiledningen preget av dialog og tilstedeværelse, skal kunne bli til en kraftfull refleksjon,

kreves det en pedagog som er anerkjennende og nærværende tilstede. På samme tid krever det en bevissthet om egen rolle, profesjon og kompetanse.

I barnehagen jobber alle tett på hverandre og er sammen store deler av dagen, og mine funn viser at en anerkjennende, refleksiv og tilstedeværende barnehagelærer skaper trygghet og tillit til sine medarbeidere. I denne tryggheten skapes den uformelle veiledningen, basert på hver enkelt sine egne erfaringer og handlinger. Min studie viser at dette bidrar til en god atmosfære og en god stemning som er et godt utgangspunkt for å bringe den kraftfulle refleksjonen inn.

5.0 Avslutning.

Fokus for min studie har vært å belyse hvordan veiledning gjennom dialog og refleksjon i hverdagen kan være med å skape en felles forståelse av barns medvirkning. Problemstillingen som ble presentert i innledningen var:

Hvordan utøver pedagogen den profesjonelle kompetansen for å skape en felles forståelse for barns medvirkning?

Problemstillingen kom ut i fra mine ønsker om å løfte frem barnehagelærerens kompetanse i hverdagen, en kompetanse som synes å bli usynliggjort i den praktiske hverdagen. I følge Steinnes sin studie blir mye av arbeidet i barnehagen preget av praktisk handling og lite tid til felles refleksjoner i personalgruppa (Steinnes 2010). Jeg ønsket gjennom min forskning å belyse hvilken betydning den uformelle veiledningen kan ha i hverdagen og hvordan barns medvirkning kan bli en del av de pedagogiske prosessene og refleksjonene som skjer i samspillet mellom de voksne. Og på hvilken måte barnehagelæreren reflekterer over sin egen refleksivitet som kompetansebygger.

Innenfor den profesjonelle kompetansen har jeg valgt å se på hvordan den uformelle veiledningen som skjer gjennom dialog og refleksjon, kan være en viktig og nødvendig kompetanse. For å få en forståelse for hva en kompetanse er og hvordan den utvikles, har jeg tatt utgangspunkt i Nygrens forståelse av den profesjonelle handlingskompetansen (Nygren 2004). Nygren vektlegger handlingsaspektet og personens kontinuerlige utvikling av sine kompetanser innenfor et bestemt praksisfelt. Han omtaler de ulike kompetansenes betydning for den profesjonelle handlingskompetansen og hevder det er umulig å skille den personlige kompetansen fra den faglige, profesjonelle kompetansen, fordi all utvikling griper inn i mennesket som en helhetlig og integrert person. Utviklingen av den profesjonelle kompetansen skjer i en gjensidig prosess i et fellesskap (ibid).

For å finne mulige svar på min problemstilling og forskerspørsmål, valgte jeg triangulering, det vil si å bruke ulike kilder for å gjøre informasjonen troverdig (Postholm 2010). Ved å kombinere deltagende observasjon med feltnotater og gruppeintervju, fikk jeg variasjon i mitt datamateriale. Gjennom deltagende observasjon fikk jeg som forsker oppleve fellesskapet, interaksjonen og samhandlingen mellom barnehagelæreren og personalet, og i samspillet med barna. Gjennom gruppeintervjuet fikk jeg innblikk i deres individuelle opplevelser, tanker og refleksjoner. Mine observasjoner i møte med deltakernes egne refleksjoner ga meg et mere

komplekst bilde av barnehagelærerens rolle og utøvelsen av den profesjonelle handlingskompetansen.

Gjennom analyse av datamaterialet, var det tre sentrale fenomen som fremkom av empirien. Det var anerkjennelse, refleksivitet og nærværende tilstedeværelse. Mine funn ga meg en forståelse av at disse fenomenene har en stor betydning for hvordan pedagogen utøver den profesjonelle kompetansen for å skape en felles forståelse for barns medvirkning. Min studie viser at anerkjennelse, refleksivitet og nærværende tilstedeværelse er fenomener som går over i hverandre, men som også fordrer hverandre. Jeg vil likevel omtale de hver for seg for å best tydeliggjøre de som enkeltstående fenomen.

Min empiri viser at **anerkjennelse** er en væremåte, bygget på kunnskap om barnet og egen yrkeskompetanse. Den anerkjennende væremåten er gjennomgående i barnehagelærerens samspill og relasjon, både med barn og voksne. Dette handler om lytting, forståelse, toleranse og bekreftelse, elementer som er dialektiske. Funnene viser at spesielt lytting og et genuint ønske om å forstå, er gjennomgripende elementer i barnehagelærerens uformelle veiledning. I dialogen mellom Mari og Martin, viser observasjonene at hennes evne til å lytte og ønske om å forstå er i fokus. En dialog og et møte hvor hun viser Martin full oppmerksomhet i form av å se, lytte og ønske om forstå hva han ønsker å formidle. Dette er med å bekrefter det Schibbye skriver om anerkjennelse: "Anerkjennelse favner samværsmåter eller samværsmodi, en levd måte å være sammen med andre på. For å si det enkelt: Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er." (Bae 2004). Dette betyr at anerkjennelse ses på som en væremåte som omhandler noe mer enn å gi ros, feedback og bekreftelse. Min empiri viser at det er i de hverdagslige møtene mellom den voksne og barnet, i det relasjonelle, som danner forutsetning for barns medvirkning. Det er i dette møtet med barnet hvor barnehagelærerens oppmerksomhet i form av å se, lytte og å forstå, og en grunnleggende respekt for subjektet, gjør den verdifulle handlingen og som kjenner det å være anerkjennende. Anerkjennelse er en kompetanse som utvikles i tråd med pedagogens syn både på seg selv og på barnet, og vil derfor kunne ses i et dialektisk forhold.

Å være en anerkjennende voksen krever i følge Bae en **refleksiv voksen**. En bevisst pedagogisk yrkesutøver, som har kunnskap og kompetanse på det grunnleggende og som setter ord på dette gjennom veiledning og refleksjon (Bae 2004). Empirien viser at den profesjonelle handlingskompetansen som Mari utøver, gjør henne i stand til å ta gode valg som løfter og anerkjenner barnet. Anerkjennelse og refleksivitet er to viktige kompetanser

innenfor den profesjonelle handlingskompetansen som Nygren beskriver (Nygren 2004). Funnene viser at Maris refleksivitet er gjennomgående i hennes væremåte. Hun viser en tydelig refleksivitet ved å trekke de konkrete valgene hun gjør sammen med barna og inn i de refleksjonene som gjøres i praksis -fellesskapet. Intervjuet bekrefter at når deltakerne drøfter handlingskompetansen som er tilstede under observasjonene som bringes inn, beskriver Mari gjennom en tydelig og åpen refleksjon, sine tanker om egen rolle og sine valg.

Mari omtalte under intervjuet sin **nærværende tilstedeværelse** som en nødvendighet for å få ta del i det som skjer i gruppa. Hennes refleksjoner rundt sin tilstedeværelse, ga meg som forsker innblikk i en kunnskap og kompetanse om barns utvikling og hennes egen yrkesidentitet. Gjennom sin nærværende tilstedeværelse har Mari gjennom den daglige samhandlingen, store muligheter til å selv kunne observere den praktisk - pedagogiske handlingen som utøves i hverdagen mellom barn og voksne. Observasjoner som gjennom kraftfull refleksjon bidrar til å utvikle ny kunnskap og forståelse. Mari viser gjennom sin handlingskompetanse å være "påkoblet", noe jeg forstår som å være i bevegelse mentalt, gjennom en sensitiv inntoning. Tilstedeværelse er noe som ikke kommer av seg selv. Det fordrer en pedagogisk bevissthet, og er en kunnskap og en kompetanse. Søndena (2004) utvider betydningen av begrepet sensitiv i denne faglige sammenhengen til å forstås som en *"evne til å ta imot inntrykk, vurdere de og handle pedagogisk klokt sammen med andre"*. Å være påkoblet og ha full oppmerksomhet mot den Andre.

Den uformelle veiledningen skjer gjennom barnehagelærerens handlingskompetanse og tilstedeværelse. Det som skjer i møtet mellom Mari og Martin er ikke lett å få øye på i det hverdagslige som skjer i barnehagen. Som Mari sier i intervjuet: *"Det er ikke snakk om mer enn 5 minutter! Historien virker kanskje lang, men tiden var veldig kort"*. Ved å bruke den uformelle veiledningen som utgangspunkt for refleksjonen, ble den etablerte erfaringen løftet frem til ny erkjennelse og kunnskap gjennom kritisk refleksjon. Her ble refleksjonen en nødvendighet for å kunne forstå tanken bak handlingen hvor dialogen var sentral, og det handlet om å beskrive og å formulere den erfaringsbaserte kunnskapen, slik at det ble skapt en felles forståelse. Observasjoner fra materiale ble brukt under intervjuet som utgangspunkt for refleksjon. I denne prosessen delte Mari sin kunnskap og kompetanse, og var med å påvirket slik at en kraftløs refleksjon gjennom hennes spørsmål om hvorfor ble kraftfull. Det er ikke nok å vite hva, vi må også vite hvorfor. Det er å vite hvorfor som skaper muligheten til ny utvikling. Når man har kunnskap evner man å se hva og vite hvorfor.

Funnene viser at anerkjennelse, refleksivitet og nærværende tilstedeværelse er gjennomgående i barnehagelærerens handlingskompetanse. Dette er sentrale fenomen som går over i hverandre og som kan være vanskelig å skille. Empirien viser at når pedagogen utøver en handlingskompetanse bygget på anerkjennelse, refleksivitet og nærværende tilstedeværelse, skapes det en felles forståelse for barns medvirkning. Det handler om det hverdagslige, hvor den faglige og den personlige kompetansen går over i hverandre i en erfaringsbasert kunnskap. Det er i de hverdagslige møtene mellom menneskene i barnehagen som danner forutsetning for barns medvirkning. I et hverdagslig samspill, i de nære relasjonene som kjennetegner barnehagen, utøves en handlingskompetanse, som skaper prosesser hvor barnets egen subjektivitet og medvirkning, får utvikles.

Det kulturelle mangfoldet som finnes i barnehagen, kan ses på som ei didaktisk gullgruve for refleksjonen. Men dette krever at vi er villige til å styre refleksjonsinnholdet slik at det kan være med å bidra til en etisk forsvarlig profesjon, grunnlagt på verdier som utvikling av demokrati, likeverd og respekt for andre (Søndenå 2004).

Gjennom min studie har jeg fått mere kunnskap om den erfaringsbaserte kunnskapen som finnes hos barnehagelæreren. Jeg har fått erfart betydningen av å bruke konkrete observasjoner av barnehagelærerens utøvelse av kompetanse, som en type verktøy og metode for å sette ord på den erfaringsbaserte kunnskapen. Dette har bidratt til å evne og se den som en betydningsfull del av handlingskompetansen. For meg som forsker har min studie bidratt til å skape mer undring rundt utøvelsen av den profesjonelle kompetansen i hverdagen. Ut i fra min empiri synes det å være lettere å sette ord på egne erfaringer som bringes inn for kraftfull refleksjon, enn å synliggjøre den tause kunnskapen i praksis. Gjennom refleksjonen blir barnehagelærerens kunnskap og kompetanse løftet frem til ny erkjennelse. Ved jevnlig refleksjonsmøter ville det ideelle vært å konsentrere seg om en observasjon og gå i dybden på den. Dette med mål om å skape de kraftfulle refleksjonene som Søndenå etterlyser. Det er derfor viktig og ikke hvile i egne forståelsesrammer, men stadig bli utfordret av nye begreper og måter å tenke på (Søndenå 2004).

Min forskning er med å støtter Søndenås tydeliggjøring av den kraftfulle refleksjonen. Vi må tilbake til den erfaringsbaserte kunnskapen og den kraftfulle refleksjonen, preget av anerkjennelse, refleksivitet og tilstedeværelse. Sammen skaper dette en større forståelse for barns medvirkning. En kvalitet som er forankret i en kunnskap om barns utviklings- og læringsbetingelser i barnehagen, om relasjoner og en handlingskompetanse. En

grunnleggende kompetanse, men likevel krevende å utføre fordi å møte noen med anerkjennelse er noe som forutsetter selverkjennelse, det vil si et bevisstgjøringsarbeid i forhold til egne tanker og følelser. (Bae 2004). Gjennom sin utøvelse av den profesjonelle handlingskompetansen, viser Mari at anerkjennelse krever refleksivitet. Anerkjennelse og refleksjon henger sammen, i en nærværende tilstedeværelse.

I hverdagen kan vi stille oss spørsmål om det er nødvendig å skape mer kompetanse og om det er nødvendig å synliggjøre den erfaringsbaserte kunnskapen? Innenfor den profesjonelle kompetansen til barnehagelæreren er det vanskelig å skille den faglige og den erfaringsbaserte kunnskapen, spesielt i forhold til barns medvirkning. I en travel hverdag kan det være utfordrende å skape rom og tid for å dele og reflektere over erfaringer i et fellesskap. I rapporten "Tidstyver i barnehagen" fremheves travelheten og pedagogenes fravær i det daglige arbeidet med assistentene og barna, som noe som påvirker kvaliteten i barnehagen (Nicolaisen mfl.2012). Dette kan være med å gjøre det vanskelig for barnehagene å ivareta de føringene som Rammeplanen vektelegger. Dette er kunnskap og erfaringer som i følge Rammeplanen er viktig å ivareta for å være en lærende organisasjon (rev.RP.2011). Alle disse utfordringene fordrer en bevisst pedagogisk barnehagelærer som må kunne gjøre gode valg som ivaretar barns medvirkning. Noe som fordrer at barnehagelæreren må være nærværende tilstede for så å kunne gå inn i en relasjon med en anerkjennende væremåte og gjennom sin refleksivitet evner å forholde seg slik at det som skjer, er til beste for den andre. Dette forutsetter igjen evnen til å kunne møte den andre som et subjekt - et selvstendig, handlende individ - og vise respekt for den andres integritet og rett til medvirkning.

Referanseliste

- Bae,B.(2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Bae,B.(2011). Gjensidige inkluderingsprosesser: Muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T.Korsvold (red.). *Barndom, Barnehage, Inkludering*, s. 104-129. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae,B.(red.) m.fl. (2012) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta,G.J.J. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.
- Børhaug,K. m.fl.(2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Czarniawska,B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Oslo: Universitetsforlaget
- FNs konvensjon om barns rettigheter* vedtatt av De forente nasjoner 20.november 1989. Ratifisert av Norge 8.januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller
- Gotvassli,K.Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gotvassli,K.Å.(2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve,A. Jansen,T.T, Nordbrønd,B. (2013). Barnehagelæreren - en politisk aktør. I Winger (red) m-fl. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen..* (s. 27-37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier,B.(2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hammersley,M. Atkinson,P.(1996).2.opplag 1998. *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Handal,G.&Lauvås,P. (2002). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johannesen,N. & Sandvik,N. (2008). *Små barn og medvirkning - noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johansson,E. (2011). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Lov om barnehager med endring 2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Korsvold,T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Universitetsforlaget.
- Kvistad,K. & Søbstad,F. (2005) *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Kvale,S. & Brinkmann,S.(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen,A.K. &Slåtten,M.V.(2014) Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*.
- Løkken, G.2012. *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Meld.St.24 2012-2013.(2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moen,T. &Karlsdøttir,R (red). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nicolaisen,H.,Seip,Å. & Jordfald,B.(2012). *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna*. Oslo: Fafo-rapport 2012.
- Nygren,P. (2004). *Handlingskompetanse - Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Palludan,C.(2013). Anerkendelse: et analytisk begrep med et kritisk ærinde. . I Winger (red) m-fl. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 49-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm,M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Røkenes,O.H. & Hanssen,P.H, (2002). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schei,S.H.&Kvistad,K.(2012). *Kompetanseløft. Langsiktig tiltak i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Schibbye,A.L.(2013). Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner. I Winger (red) m-fl. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen..* (s. 37-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland,M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Universitetsforlaget AS.

- Skagen,K. (2013).2.utgave. *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smeby,J.C.(2011). *Profesjonalisering av førskolelæreryrket?* I Arbeidsmarknad &Arbetsliv,årg 17,nr 4,2011.
- Spurkeland,J, (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinnes,G.S (2010).Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør? I Hanssen.B (red.) m.fl. (2010) *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s 115-135). Trondheim: Tapir Akdemisk Forlag.
- St.meld. nr. 41 2008-2009.(2009). *Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Søndenå,K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga.* Oslo: Abstrakt forlag AS
- Tjora,A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Østrem,S.(2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Wadel, C. (2003). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Fuglestad & Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (3.opplag s.39-56). Bergen:Fagbokforlaget.
- Åberg,A.,Taguchi,H.L.(2006). *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid.* Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1:	Informantsamtykke.....	s. 69
Vedlegg 2:	Intervjuguide	s. 71

Vedlegg 1

Forespørsel om deltagelse i et mastergradsprosjekt våren 2014.

06.01.2014

Jeg er masterstudent i førskolepedagogikk ved NTNU, Trondheim og skal dette semesteret skrive min avsluttende oppgave "Barnehagelæreren og profesjonell kompetanse".

Gjennom denne studien ønsker jeg å se på hvordan en pedagogisk leder gjennom veiledning og refleksjon med sine ansatte i hverdagen kan være en kompetansebygger.

Jeg ønsker å løfte frem pedagogens profesjonelle kompetanse for å skape en felles forståelse av barns medvirkning.

For å kunne gjennomføre dette ønsker jeg å følge en pedagogisk leder gjennom en periode på ca. 14 dager i løpet av februar. Gjerne delta på et avdelingsmøte. Hvor og når avtales etter hvert med den aktuelle pedagogen.

Min metode vil være delaktig observasjon med feltnotater. Til slutt ønsker jeg å samle gruppen på den aktuelle avdeling til et gruppeintervju, hvor mine refleksjoner og feltnotater legges til grunn for innholdet.

Gruppeintervjuet vil bli tatt opp og transkribert (nedskrevet). Dette datamaterialet skal kun behandles av meg og vil ikke bli vist til noen andre. Jeg ønsker å kunne diskutere funn med min veileder Tora Korsvold, DMMH.

Det er fullstendig frivillig å delta, og dersom noen skulle ønske å trekke seg fra prosjektet underveis, er dette fullt mulig. Innsamlet data vil bli slettet senest ved utgangen av 2014.

I oppgaven vil navn på informanter og barnehage bli anonymisert.

Ta gjerne kontakt hvis det skulle være spørsmål.

Med vennlig hilsen

Nina Engesvik

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om studien "Barnehagelæreren og profesjonell kompetansen", og ønsker å delta.

Jeg er kjent med studiens hensikt og at jeg når som helst kan trekke meg. Jeg er også innforstått med at dataene vil bli konfidensielt behandlet og anonymisert ved presentasjon, samt at opptak slettes ved prosjektets slutt.

Daglig leder:..... Tlf.nr:

Pedagogisk leder:..... Tlf.nr:

Masterstudent :..... Tlf.nr:.....

Vedlegg 2
INTERVJUGUIDE

1. Gruppens oppfattelse av kunnskap og kompetanse.

Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning (St.mld.41).

Hvilken kunnskap og kompetanse tenker dere på ut i fra dette sitatet?

Hvor får vi denne kunnskapen og kompetanse fra?

2. Veiledning.

Uformell og ustrukturert veiledning ser ut til å prege dialogen og samspillet mellom pedagogisk leder og personalet.

Har dere eksempler på hvordan dette forekommer i hverdagen?

Hvilken betydning har dette for dere?

Hvilke tanker gjør dere om det?

3. Tilstedeværelse.

Hva legger dere i begrepet tilstedeværelse?

Hvordan opplever dere de voksnes tilstedeværelse?

Har dette betydning for kunnskap og kompetanse?

Intervjuer leser observasjon 1.

Hvilken form for kunnskap og kompetanse utøves her?

Hvilke tanker gjør dere om denne situasjonen?

4. Barns medvirkning.

Hva legger dere i begrepet barns medvirkning?

Hvilken betydning har dette for vår voksenrolle?

Intervjuer leser observasjon 2.

Hva forteller dette om den voksnes handlingskompetanse?

Intervjuer leser observasjon 3.

5. Rollemodell.

Intervjuer leser observasjon 3.

Hva forteller dette om voksenrollen?!

6. Stemning og atmosfære.

Observasjonene beskriver en god stemning blant barn og voksne. Veldig lite konflikter blant barna. Lavt støynivå. Gode overganger.

Hva er det som skaper dette?

7. Kunnskap og kompetanse i hverdagen.

Hvilken handlingskompetanse utøves av pedagogen i det daglige arbeidet med barn og voksne?

På hvilken måte kan dere best få ta del i denne kompetansen?

Hva tenker dere at dere i denne barnehagen best kan være med og bidra til å styrke deres kompetanse i forhold til barns medvirkning?

Til slutt:

Hvordan har det vært for dere å være med på dette? Å ha meg som observatør og få ta del i mine observasjoner og sammen skape refleksjon rundt dette tema.