

Fakultet for lærerutdanning og pedagogiske fag

Marte Christensen

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

**Sjølvsrefleksjon som verktøy for  
bevisstgjøring i barnehagen**

Self-reflection as a tool for raising awareness in the kindergarten

Master i spesialpedagogikk – rådgivning og endringsarbeid

MASPE3006

Januar 2021

# Forord

Dagen eg var byrja å tvile på om ville kome, den er her. Bak denne masteroppgåva ligg dei mest krevjande åra i mitt liv. At desse åra skulle inntreffe samstundes med at eg stod midt i mitt første forskingsarbeid og største skrivearbeid, var tilfeldig og på fleire måtar uheldig. At oppgåva no er eit ferdig produkt, er eg ubeskriveleg stolt av.

Takk til alle som har bidratt i prosessen. Takk til Mona barnehage, Margrete og Else, for at de la til rette for at eg kunne skrive denne masteren medan eg har vore i full jobb. Takk for at de har trudd på meg og vist at forskingsarbeidet mitt har tyding for barnehagen vår. Takk, Else, for at du har lest oppgåva og gitt meg tilbakemeldingar i slutføringa. Takk til dei fire pedagogane som stilte opp til intervju og barnehagane som la til rette for intervjudeltaking. De gav meg gode samtalar gjennom intervju med verdifull informasjon. Takk til Camilla Helèn Aanstad for god rettleiing. Du har vert ei fantastisk støtte og bidragsytar med gode innspel og konstruktive tilbakemeldingar. Takk for at du har vert konkret og ærleg gjennom heile prosessen.

Takk til mi nydelege Eiril, som ankom verda midt i masterutdanninga. Du har gitt meg det perspektivet eg trengte, for å ferdigstille denne oppgåva i ei vanskeleg tid.

Det er ei ære å få vere mammaen din.

Sandane, januar 2021

Marte Christensen

---

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>7</b>
<b>1. INNLEIING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA .....	8
1.2 PROBLEMSTILLING, FORSKINGSPØRSMÅL OG FORMÅL .....	10
1.3 AVGRENSING .....	10
1.4 TIDLEGARE FORSKING .....	11
1.5 LITTERATURTILGONG .....	14
1.6 OPPGÅVA SI OPPBYGNING .....	15
<b>2. VITSKAPSTEORETISK FORANKRING</b> .....	<b>16</b>
2.1 VITSKAP, ONOTOLOGI OG EPISTEMOLOGI .....	17
2.2 VITSKAPSTEORETISK RAMMEVERK .....	19
2.2.1 <i>Hermeneutikk</i> .....	20
2.2.2 <i>Dialektikk</i> .....	22
2.3 OPPSUMMERING .....	23
<b>3. TEORETISK FORANKRING</b> .....	<b>25</b>
3.1 SJØLVREFLEKSIVITET OG SJØLVAVGRENSING .....	26
3.1.1 <i>Sjølvrefleksivitet</i> .....	26
3.1.2 <i>Sjølvavgrensing</i> .....	27
3.1.3 <i>Menneskesyn</i> .....	28
3.1.4 <i>Å søkje viten om seg sjølv</i> .....	29
3.2 MOTIVASJON FOR REFLEKSJON .....	31
3.3 REFLEKTERANDE KULTUR.....	32
3.4 SJØLVREFLEKSJON SOM RELASJONELL PROSESS .....	33
3.4.1 <i>Gryande sjølvrefleksjon</i> .....	34
3.4.2 <i>Barnehagen som arena for sjølvrefleksjon</i> .....	35
3.5 OPPSUMMERING .....	36
<b>4. METODOLOGI OG METODE</b> .....	<b>37</b>
4.1 KVALITATIV METODE .....	38

---

4.2	INTERVJU .....	38
4.2.1	<i>Det halvstrukturerte intervju.....</i>	39
4.3	PLANLEGGING, GJENNOMFØRING OG ETTERARBEID .....	40
4.3.1	<i>Utval.....</i>	40
4.3.2	<i>Intervjuguide.....</i>	41
4.3.3	<i>Datainnsamling og transkribering.....</i>	43
4.3.4	<i>Analysestrategi.....</i>	44
4.4	FORSKARROLLA SINE ETISKE SPØRSMÅL .....	45
4.4.1	<i>Etiske refleksjonar.....</i>	47
4.5	PÅLITELEGHEIT OG GYLDIGHEIT .....	48
4.6	OPPSUMMERING .....	50
<b>5.</b>	<b>ANALYSE, FUNN OG FORTOLKING.....</b>	<b>51</b>
5.1	FORMÅL OG GJENNOMFØRING AV ANALYSA .....	51
5.1.1	<i>Analyse og fortolking .....</i>	52
5.1.2	<i>Spørsmål til analyse.....</i>	53
5.2	PRESENTASJON AV KATEGORISERTE FUNN OG FORTOLKING .....	54
5.3	KORLEIS REFLEKTERAR PEDAGOGAR KRING EIGE BIDRAG I SAMPEL MED BARN? .....	55
5.3.1	<i>Indre motivert refleksjon .....</i>	55
5.3.2	<i>Fortolking av indre motivert refleksjon.....</i>	59
5.3.3	<i>Ytre motivert refleksjon .....</i>	61
5.3.4	<i>Fortolking av ytre motivert refleksjon.....</i>	64
5.4	KORLEIS VERT REFLEKSJON NYTTA SOM BEVISSTGJERINGSVERKTØY I BARNEHAGEN? .....	65
5.4.1	<i>Refleksjon kring eigen og andre vaksne si åtferd.....</i>	65
5.4.2	<i>Fortolking av refleksjon kring eigen og andre vaksne si åtferd .....</i>	69
5.4.3	<i>Refleksjon kring barnet si åtferd.....</i>	71
5.4.4	<i>Fortolking av refleksjon kring barnet si åtferd .....</i>	74
5.5	OPPSUMMERING .....	75
<b>6.</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>77</b>
6.1	NÅR KJENSLER MØTER KJENSLER .....	77
6.2	PÅLAGD ARBEID OMGJORT TIL EIN REFLEKTERANDE KULTUR .....	79

---

6.3	I EIN RUNDDANS MED EG, MEG OG VERKTØY .....	82
6.4	ÈIT OBJEKT I SJØLVSTENDIGHEITSKAMP .....	85
6.5	OPPSUMMERING .....	89
<b>7.</b>	<b>AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR .....</b>	<b>90</b>
7.1	SENTRALE FUNN .....	90
7.2	VEGEN VIDARE.....	91
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>92</b>
	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>94</b>
	VEDLEGG 1. MELDESKJEMA NSD .....	94
	VEDLEGG 2. INFORMASJONSSKRIV OG FØRESPURNAD OM DELTAKING .....	96
	VEDLEGG 3. INTERVJUGUIDE .....	100

## Oversikt tabellar

Tabell 1: Kategoriar.....	53
Tabell 2: Hovudfunn.....	55
Tabell 3: Kategori 1, indre motivert refleksjon, forskingsspørsmål 1.....	56
Tabell 4: Kategori 2, ytre motivert refleksjon, forskingsspørsmål 1.....	61
Tabell 5: Kategori 3, refleksjon kring eigen og andre vaksne si åtferd, forskingsspørsmål 2 .....	65
Tabell 6: Kategori 4, refleksjon kring barnet si åtferd, forskingsspørsmål 2.....	72

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgåva i spesialpedagogikk omhandlar pedagogar i barnehage sin sjølvrefleksjon. Oppgåva sitt formål er å få innsikt i korleis refleksjon over eige sjølv i samspel med barn i barnehagen føregår og korleis refleksjonane kan bidra til bevisstgjerjing.

Problemstillinga er:

*Korleis nyttar pedagogar i barnehage refleksjon som bevisstgjerjing kring eiga rolle i samspel med barn?*

Valt forskingsdesign for å belyse problemstillinga er kvalitativ metode og halvstrukturert intervju av fire pedagogar i tre ulike barnehagar. Funn frå intervjua vert analysert og fortolka i lys av den vitskapsteoretiske ramma hermeneutikk og den teoretiske bakgrunnen nøkkelomgrepa dannar, saman med det dialektiske perspektivet på relasjonar. Sentralt i fagteorien er korleis bevisstheit kring vår eiga historie spelar ei rolle, korleis vaksne sin sjølvrefleksjon påverkar barn si utvikling og barnehagen som arena for sjølvrefleksjon.

Oppsummert viser studien at pedagogar i barnehagen reflekterer over eige bidrag i samspel med barn ved å ha eit forhold til og å vere kritisk til eigen praksis, og ved å sjå på faktorar som kan distrahere dei vaksne. Funna viser at refleksjon over vaksne si rolle i samspelet med barn både er indre motivert ved at det rører ved noko i individet og ytre motivert ved at prosjekt eller liknande set refleksjon på dagsorden. Pedagogane peikar på sitt eige ansvar i samspelet som viktig. Pedagogane skildrar at refleksjon vert nytta som bevisstgjeringsverktøy ved at personalgruppa arbeider som ein reflekterande kultur og at verktøy som bidreg til å systematisere arbeidet er hensiktsmessig for bevisstgjerjing. Å kunne pirke i kvarandre sin veremåte, å ta opp vanskelege samspel og gje tilbakemeldingar til kvarandre i kvardagen er kjenneteikn ved kulturen pedagogane skildrar. Mange av verktøya som vert nytta av dei fire intervjua pedagogane støttar ein slik kultur.

## Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis in special education is about preschool teachers self-reflection. The thesis purpose is insight in how self-reflection in interaction with children are taking place in the kindergarten and how the reflections can contribute to raising awareness.

The issue is:

*How do preschool teachers in the kindergarten use reflection on their own role in interaction with children?*

To illuminate the issue, I have chosen qualitative method and semi-structured interview as research design. Respondents are four preschool teachers in three different kindergartens. Findings from the interviews are analyzed and interpreted in the light of the science theory hermeneutics and the theoretical background of the keywords. The study also use a dialectical perspective on relationships. Central parts of the theory are how awareness of our own history, how adults self-reflection affect children's development and the kindergarten as arena for self-reflection.

The study show that preschool teachers do reflect on their own contribution in interaction with children by being critical to their own practice and by looking at factors that can distract the adults. The findings show that reflection on adults role in interaction with children both are inner motivated when something within the individual is moving, and externally motivated when projects and such puts reflection on the agenda. The preschool teachers point at their own responsibility in the interaction as important. The findings also show that reflection can be used for raising awareness when the staff group are working in a reflective culture and also when they use suitable tools for systematizing the work. Pointing at each others behavior, to discuss challenging interactions and to give each other feedback during the workday are characteristic to the reflective culture. Many of the tools that are being used by the respondents are supportive of this type of culture.

# 1. INNLEIING

«*Oi oi oi. No vart det hol i asfalten*» sa eg til ein gut på 3 år som datt av ein sykkel. Før eg fullførte setninga såg eg forvirra rundt meg. Kva sa eg? Ingen andre reagerte på det eg sa. Guten skada seg ikkje. Etter å ha henta meg inn att og spurt korleis det gjekk med 3-åringen som sykla vidare, vart eg sittande der på huk aleine med tankane mine. Eg sa faktisk det.

Dette var starten på ei reise bakover i tid. Eg gjekk bakover i mi historie og fann at eg har blitt møtt med akkurat dei same orda, av ein av mine næraste omsorgspersonar.

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

Første dagen eg sat min vaksne fot i ein barnehage var dagen eg vart tilsett som assistent. Det skulle ikkje meir enn eit par timar i barnehagen til før eg hadde bestemt meg. Dette vil eg bli når eg vert stor. Eg var 20 år.

Sidan den dagen har eg arbeidd i ulike barnehagar, tatt barnehagelærerutdanning og vidareutdanning i spesialpedagogikk. Engasjementet mitt for barn som av ulike grunnar fell under kategorien «sårbare barn» er stort. Av barnehageerfaring ber eg med meg ein variert ryggsekk. Frå assistent som ung vaksen, barnehagelærer, pedagogisk leiar og i dag spesialpedagog med migrasjonspedagogisk ansvar. Det vart tidleg synleg for meg at relasjonen mellom barnet og den vaksne er svært viktig. Eg har mange opplevingar der relasjonen er av avgjerande tyding for barna si utvikling og for foreldra sin tillit til oss. Å vere open for andre si forteljing ved å legge vekk mitt eige, har gitt meg mange sterke opplevingar og gode relasjonar. Særleg ein familie som flykta frå Syria viste meg at det er nødvendig å legge vekk eigne antakingar og kjensler for å verkeleg forstå kva den andre fortel. Etter eg vart kjend med denne familien og dei lot meg ta del i si historie, fekk eg erfare kor avgjerande relasjon er. Dette gjorde og at eg fekk ei kjensle av at noko mangla. Første gang eg las om sjølvrefleksivitet i ein artikkel frå Anne-Lise Løvlie Schibbye (1996) slo det meg. Dette har ikkje «vi», «barnehagefolket». Vi snakkar om anerkjening, medverknad, livsmeistring, likeverd, mobbing og sosial utjamning (jmf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Men kva tyder desse omgrepa om vi går i botnen på dei. Denne kjensla av at noko manglar er den personlege bakgrunnen for val av tema til mitt masterarbeid. Det auka fokuset på livsmeistring i Rammeplanen (2017) er ei anna årsak. Livsmeistring som omgrep rommar mykje, og Rammeplanen (2017) påpeikar at «barnehagen skal bidra til at barna trivst og opplever



---

livsglede, meistring og ei kjensle av eigenverdi, og han skal førebyggje krenkingar og mobbing» (s.11). Eg meiner den beste måten å oppnå dette er å ha vaksne rollemodellar i barnehagen som innehar livsmeistring sjølve, om vi kan seie at dette noko ein har. Å vere i stand til å reflektere over seg sjølv, er eit steg på vegen mot å modellere livsmeistring.

Når 92,2% av barn mellom 1-5 år går i barnehage (Statistisk Sentralbyrå, 2020) og 8-12% opplev mobbing i form av til dømes gjenteken utestenging frå leik, snakkar vi om mange barn (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lund, Helgeland, Kovac, Nome, Cameron & Godtfredsen (referet i Lund & Helgeland, 2020) definerar mobbing som «handlingar som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (s.19). Dette viser at arbeidet med å førebygge mobbing og fremje livsmeistring er sentralt. Ikkje berre for dei som eventuelt vert mobba, men og for mobbaren. Lund (2019) skriv at kvart einaste møte eit barn har med ein vaksen tyder noko. Ho påpeikar at møter som inneheld «anerkjennelse, gode blikk, varme hender, veiledning og kjærlyhet og støtte» (Lund, 2019) kan verke beskyttande for barn når dei skal inn i nye relasjonar ved at dei har tillit. Tillit kan bidra til at barn ber om hjelp når dei vert utsett for eventuelle krenkingar og at dei har trua på relasjonar, som gjer at dei enklare kan takle utfordringar i samspel med andre. Når Raundalen (2017, s. 72) skriv at 3-åringar har doktorgrad i å lese vaksne sine ansiktsuttrykk, stemmebruk og kroppsrørsler, understrekar dette viktigheita av å vere gode modellar for barna. Vi kan nemleg ikkje skjule våre kjensler og meiningar. Det vi kan gjere er å ta ansvar for og verte bevisste på korleis vårt eige bidrag i relasjonen til barnet skapar føresetnadane for samspelet (Schibbye, 1996, s. 531). Rammeplanen (2017, s. 11) skriv at barna skal få støtte til å meistre motgong, handtere utfordringar og bli kjende med eigne og andre sine kjensler gjennom barnehagen sitt arbeid, noko som aktualiserar temaet sjølvrefleksjon. Dei vaksne må vere bevisste over forhold ved seg sjølve og korleis dei bidreg i samspel med barn, for å kunne vere gode rollemodellar og støtte barna i sine utfordringar og i motgong.

## 1.2 Problemstilling, forskingsspørsmål og formål

Masteroppgåva si problemstilling er:

*Korleis nyttar pedagogar i barnehage refleksjon som bevisstgjeringsverktøy kring eiga rolle i samspel med barn?*

For å belyse problemstillinga svarar eg på forskingsspørsmåla:

- 1) Korleis reflekterer pedagogar kring eige bidrag i samspel med barn?
- 2) Korleis vert refleksjon nytta som bevisstgjeringsverktøy i kvardagen?

Formålet med oppgåva er å få eit innblikk i korleis refleksjon over eige sjølv i møte med barn føregår i barnehagen og korleis refleksjonane kan bidra til bevisstgjeringsverktøy. Eg ynskjer å belyse temaet sine mange aspekt og oppgåva gjev difor ei brei framstilling av funna frå materialet. Eg legg ikkje til grunn at mine funn er generaliserbare, men kan bidra til auka innsikt om temaet. Fokuset er på korleis pedagogar reflekterer, då det er dei eg intervjuar. Korleis ein nyttar refleksjon som bevisstgjeringsverktøy handlar både om pedagogane sine personlege refleksjonar og korleis ein nytte seg refleksjon som personalgruppe. Når eg nyttar ordet personalgruppe, er det snakk om personalet på ei avdeling. Fokuset er vald retta mot pedagogane sine erfaringar, då dei sit med leiaransvaret og er ansvarleg for oppfølging av sitt personale, samt å sørge for at barnehagelova og rammeplanen vert følgt opp i praksis.

## 1.3 Avgrensing

Masteroppgåva sitt omdreingspunkt er sjølvrefleksivitet, og utgangspunktet er nemnde Schibbye si tilnærming til omgrepet. Sjølvrefleksjon er eit komplekst omgrep som rommar mange dimensjonar og aspekt ved individet, og det er mange innfallsvinklar til temaet. Schibbye sjølv er psykolog og skriv om sjølvrefleksivitet i terapi. Dette ligg eit stykke unna barnehagen sine rammer, og eg støttar meg til tilknytingspsykologane Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013), samt pedagog Bae (2004) for å knytte omgrepet til barnehagekonteksten.

For å avgrense oppgåva sitt omfang fokuserar eg på utvalde delar av sjølvrefleksivitet og legg særleg vekt på møtet mellom vaksen og barn, korleis ein må granske si eiga historie for å nytte sjølvrefleksjon i praksis og korleis barn utviklar sjølvrefleksjon. I tillegg spelar menneskesyn, motivasjon og kultur i personalgruppa ei rolle for korleis ein forhold seg til og nyttar refleksjon

---

som bevisstgjeringsverktøy. Fokuset mitt er på den vaksne sitt bidrag i samspelet og at det er dei vaksne som er den ansvarlege part i ein relasjon. Sentralt for oppgåva er det dialektiske perspektivet på relasjonar som gjensidig avhengig av kvarandre, der barnet er betrakta som eit handlande subjekt. Det er viktig å merke seg at denne avgrensinga utelet fleire forhold som kunne vore relevante for temaet.

## 1.4 Tidlegare forskning

For å belyse oppgåva sin relevans og problemstillinga sitt tema, viser eg til tidlegare forskning som er av tyding for temaet og som dannar bakgrunnen for oppgåva. Fokuset for den tidlegare forskinga er kvalitet i barnehagen og tydinga av relasjonar mellom vaksen og barn.

Eide, Winger, Wolf og Dahle (2017, s. 23) har i prosjektet «Blikk for barn» sett på ulike sider ved kvalitet i barnehagen og rettar i delprosjektet «Små barns hverdagsliv i barnehager - deltakelse, tilhørighet og verdighet» fokuset mot kvalitetar ved dagleglivet, som ser på mellom anna barn sine moglegheit til deltaking, relasjonar og tilhørighet i fellesskapet i lys av perspektiv på «well-being». Problemfokuset til forskarane er kva som karakteriserar kvardagslivet for små barn, i kva grad barn under 3 år har moglegheit til å erfare livskvalitet og om barna vert møtt som uerstattelege deltakarar av fellesskapet (Eide et al., 2017, s. 24). Det er gjort ei mikroetnografisk studie med feltarbeid og observasjon av små barn (0-3 år) i barnehagen. Eide et al. (2017, s. 25) legg ei forståing av «well-being» til grunn der omgrepet er delt i tre velferdsdimensjonar; *having*, *loving*, *being*, etter den finske velferdsforskarer Allardt sitt perspektiv. Relevant for mi problemstilling er dimensjonen *loving*. Dei avgrensar *loving* til å handle om relasjonskvalitet som inkluderar nærvær, gjensidigheit og interaksjon mellom barn og barn-vaksne. Studien sine funn knytt til relasjonskvalitet mellom barn og vaksen viser til at gruppestorleik kan ha tyding for den vaksne si leiing av barnegruppa. Tendensen var at personalet i store barnegrupper inntok ei overvåkande rolle, som vart avventande til å gripe inn dersom noko oppstod (Eide et al., 2017, s. 30). Dei ser dette i samanheng med barns vandring og teoriar om at vandring avheng av korleis vaksne samspele med barna, der det er funn som tyder på at responsive og engasjerte vaksne har færre vandrarar i sine grupper (Raspa referert i Eide et al., 2017, s. 30). Andre interessante funn er at i alle barnegruppene såg dei dømer på vaksne som viste omsorg og engasjement ovanfor barna, men at merksemd og omsorg i ulike situasjonar var ujamt fordelt eller avgrensa. Observasjonar viser at enkeltbarn fekk meir merksemd frå personalet enn andre, og at personalet hadde ulike

måtar å vere saman med barna på. Dei peikar på at nokre vaksne verka meir nærverande og engasjert i gjensidige relasjonar enn andre (Eide et al., 2017, s. 31).

At vaksne sin måte å vere på i møte med og i relasjon til barna spelar ei rolle for korleis barna si åtferd er, vert belyst av Schibbye (1996, s. 531) i den nemnde artikkelen som var mitt møte med sjølvrefleksivitet. Artikkelen stod på trykk i Tidsskrift for Norsk Psykologiforening og handlar om anerkjening som ein terapeutisk intervensjon. Det er med andre ord eit stykke unna barnehagekonteksten. Artikkelen undersøker korleis haldningar kjem til uttrykk og verkar i ein relasjon der det gjensidige vert understreka. Til dette nyttar Schibbye Hegel (referert i Schibbye, 1996, s. 530) sitt omgrep anerkjening. Dette er aktuelt for barnehagen når ein tenkjer på pedagogen som haldningsberar i møte med barnet. Ei anerkjennande haldning kan skape moglegheit for aukande sjølvavgrensing og sjølvrefleksjon hos den ein står i relasjon til. Dette handlar om at partane skapar kvarandre sine føresetnader i samspelet der den eine sin måte å vere på viser til den andre sin veremåte, og omvendt. Måtane å vere på i møtet med kvarandre er delar som saman skapar ein heilskap i møtet (Schibbye, 1996, s. 530-531). Schibbye (1996, s. 531; 2001, s. 631) knyt dette til ulike teoretiske omgrep; anerkjening, intersubjektivitet, sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing. Ho skriv om individet sin sjølvfølgelege rett til eigne opplevingar og korleis det å skilje eigne kjensler frå andre sine kan bidra til å utvikle tillit og eigarskap til eigne opplevingar og kjensler. Det vert understreka at ei aukande oppleving av avgrensing paradoksalt nok fører til auka nærleik til prosessar i eige sjølv og til medmenneskjer (Schibbye, 1996, s. 532). Eg tek med meg tankane om korleis terapeuten sine haldningar viser seg i praksis og påverkar klienten i samspelet mellom dei to i mitt forskingsarbeid. Dei teoretiske omgrepa sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing dannar hovudtyngda i mitt arbeid og er omdreiingspunktet for oppgåva. For å koble det til barnehagekonteksten, har eg studert ulike tilnærmingar til omgrepa i pedagogikk, utviklingspsykologi og tilknytningsteori.

Bae (2004) skriv i sitt doktorgradsarbeid om romslege og tronge mønster for samtale og interaksjon mellom vaksne og barn. Ho oppsummerar funna frå observasjonsstudien ved å sjå på kjenneteikn ved dei ulike mønstera. Ho skriv at i romslege samspelsmåtar kommuniserar dei vaksne forståing for at barna har sitt eige perspektiv. Dei vaksne møter barna med vennlegheit, men trer fram som noko ulikt frå barna. Ho merkar seg at dei vaksne beheld sitt perspektiv og ikkje går inn for å overta det barna greier sjølv, samstundes som dei er tydelege på eigne intensjonar i samspelet. Ho skildrar det som ei dialogisk ramme der barna får støtte i eigne intensjonar (Bae, 2004, s. 133). I dei romslege samtalemønstera ser vi noko av det same

---

ved at dei vaksne møter barna med lyttande haldningar utan for mange eigne kommentarar og vurderingar. Bae (2004, s. 113) trekk fram at det ikkje er lagt vekt på ein riktig måte å sjå ting på og at barna får erfare at markering av individualitet kan gå hand i hand med solidaritet.

Dei tronge interaksjonsmønster skil seg frå dette ved at dei sår tvil om barna sin rett til å bestemme over eigne val. Bae (2004, s. 133) viser dette gjennom at kommunikasjonssignal frå dei vaksne overprøvar barna sine utsegn og at samspelsmønster er prega av motvilligheit eller fjernheit frå begge partar. Vidare viser ho til at vaksne sine samspelsmåtar tilsynelatande ikkje matchar barna sine opplevingsmessige signal, og at partane ser ut til å ha vanskelegheit med å finne felles fokus både kjenslemessig og handlingmessig. I dei tronge samtalemønster ser vi at Bae (2004, s. 123) finn at det er mindre fokus på å forstå meining utifrå barna sitt perspektiv, og at det barna kjem med i samtala kan verte dreia i retning av den vaksne sine intensjonar. Det viser seg i dette mønsteret at barna anstrenger seg for å kome dei vaksne i møte og at barna får færre erfaringar med seg sjølv som sjølvstendige subjekt. Bae (2004, s. 123) påpeikar at måten pedagogen brukar seg sjølv i samspelet på er ulik i dei to mønster.

Tilknytingspsykologane Brandtzæg et al. (2013, s. 13) viser til forskning som peikar på at dei vaksne sin kompetanse og relasjon til barna er avgjerande for om barnehagen er av god eller dårleg kvalitet. Dei held fram dei vaksne si evne til å inngå i positive, sensitive samspel med barn, evna til å forstå barnet innanfrå og det å ha godheit for barna sine behov som sentrale faktorar. Solleid, Worum, Madsen og Kamplid (2017, s. 53) peikar på kvaliteten på relasjonen mellom barn og vaksen som sentral for barna sin trivsel og læring. Dei finn i si studie, gjort ved loggrapportar, refleksjonsnotat og spørjeskjema, at informantane sine erfaringar med å bruke ICDP (International Child Development Programme) i barnehage og skule har auka deira fokus på tydinga av ein trygg og utviklingsstøttande relasjon mellom barn og vaksne. Informantane i studien skildrar at dei har sett på si eiga påverknadskraft i både positiv og negativ tyding, og korleis dei kan oppretthalde samspelsmønster eller bryte dei ved å endre sine eigne forventingar. Funna frå studien viser og at måten barn vert omtalt på, altså kva merkelappar dei får, fungerer som eit sjølvforsterkande element med negativ smitteeffekt i miljøet rundt barnet (Solleid et al., 2017, s. 63). Forsterkinga og smitteeffekten gjeld og i positiv forstand.

Å vere «større, sterkare, klokare og god» i møte med barnet vert framhaldt av Brandtzæg et al. (2013, s. 40) som avgjerande for relasjonen til barnet og barnet si utvikling. Hjerneforskning viser til noko av det same når ein har studert små barn sine utviklingsbehov. Brandt (referert i Nordanger & Braarud, 2017, s. 37) viser til nøkkelfaktorar for optimal utvikling for eit barn

og trekk fram mellom anna det å få utviklingsstøtte og å lære sjølvregulering, få støtte til gjensidig regulering og å få utviklingstilpassa omsorg. Nordanger og Braarud (2017, s. 37) viser til at ein føresetnad for desse faktorane er å ha ein relasjon til omsorgspersonen og at denne personen støttar barnet med regulering. At omsorgspersonen er i stand til å reflektere over eigne og barnet sine mentale prosessar, vert sett på som ein føresentad for å kunne gje reguleringsstøtte. Raundalen (2017, s. 69-70) viser til det same når han skriv om «andre-regulering» som gjer barn gradvis i stand til å regulere eigne kjenslereaksjonar. Han går langt i å fremje barnehagen sin posisjon av barna si utvikling av hjerna. Han viser til at det handlar om sosial kompetanse og at relasjonen mellom barnet og den vaksne er sentral for at barnet skal verte kjend med eigne og andre sine kjensler (Raundalen, 2017, s. 72).

Tidlegare forskning frå ulike felt innan pedagogikk og psykologi viser oss at relasjonen mellom vaksen og barn er avgjerande for barnet si utvikling. Vi ser at den vaksne si bevisstheit kring eigen veremåte, samspelmønster og kommunikasjonsform kan vere avgjerande for relasjonen. Spørsmålet om kvalitet i barnehagen avheng ofte av barna sin trivsel, som er påverka av relasjonen til dei vaksne. Dei ulike studiane peikar på at den vaksne sitt bidrag i relasjonen er sentralt, men viser ikkje til vaksne si eiga bevisstheit kring dette. Mi studie vil vere eit bidrag i å setje lys på korleis sjølvrefleksjon er nytta som verktøy for bevisstgjerjing i barnehagen.

## 1.5 Litteraturtilgong

Ei uventa utfordring oppstod midt i arbeidet med masteroppgåva. Covid-19 pandemien traff landet vårt hardt i mars 2020 og Noreg opplevde den strengaste nedstenginga sida krigen. Dette førte mellom anna til at alle landets bibliotek stengde. For min del innebar dette redusert tilgong til litteratur på eit tidspunkt der eg var midt i skriveprosessen. For oppgåva sin del tyder dette auka bruk av sekundærkjelder og bruk av færre kjelder totalt sett, enn eg hadde planlagt. På grunn av mangelen på tilgong til biblioteket sine tenester vart eg tvungen til å bruke dei kjeldene eg allereie hadde tilgong på i større grad.

---

## 1.6 Oppgåva si oppbygning

Kapittel 2 forankrar oppgåva sitt perspektiv i hermeneutikken. Her vert oppgåva ramma inn ved at føresetnadar for oppgåva vert satt ord på og mine personlege forforståingar belyst. Sentrale rammer for forståing vert forklart og satt i samanheng med oppgåva sitt tema. Kapittelet viser og den dialektiske relasjonsforståinga sin relevans til temaet.

Kapittel 3 omhandlar den teoretiske forankringa. Her vert nøkkelomgrepa sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing forklart og sett i lys av barnehagekonteksten. Eg viser korleis menneskesyn, forhold til eiga historie og motivasjon påverkar sjølvrefleksjonen og korleis ein kan skape ein reflekterande kultur i barnehagen. Barns utvikling av refleksive evner vert omtalt som gryande sjølvrefleksjon, og vi ser på dette i lys av barnehagen som arena for sjølvrefleksjon.

Kapittel 4 handlar om dei metodologiske vala eg har tatt for forskingsarbeidet i dei ulike prosessane. Eg gjer etiske refleksjonar over mi rolle som forskar og dvelar ved oppgåva sitt etiske dilemma. I tillegg vurderar eg studien sin pålitelegheit og gyldigheit.

I kapittel 5 analyserar eg datamaterialet mitt, presenterar funna og fortolkar desse. Kategoriseringar av datamaterialet dannar bakgrunnen for presentasjonen av funna, som vert gjort ved skjematisk tabellar og utsnitt frå intervju. Funna vert vidare fortolka med utgangspunkt i vitskapsteori og fagteori som ein del av analytiske arbeidet.

I kapittel 6 drøftar eg funna mine opp mot tidlegare presentert vitskapsteori, fagteori, personleg forforståing og tidlegare forskning. I drøftinga ser vi korleis kategoriane frå analysa ikkje er gjensidig utelukkande, men kan fungere saman og skape heilskaplege rammer i barnehagen. Gjennom drøftinga ser ein tydeleg korleis sjølvrefleksjon er ein personleg prosess som kan vere krevjande for individet.

Kapittel 7 markerar oppgåva sin slutt ved å reflektere kring sentrale funn og vegen vidare.

Til sist følgjer litteraturliste og vedlegg.

## 2. VITSKAPSTEORETISK FORANKRING

Den vitenskapsteoretiske forankringa rammar inn den teoretiske forankringa, metodeval for forskinga og analysestrategiar for tolking av datamaterialet. Det seier noko om føresetnadane for forskingsarbeidet og gjer greie for kva antakingar eg som forskar går inn i arbeidet med. Vitenskapsteorien gjev retning for forståinga av verda innafor ramma av forskingssamanhengen, og som Law (referert i Tjora, 2018, s. 11) påpeikar kan det å distansere seg frå enkelte aspekt ved den tradisjonelle måten å tenkje kunnskap og verkelegheit på, vere hensiktsmessig. Han siktar til den positivistiske tradisjonen der ein har forventingar om ei slags objektiv sanning som representerar den universelle verkelegheita. Law (referert i Tjora, 2018, s. 11) påpeikar at vi i staden for å tenkje at metodane våre skal bidra til sikkerheit om at vi har forstått fenomen riktig, bør betrakte metodane som eit reiskap som gjer oss i stand til å utforske på ein nyansert måte, med respekt for dei involverte og med moglegheit for vurdering og kritikk. Den vitenskaplege forankringa seier noko om korleis eg betraktar kunnskap og verkelegheit, og korleis dette synet påverkar meg i møte med dei involverte i forskingsarbeidet og meg sjølv som forskar. Verken vitenskapsteori eller metode vil gje det endelege svaret på korleis verkelegheita ser ut eller frambringe riktig kunnskap om eit tema. Det vil gje bevisstheit kring kva som ligg til grunn og kva føresetnadar eg har med meg i arbeidet, som er sentralt for å nyansere biletet på verkelegheita. Det er dette kapittelet dreiar seg om.

Kapittelet si hensikt er å setje temaet sjølvrefleksjon i ein vitenskapsteoretisk samanheng som gjev grunnlag for analyse og fortolkingar av forskinga sine funn. Hermeneutikk og dialektikk er vald som rammeverk med tanke på forskinga sin framgongsmåte og vektlegginga av intervjupersonane sine eigne forståingar. I tillegg er mine forforståingar og mogleg påverknad i intervjusituasjon, samt tolking av funna, relevant for korleis materialet vert forstått. Hermeneutikken belysar dette med tankar om korleis forskaren sjølv er eit subjekt i undersøkinga. Innleiingssvis gjer eg greie for mitt kunnskapssyn, som er relevant for val av vitenskapsteoretisk ståstad og forskingsprosessen sine framgongsmåtar. Her kjem mine ontologiske og epistemologiske perspektiv fram. Vidare støttar eg meg til hermeneutikken si forståing av verda og tek eit raskt blick på dialektikken som fortel oss noko om korleis individ påverkar kvarandre gjensidig i alle relasjonar, som og dannar bakgrunnen for den teoretiske rammeverket.



---

## 2.1 Vitskap, onotologi og epistemologi

Spørsmålet om kva som er vitskap har fleire svar, og Thomassen (2017) delar det inn i følgjande tre hovudpunkt:

- «Vitenskaplig kunnskap er systematisk og metodisk frembrakt kunnskap
- Vitenskaplig kunnskap er begrunnet kunnskap
- Vitenskaplig kunnskap er sosial organisert virksomhet» (s.42).

Dette syner at vitskapen stiller krav til systematikk, begrunningar og organisering for at noko skal kunne kallast kunnskap. Eg går ikkje i djupna på desse tre hovudpunkta her, men vil seie noko om krava til kunnskap i konteksten av mitt forskingsarbeid og mitt kunnskapssyn.

Vitskapsteori stiller krav til kva kunnskap er, korleis den vert framstilt, korleis resultata kan målast og korleis ein utfører forskinga. Dette har samanheng med synet på kva kunnskap er og korleis kunnskap oppstår. Kva vi kan vite om verda og korleis vi veit det er eit epistemologisk spørsmål om sanning og objektivitet, og kva vi eigentleg kan vite om verkelgheita (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 55). Spørsmålet om kva kunnskap er, er eit omdiskutert spørsmål utan eintydig svar, som eg ikkje går vidare innpå. Vitskapleg kunnskap vert ofte knytt til korleis den er frambrakt og ein snakkar her om objektiv kunnskap. Ei oppfatning av dette er at kunnskapen fortel oss noko om eit objekt som vert studert og at den er heilt fri for påverknad frå det studerande subjektet (Thomassen, 2017, s. 96). Dette er eit debattert perspektiv som legg til grunn at kunnskapen er føresetnadslaus og upåverka av menneskjer. Mitt kunnskapssyn skiljer seg frå dette ved at eg betraktar kunnskap som eit mellommenneskeleg og konstruert fenomen. I dette ligg tanken om at all kunnskap er påverka av vårt eige bidrag i erkjenningsprosessen, både i form av forforståing og personlege føresetnadar og at ein som menneskje er meiningsøkjande i møte med verkelgheita (Thomassen, 2017, s. 97). Når ein søker meaning eller ny kunnskap, så vil dette vere på bakgrunn av det ein allereie veit eller antek. Dermed vil ein, meir eller mindre ubevisst, posisjonere seg ved ein ståstad som vert utgangspunktet for forskinga. Denne ståstaden seier noko om antakingane om korleis verkelegeheita ser ut, som vidare legg føringar på kva føresetnadar ein møter informasjon og kunnskap med i forskingsarbeidet (Johannessen et al., 2010, s. 54). Her er det snakk om det ontologiske perspektivet ein møter verda med, som kan vere utslagsgjevande for forskinga, ved at ein søker informasjon og forståing basert på dette. Korleis eg ser på verkelgheita og gjev den meaning, spelar ei rolle for heile forskingsprosessen.

Meining skapast gjennom forståing, som understreka viktigheita av mi eiga forståing for korleis eg forstår verkelegheita (Thomassen, 2017, s. 90).

Mitt menneskesyn, som betraktar menneskja som handlande og aktive subjekt, påverkar mitt syn på kunnskap i retning av ei overbevising om at kva vi veit og korleis vi veit det, avheng av kvar enkelt si forforståing (Johannessen et al., 2010, s. 38). Dette vil sei at ein som menneskje møter verda med ei oppfatning av korleis ting er eller ser ut, som ein legg til grunn når ein tolkar ulike fenomen. Kva vi kan vite om verkelegheita er dermed avhengig av kva vi allereie veit utifrå den kulturelle og historiske konteksten vi står i. Slik vil kunnskap om verkelegheita ikkje vere objektiv og ikkje kome i ei absolutt sanning, men verte «silt» gjennom forskaren sitt filter av førehandsoppfatningar (Johannessen et al., 2010, s. 39). Det vi veit om verkelegheita er dermed personavhengig og subjektivt. Ontologiske teoriar er desse antakingane om korleis verda ser ut og kva som er verkeleg (Johannessen et al., 2010, s. 54). Dette må eg som forskar vere bevisst fordi det har tyding for mitt syn på kva som er verkeleg og kva som er kunnskap, noko som påverkar meg i møtet med materialet. Det er og eit etisk ansvar eg har som forskar å vere bevisst korleis dette påverkar meg i møte med intervjupersonane, datamaterialet og analyseprosessen. Steedman (referet i Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 9) påpeikar i sitt synspunkt på vitskap at det er umogleg å skilje kunnskap frå kunnskaparen («knowledge from knower»). Dette byggjer på synet om at verkelegheita og kunnskap er konstruert og tolka, og dermed avhengig av den som konstruerar og tolkar – her kalla kunnskaparen. Til grunn for mitt ontologiske perspektiv er subjektsynet. I dette ligg det at menneskjer som handlande subjekt påverkar verkelegheita med sitt bidrag og sine føresetnadar, samt at subjektet forstår verkelegheita utifrå kva ein allereie har forstått (Thomassen, 2017, s. 97 og 158). Opplevinga av kva som er verkeleg og korleis verda ser ut er individavhengig ved at kvart enkelt subjekt fortolkar verda basert på sine synspunkt, si oppleving og sine allereie forståtte samanhengar (Schibbye, 2017, s. 36). Mitt perspektiv på korleis verda og verkelegheita ser ut, er at verkelegheita er subjektiv og vil opplevast ulik frå individ til individ avhengig av erfaringar, opplevingar og forståingar individet har. I kapittel 4 om metode skildrar eg nærare mine antakingar om verkelegheita i barnehagen.

Epistemologiske teoriar handlar om kva som er kunnskap om verda og verkelegheita, og svaret på dette avheng av det ontologiske perspektivet. Det dreiar seg om kva vi eigentleg kan vite om verkelegheita og korleis vi kan skaffe kunnskap om samfunnet og menneskja. Altså kunnskapen sin natur (Johannessen et al., 2010, s. 55). I eit perspektiv der verkelegheita og kunnskap er subjektiv, finnast det ingen «sann» kunnskap. Kunnskapen sin natur handlar då

---

om korleis ein skaffar den og korleis ein forhold seg til den kunnskap ein kjem fram til. Med dette meiner eg at når den verkelegheita ein skal skaffe kunnskap om er subjektiv, vil ein ikkje kunne finne sanninga, men søkje subjektet si oppleving av kva som er verkeleg i den gitte konteksten. I forskingssamanheng vil dette seie at kunnskap om menneskjer og deira subjektive oppleving av verkelegheita, alltid allereie er fortolka (Thomassen, 2017, s. 90). Sett saman med det ontologiske perspektivet på verkelegheita som subjektiv, er mitt epistemologiske perspektiv at kunnskap om verkelegheita er subjektivt og høyrer til individet si eiga forståing. I dette synet er ikkje kunnskap ei statisk sanning, men ei pendelrørsle mellom kva ein allereie har forstått og ny mening (Thomassen, 2017, s. 91). Pendelen gjev ingen garanti for at ein finn den «riktige» sanninga, men kunnskapen ein skaffar seg må begrunnast utifrå andre fortolkingar som gjev mening for subjektet. Korleis ein skaffar seg kunnskaper om den sosiale verda er subjektavhengig. Å kunne sei at kunnskapen er riktig eller sann er ikkje målet, men ein må kunne begrunne, forklare og synleggjere korleis ein har framstilt kunnskapen, før ein kan betrakte det som vitskap. For å skaffe seg kunnskap om den subjektive verkelegheita, må ein fortolke mening og forståing. Denne forståinga kan omtalast som ein sirkel eller spiral.

## 2.2 Vitskapsteoretisk rammeverk

Når eg har gjort greie for mitt kunnskapssyn, ontologisk og epistemologisk perspektiv, dreiar det seg mykje om subjektive opplevingar og måten vår forståing påverka vårt syn på verkelegheita på. Dette har nær samanheng med det vitskapsteoretiske rammeverket; hermeneutikken. Knytt til problemstillinga sitt tema sjølvrefleksjon er det sentralt at verkelegheita er subjektiv og at det dermed ikkje finnast ei universal sanning som er gyldig for alle. Det handlar om at alle individ har ulike erfaringar og opplevingar som formar ein som menneskje og vidare påverkar vår oppfatning av den sosiale verda. I kraft av å vere handlande subjekt, påverkar ein og den samanhengen ein står i sosialt. Slik er ikkje verkelegheita eller kunnskap noko statisk, men i stadig utvikling i takt med subjekta som opplev og handlar i denne verda. Forståinga av verkelegheita utviklar seg altså gjennom stadige pendelrørsler mellom heilskap og del, og mellom kva ein allereie har forstått og ny mening (Thomassen, 2017, s. 91). Forståing og fortolking har ein sentral plass i vårt syn på verkelegheita, noko det vitskapsteoretiske rammeverket gjer greie for.

## 2.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken har nokre antakingar om den sosiale verda og menneskja som legg føringa for synet på verkelegheita og korleis ein møter informasjon. Forforståing er ei slik antaking. Hermeneutikken legg til grunn at forståing er grunnleggande eksistensielt for alle menneskje (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 139). Antakinga er at menneskjer utifrå sin historiske og kulturelle ståstad alltid tolkar verkelegheita utifrå kva ein allerie har forstått, og at for å forstå noko nytt må ein fortolke på bakgrunn av dette (Thomassen, 2017, s. 158). Dette omtalast som den hermeneutiske sirkel. Enkelt sagt handlar sirkelen om at meining best vert forstått når ein ser det i samanheng med heilskapen den meiningsbærande delen står i og høyrer til (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 193). Sett i samanheng med forforståing gjev det meining å seie at ein del vert meiningsfull når ein betraktar heilskapen. Samstundes legg teorien om forforståing til grunn at ein møter delen med førehandsbestemte føresetnadar, oppfatningar og tidlegare kunnskap, som gjer at heilskapen får ny eller utvida tyding. Dette kan på ny endre synet på delen (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 194). Slik kan ein og betrakte den hermeneutiske sirkel som ein spiral. Ein spiral er etter mitt syn eit meir passende bilete på forholdet mellom heilskap og del. For å fortolke meining må ein sjå delen i lys av heilskapen, men når ein forstår delane vil forståinga av heilskapen samstundes utvikle seg. I neste rekke påverkar den nye forståinga av heilskapen korleis ein vidare vil fortolke dei aktuelle delane (Thomassen, 2017, s. 91). Det er slik ein fortolkingsprosess som startar med utgangspunkt i kva ein allereie har forstått, og utvidar den personlege forståinga i stadige rørsler mellom heilskap-del-heilskap. Det er ein prosess med gjensidige betingelsar for forståing. Det eine aukar og utviklar forståinga for det andre, som i neste rekke kan belyse det *eine* på ein ny måte. Ein spiral som aldri tek slutt, men er avhengig av forgje rotasjon for å kunne lage ein ny. Spiralen er eit godt bilete på at utvikling og endring basert på forståing og fortolking ikkje stoppar opp, men har kontinuerleg framdrift der delane og heilskapane i ulike kontekstar byggjer på kvarandre og gjev kvarandre betingelsar for ny meining.

Den hermeneutiske sirkel eller spiral viser korleis menneskjer alltid møter verda og sosiale fenomen med forventningar og oppfatningar som legg føringar på korleis ein ser heilskapen og verkelegheita. Dette viser at menneskjer møter verda og ulike fenomen med personlege antakingar og forforståingar. Som forskar må ein vere klar over dei antakingane ein har med seg i forskingsarbeidet. Mine antakingar handlar om eigne forforståingar knytt til arbeidet i barnehage, der mine erfaringar tilseier at sjølvrefleksjon ikkje er ein særleg bevisstgjort del av

---

det kvardagslege arbeidet og at sjølvrefleksjon over dei vaksne si rolle i samspel og relasjon til barn ikkje er ein uttalt del av det systematiske arbeidet. Vidare legg den dialektiske relasjonsforståinga føringar på antakingane eg går inn i arbeidet med. Sentralt er synet på menneskjet som handlande subjekt. Antakinga eg legg til grunn er at menneskjet er handlande, aktivt og sjølvstendig, men samstundes sosialt avhengig av andre og prega av historisk og kulturell kontekst (sjå mellom anna Schibbye, 2017; Schibbye & Løvlie, 2017).

At ein er prega av historisk og kulturell kontekst tyder mellom anna at ein er forma av eins eiga personlege historie, med erfaringar, opplevingar og kjensler. Gadamer omtalar dette som fordommar. Med omgrepet fordommar viser han til at forståing aldri startar frå eit nullpunkt, men er betinga av førestillingar og tankar som finnast i kulturen og historia, som ein aktualiserar inni den noverande konteksten og situasjonen (Thomassen, 2017, s. 87). Med sjølvrefleksjon som omdreiingspunkt for dette forskingsarbeidet er tanken om fordommar i Gadamer's tyding relevant å ha med seg. Med sjølvrefleksjon tillegg eg stor vekt på den personlege historia til menneskjer, men i Gadamer sin samanheng utgjer den personlege historia berre ein del av heilskapen. Han talar om ein «forståelseshorisont» som utgjer heilskapen ein fortolkar meining utifrå (Thomassen, 2017, s. 87). Det interessante er at han betraktar horisonten som ei felles forståingsramme for alle menneskjer i ein fellesthorisont kontekst. Dette viser til at horisonten er noko ein ikkje kan stille seg på utsida av, men som avgrensar kva ein kan overskue og få oversikt over frå den ståstaden ein har. Horisonten omsluttar alle erfaringane og opplevingane ein gjer seg innanfor konteksten og den påverkar korleis vi skapar og fortolkar meining i det vi møter. Sentralt i denne tankegangen er at horisonten stadig er i endring og utvikling (Thomassen, 2017, s. 87). Menneskjet sine rørsler og erfaringar er med på å endre horisonten, og slik utvidar fortolkingsramma seg i takt med eins personlege erfaringar. Dette minnar om den hermenteutiske sirkel, særleg om ein nyttar omgrepa forståing og forforståing i sirkelen, som den aletiske retninga innan hermeneutikken gjer (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 141). Det er slik ein gjensidigheit i eins personlege erfaringar og den forståingshorisonten ein befinn seg innafor. Dette er av epistemologisk interesse og seier noko om kva ein kan vite om verkelegheita til ei kvar tid. I forskingsarbeidet mitt ligg dette som epistemologisk grunnlag; den kunnskapen eg har om verkelegheita er subjektiv og baserar seg på mine personlege erfaringar og kunnskapar, samstundes som dette er påverka av den kulturelle og historiske konteksten eg befinn meg i.

Eit mål i dette forskingsarbeidet er å få innsikt i delar av verda gjennom intervjupersonane sine auger, gjennom deira skildringar av opplevingar, erfaringar, perspektiv og synspunkt

knytt til temaet. Hermeneutikken sitt syn på forforståing og fortolking er interessant i denne samanheng. Fortolking har ein sentral plass i det å oppnå forståing, og korleis ein tolkar observasjonar, samtalar og utsegn er påverka av den forforståinga ein møter verda med (Thagaard, 2018, s. 14). Forforståinga spelar slik ei sentral rolle både for kva val eg som forskar tek for forskingsprosessen og for korleis dette, meir eller mindre implisitt, vil påverke meg undervegs i prosessen. I lys av Gadamer sine tankar om forståingshorisont og hans vektlegging av korleis menneskja si forståing påverka deira veremåte, ser ein viktigheita av å ikkje strebe etter absolutt objektivitet, men heller bevisstheit kring eige utgangspunkt (Thomassen, 2017, s. 162). Gadamer viser korleis veremåten vert påverka av forståing ved å teikne eit bilete på korleis forståing og anvending av kunnskap, erfaringar og ferdigheitar går hand i hand. Han seier at all forståing tek utgangspunkt i at ein først forstår når materialet vert anvendt på den noverande situasjonen ein står i (Thomassen, 2017, s. 111). Forforståinga, som er heilt nødvendig for å forstå sosiale fenomen, bidreg til å gje informasjon meining utifrå førehandsoppfatningar og utifrå den situasjonen ein er i (Johannessen et al., 2010, s. 38). At forståing avheng av den situasjonen ein står i omfattar og dei relasjonane ein står i. Dialektikken viser korleis relasjonar påverkar kvarandre gjensidig.

### **2.2.2 Dialektikk**

Dialektikken sin relevans for oppgåva er den teoretiske forankringa si tilknytning til den dialektiske relasjonsforståinga. Eg vil gjere kort greie for dialektikken, slik at det står som eit bakteppe for den teoretiske forankringa. Den dialektiske relasjonstanken ligg til grunn for tankane om korleis «sjølvvet i relasjon» utviklar seg i samspel med andre og korleis ein påverkar kvarandre gjensidig i samspel.

Dialektikken bidreg med ei utvida forståing av «sjølvvet i relasjon», altså vår forståing av sjølvvet og av relasjonar (Schibbye, 2017, s. 38). Sentralt for å forstå individet er at fokus må rettast mot dei samanhengar og relasjonar individet er i. Med utgangspunkt i at årsakssamanhengar er gjensidige, vektlegg dialektikken at vi påverkar kvarandre i ein stadig, transaksjonell prosess. Saman med tanken om at individet ikkje er forutsigbart og ikkje utviklar seg på ein linær måte, ser ein at relasjonar og samanhengar er grunnleggande for forståing av individ (Schibbye, 2017, s. 38). I studie av menneskjer vert det slik umogleg å betrakte individ som isolerte objekt utanfor samanhengen dei står i. Derimot, kan ein betrakte menneskjer som handlande subjekt. Subjekt som fortolkar verda rundt seg utifrå kva dei allereie har forstått. Eg legg til grunn at individet ikkje er upåverka av kontekst og samanheng,

---

men gjer verda forståeleg utifrå dette. Dialektikken minn oss på at menneskje fungerer som subjekt og objekt i ein gjensidig prosess. Dette vil seie at individet er eit opplevande subjekt, men kan samstundes stå utanfor seg sjølv og betrakte seg sjølv som objekt.

At individet er både subjekt og objekt er ein prosess som viser til kvarandre og der begge er delar av heilskapen (Schibbye, 2017, s. 39). Ein kan oppleve noko som subjekt, og samstundes ha objektive tankar om opplevinga. Den opplevde kjensla og tankane om opplevinga utgjer saman heilskapen. Slik kan ein og møte andre som både subjekt og objekt. Dialektikken understrekar og den nødvendige samanhengen mellom indre sjølvprosessar og forholdet til den andre. Det handlar om at individet både er åtskild og står i samheng med den andre. Individet vert omtalt som både differens og eining. Det dette understrekar er at intrapsykiske prosessar i individet står i eit dialektisk forhold til dei relasjonelle prosessane (Schibbye, 2017, s. 39). Det vil i praksis sei at indre prosessar som konflikter eller vanskelege kjensler i individet, kan utlevast i forhold til den andre når dei to individa møtast. Vi er såleis avhengige av den andre for vår eiga sjølvutvikling, og relasjonen mellom individa påverkar kvarandre gjensidig. Dialektikken fokuserar på det mangesidige i relasjonane, og at sider ved sjølvbevisstheita og relasjonar er gjensidig avhengige, skapar kvarandre sine føresetnadar og viser til kvarandre (Schibbye, 2017, s. 39).

## 2.3 Oppsummering

Vi har sett at den vitskapsteoretiske forankringa rammar inn oppgåva. Dette gjeld så vel teoretiske perspektiv og metodologi, som mine personlege perspektiv. Dette kapitlet har slik satt rammeverket for resten av oppgåva. Vi har sett at mitt kunnskapssyn, menneskesyn, ontologisk og epistemologisk perspektiv oppsummert handlar om menneskjet som handlande subjekt, som forstår verkelegheita utifrå kva ein allereie har forstått og påverkar all kunnskap ved eige bidrag i erkjenningsprosessen. Steedman (referet i Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 9) dannar eit godt bilete på dette ved å påpeike at det er umogleg å skilje kunnskap frå kunnskaparen («knowledge from knower»). Dette fordi når ein betraktar verkelegheita og kunnskap som konstruert og tolka av individet sjølv, er det heilt og fullt avhengig av den som konstruerar og tolkar. Når det handlande subjektet er kunnskaparen, finnast det ikkje ei universal sanning som er gyldig for alle.

Sentralt i hermeneutikken er forståing, forforståing og fortolking. Ein antek at menneskjer utifrå sin historiske og kulturelle ståstad alltid tolkar verkelegheita utifrå kva ein allereie har

forstått, og at for å forstå noko nytt må ein fortolke på bakgrunn av dette (Thomassen, 2017, s. 158). Dette viser til den hermeneutiske sirkel som eg har omtalt som ein spiral. Det handlar om at ein fortolkar og forstår meining i lys av ein heilskap, som bidreg til utvikling av forståinga kring delen. Slik er forståing ein prosess med fleire delar som påverkar kvarandre gjensidig og bidreg til forståinga av kvarandre. Eg nyttar omgrepet spiral framfor sirkel, fordi ein spiral ikkje har ein ende. Noko som er passande sidan forståinga ikkje tek slutt, men endrast, utviklast og utvidast med nye erfaringar og nye heilskapar å betrakte det i. Dialektikken betraktar, som vi har sett, relasjonar på tilnærma lik måte. Den dialektiske relasjonsforståinga legg til grunn at for å forstå individet, må ein fokusere på dei samanhengar og relasjonar det står i fordi desse er i eit gjensidigheitsforhold (Schibbye, 2017, s. 38). Dette viser til at det i studier av menneskjer er umogleg å betrakte individ som isolerte objekt utanfor den samanhengen det står i. Dette kapittel har vist oss bakgrunnen for kvifor det er slik. Den dialektiske relasjonstankegangen fokuserar på menneskjer som subjekt. I den teoretiske forankringa er dette sentralt, og dialektikken dannar eit bakteppe for neste kapittel. Den teoretiske forankringa byggjer vidare på den dialektiske relasjonstanken i si framstilling av sjølvrefleksjon og ulike aspekt knytt til dette.



---

### 3. TEORETISK FORANKRING

Teorien som ligg til grunn for forskingsarbeidet og tolkingane av intervjumaterialet, baserar seg på eit dialektisk perspektiv om relasjonar og samspel, og legg til grunn subjekt-subjekt menneskesyn. For å svare på problemstillinga om *korleis pedagogar i barnehage nyttar refleksjon som bevisstgjeringsverktøy kring eiga rolle i samspel med barn?*, har eg studert sjølvrefleksivitet og sjølvavgrensing som bevisstgjeringsverktøy for korleis ein sjølv bidreg i samspelet med barn.

Den teoretiske forankringa tek for seg det fagteoretiske rammeverket som belyser problemstillinga sitt tema og som dannar grunnlag for analyse og drøfting av funna frå intervjumaterialet. Analyse og drøfting kjem henholdsvis i kapittel 5 og 6. Kapittelet har til hensikt å belyse sentrale aspekt ved sjølvrefleksjon i barnehagen. Dette inneberer ei omfattande avgrensing av tema, då sjølvrefleksivitet er eit stort omgrep med mange medverkande faktorar. Hovudfokuset i dette kapittelet er på sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing som gjensidige refleksivitetsprosessar. I tillegg presenterar eg korleis menneskesyn, eiga historie og motivasjon er medverkande i refleksjonsprosessar. Med denne avgrensinga utelet eg fleire tema som kunne vore sentrale å omtale. I tillegg ser eg det nødvendig å avgrense omgrepet sjølv til den forståinga eg legg til grunn. Eg talar om «det relasjonelle sjølv», og legg til grunn teoriar som ser sjølv i lys av dei relasjonane det står i. Like sentralt som relasjon til andre menneskjer, er relasjonen til sitt eige indre liv (Schibbye, 1997, s. 140). Vidare vil eg understreke at oppgåva ikkje har rom for inngåande teori kring korleis ein utviklar sin eigen sjølvrefleksivitet som vaksen. Eg avgrensa teorien til å handle om korleis sjølvrefleksjon gjer seg gjeldande i møte med barnehagebarnet og korleis det kan bidra i barnet si utvikling.

Kapittelet starar med hovudfoksuet sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing, før eg går vidare til dei nemnde medverkande faktorane for refleksjon; menneskesyn, eiga historie og motivasjon. Vidare tek eg føre meg barnet si utvikling av sjølvrefleksjon og belysar korleis nære vaksne kan påverke denne utviklinga i samspel med barna. Avslutningsvis, før oppsummerande tankar, seier eg noko om barnehagen som arena for sjølvrefleksjon.

## 3.1 Sjølvrefleksivitet og sjølvavgrensing

Omgrepa sjølvrefleksivitet og sjølvavgrensing er overordna som menneskelege betingelsar og dreiar seg om menneskelege eigenskapar som er i konstant utvikling og modning (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 84). Eigenskapane er gjensidig avhengig av kvarandre. Den dialektiske relasjonstankegangen vektlegg at menneskjer påverkar kvarandre i ein stadig, transaksjonell prosess (Schibbye, 2017, s. 38). Dette tyder at den enkelte sin veremåte ikkje berre påverkar den andre, men at ein sjølv òg vert påverka av den andre sin respons. Difor kan ein ikkje betrakte menneskjer som adskilde, men ein må ta innover seg samanhengen og relasjonen ein står i, samt eige bidrag i relasjonen som dialektikken påpeikar. Ein kan seie at prosessen viser til det «sorteringsarbeidet som ligger til grunn for øket bevissthet og forståelse av samspillene vi står i» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 32). Sorteringsarbeidet kan vere å skilje mine kjensler frå dine kjensler i møte med barnet. For å meistre dette skiljet må ein ha ein relasjon til seg sjølv som objekt (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33). Barn utviklar seg i relasjonelle prosessar til andre menneskjer og forskning viser at nære omsorgspersonar er sentrale for barn si utvikling. I det følgjande skal vi sjå på kvifor sjølvrefleksivitet og sjølvavgrensing er sentralt i møte med barnet.

### 3.1.1 Sjølvrefleksivitet

Sjølvrefleksivitet handlar om å ha tankar om sine tankar, vere klar over sine kjensler og førestillingar, og å ha tilgang til og eit forhold til prosessar i eige sjølv (Schibbye, 2001, s. 631). I dette ligg det at ein skal vere sitt eige objekt. Dette vil seie at ein kan stå utanfor seg sjølv og betrakte seg sjølv som den som erfarar noko. Altså å sjå seg sjølv utanfrå. Ein gjer seg sjølv til gjenstand for vurdering og ser seg sjølv som aktør i ein større samheng (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33). Det handlar om å vurdere seg sjølv som del av ein heilskap, der ein tydeleg skil mellom meg sjølv og den andre. Dette er samansette prosessar som omfattar kjenslene, erfaringane og opplevingane våre. Ein må ha oversikt over dette for å kunne overskue korleis ein bidreg i relasjon til den andre. Schibbye og Løvlie (2017, s. 33) seier at dette handlar om å gjere det mogleg for individet å sjå seg sjølv som aktør i ein større samheng. Altså at ein betraktar seg sjølv som eit opplevande subjekt, som samstundes ser seg sjølv som objekt. Brandtzæg et al. (2013, s. 39) snakkar om den mentale øvinga «å sjå seg sjølv utanfrå», som dei omtalar som mentalisering. Dei skriv at ein må sjå seg sjølv utanfrå, samstundes som ein forstår den andre innanfrå. I dette ligg det refleksjon over eigen åtferd og korleis ein påverkar barnet.

---

Schibbye (2001, s. 631-632) forklarar prosessen ved å skilje mellom kognitiv og affektiv sjølvrefleksivitet. Dette skiljet er nødvendig å forstå, for å kunne anvende sjølvrefleksjon som bevisstgjeringsverktøy. Når vi seier at sjølvrefleksivitet er å ha tankar om eigne tankar og vere klar over eigne kjensler og førestillingar, snakkar vi om den kognitive refleksjonen. Dette kan vi kalle kognitiv kunnskap («knowledge») fordi ein aktivt tenkjer noko om seg sjølv, i tydinga at ein betraktar seg sjølv som objekt (Schibbye, 2001, s. 631). Den affektive refleksjonen omtalar Schibbye (2001, s. 632) som sjølvsansing og viser til Stern sitt omgrep «implicit knowledge». Det er subjektive kropps- og sinnstilstandar individet opplev sanseleg og «kjenner» på kroppen. Her talar vi om opplevingar ein kan fornemme, men ikkje heilt setje ord på. Ein merkar at det skjer noko og ein kan kjenne på ei kjensle, til dømes uro, utan at det er tydeleg kva det dreier seg om. Det er ubevisst. For å gjere dette bevisst og få oversikt over kva fornemningane dreiar seg om, må den affektive sjølvsansinga endrast til kognitiv sjølvrefleksjon (Schibbye, 2001, s. 632). Det er viktig å merke seg at ei slik endring skjer frå det indre hos individet sjølv. Å få tilgang til desse ubevisste, sanslege fornemningane skjer her og no. Ein kan føye vekk sansinga som noko ein ikkje gjer seg til kjenne ved, eller ein kan granske den og setje ord på opplevinga for å setje i gong kognitiv refleksjon. Når ein aktivt tenker noko om tankane, fornemningane og opplevingane, kan ein aktivere den kognitive sjølvrefleksjonen. Det er denne refleksjonen ein må ha eit forhold til for å nyttiggjere seg refleksjonane som bevisstgjeringsverktøy. Vidare er det den kognitive refleksjonen eg legg til grunn når eg nyttar omgrepet sjølvrefleksjon.

### **3.1.2 Sjølvavgrensing**

Schibbye (2001, s. 631) betegnar sjølvavgrensing som individet si evne til å skilje eigne kjensler, tankar, meiningar, synspunkt, oppfatningar og vurderingar frå andre sine. Det handlar om å kunne gjenvinne eigne grenser i dialog med andre, framfor å «ta over» andre sine kjensler. I møte med andre vert desse grensene stadig pressa; både frå omverda og frå indre prosessar. I barnehagen kan ein til dømes oppleve svekka grenser når foreldre meiner barnehagen ikkje hjelper barnet med sine vanskar eller at barnet ikkje viser stor nok framgong på ulike områder. Her kan den vaksne blande kjenslene og ta til seg foreldra sine kjensler. Ein svekkelse av grensene til pedagogen kan føre til ein diskusjon om kor vidt barnet viser framgong eller ikkje, noko som er lite fruktbart for samarbeidet kring barnet sitt beste. Med avgrensa kjensler, kan ein møte foreldra med forståing for deira meinig, og ei undring over korleis ein saman kan støtte barnet til raskare progresjon. Dei same prosessane kan ein sjå i

møte med barn. Barn som ynskjer å klatre i eit høgt tre, kan verte møtt med at «det klarar du ikkje, treet er for høgt». Det som skjer i eit slikt samspel, er at barnet vert begrensa på bakgrunn av den vaksne sine kjensler om det høge treet eller angst for at barnet skal falle ned frå treet. Den vaksne skil ikkje mellom egne kjensler og barnet sitt ynskje om å klatre (Schibbye, 2017, s. 85). Dette viser korleis intrapsykiske prosessar direkte påverkar relasjonelle prosessar, ved at indre konflikter i den vaksne vert levd ut i møte med barnet og påverkar samspelet, så vel som barnet sine handlingsval (Schibbye, 2017, s. 39). Om den vaksne avgrensar egne kjensler kan den møte barnet med «det kan godt hende du klarar det, men ver forsiktig, for eg er litt redd du skal falle ned». Ei slik uttale rommar både avgrensing av den vaksne sine kjensler, og anerkjenning av barnet sitt ynskje om å klatre. Slik sjølvavgrensing krev oversikt over opplevingar i eige sjølv, og ein må ein kunne avgrense desse opplevingane frå andre sine (Schibbye, 2017, s. 84). Noko som må skjere for at ein skal kunne verte bevisst og synleggjere dei indre prosessane for seg sjølv. Slik er sjølvavgrensing og sjølvrefleksjon gjensidig avhengige prosessar, som er konstante og komplekse. At store delar av desse prosessane er skjulte og heng saman med det menneskesynet ein har, gjer det enda meir komplekst.

### **3.1.3 Menneskesyn**

Korleis ein møter menneskjer er prega av eige menneskesyn og det Bateson (referert i Schibbye, 2017, s. 20) kallar uartikulerte føresetnadar. At desse føresetnadane er uartikluerte, tydar at dei er skjulte for oss. Dei styrar både fokus og veremåte i møte med menneskjer, utan at ein heilt overskuar korleis. Om ein betraktar andre menneskjer som objekt eller subjekt kan vere basert på desse skjulte antakingane, og dette påverkar korleis ein er i samspel med menneskjer. Subjekt-subjekt synet byggjer på føresetnadar om at barnet ikkje vert sosialisert utanfrå og inn, men i relasjon til andre der to subjekt og to opplevingsverdar møtast (Stern referert i Schibbye, 2001, s. 630). Å betrakte nokon som subjekt vil dermed seie at ein tek utgangspunkt i at subjektet har evne til sjølvrefleksjon, og med retten til si personlege opplevingsverd og fortolkingar har subjektet moglegheit til å motseie seg ytre styring. Den andre er likeverdig. Det motsette vil vere å betrakte nokon som objekt, der objektet ikkje har evne til sjølvrefleksjon og kan styrast av andre (altså utanfrå-inn styring) (Schibbye, 2017, s. 35-37). Det kjenneteiknar subjektsynet at ein søkjer å forstå den andre si indre verd og akseptere at den har rett i si oppleving av seg sjølv, eller sjølv-andre-oppleving (Schibbye, 2001, s. 630).

---

Subjekt-subjekt menneskesynet inneheld nokre antakingar som er meir eller mindre uartikulerte, og som vert synlege i møte med den andre:

1. Individet har si eiga indre opplevingsverd av kjensler, tankar og meiningar. Barnet har eigne fortolkingar av, eige syn på og eigne oppfatningar av verda. Barnet har evne til sjølvrefleksivitet. Å oversjå dei indre opplevingane vil vere ein krenkelse mot barnet.
2. Individet kan ikkje verte forstått uavhengig av dei relasjonar det står i til andre. I møte med barnet må den vaksne alltid sjå eige bidrag og vere bevisst korleis det påverkar barnet, elles vil ein forstå barnet på bakgrunn av seg sjølv.
3. Intersubjektivitet er sentralt – barnet si sjølvutvikling fremjast ved at affektar og opplevingar kan delast med den vaksne. Barnet vert sosialisert i samspel, der to subjekt har ei felles oppleving, som samstundes er ulik (fordi den tilhøyrer to unike subjekt).

(Schibbye, 2001, s. 630-631; 2017, s. 36).

Med dette menneskesynet møter den vaksne barnet på ein opplevingsorientert måte, der ein søker å orientere seg i kva barnet meiner, opplev og føler, og undre seg kring dette saman med barnet. Når ein undrar seg sett ein eigen bevisstheit til side og lyttar til barnet sine kjensler og opplevingar (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 71). For å meistre dette, må den vaksne sjølv evne sjølvrefleksivitet og sjølvavgrensing. Ein føresetnad for sjølvrefleksivitet er nettopp å verte bevisst dei uartikulerte føresetnadane og gjere det skjulte synleg (Schibbye, 2001, s. 630; 2017, s. 20). Eit interessant aspekt i desse komplekse prosessane er bakgrunnen for vårt menneskesyn og dei uartikulerte føresetnadane. Grunnlaget for dette er lagt i barndomen og ein ber det med seg inn i vaksenlivet slik at det kan påverke korleis vi møter barn.

### **3.1.4 Å søkje viten om seg sjølv**

Dei første erfaringane og opplevingane ein har som barn ser ut til å leggje seg som spor i nervesystemet, som gjer det nærast til automatikk at ein vil handle slik ein sjølv vart møtt som barn (Brandtzæg et al., 2013, s. 73). Fonagy m.fl (referert i Killén, 2000, s. 64) viser til at mor sine eigne tilknytingsmønster som vaksen, predikerar barnet si tilknytning 75% av tida (i følgje studiar gjort på mor-barn). Fonagy, Gergely, Jurist og Target (2007, s. 33) viser til at den refleksive evna over seg sjølv vert utvikla tidleg i barn sine relasjonar til andre. Nære omsorgspersonar som foreldre vert framheva som avgjerande i den forstand at kvaliteten på

tilknytingsrelasjonen mellom foreldre og barn kan vere av stor tyding for utviklinga av dei refleksive evnene. Killén (2000, s. 18) viser til at foreldre sine måtar å respondere til sine barn på, kan sporast tilbake til deira eiga tidlege historie. Det handlar om deira eigne tilknytingsmønster. Ein ser at tidlege samspelsmønster vert internalisert til ein del av sjølvvet og noko ein tek med seg som «avtrykk» eller «spor» i nervesystemet inn i sitt vaksne liv (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 113-114).

Desse «spora» spelar ei rolle for korleis ein som vaksen tenkjer og yter omsorg på, noko som gjer seg gjeldande i møte med barn i barnehagen. Det er difor sentralt at ein har evne til å reflektere kring korleis ein vert påverka av erfaringane sine og måten ein møter barn på, og korleis det påverkar den relasjonelle prosessen. Dette kan vere slike nemnde skjulte føresetnadar som er utfordrande å overskue. Hermeneutikken vektlegg at den verda og verkelegheita ein befinn seg innanfor, er sjølve grunnlaget for korleis ein forstår og fortolkar meining (Thomassen, 2017, s. 86). Som tyder at ein forstår og fortolkar utifrå den personlege verkelegheita som er prega av eins tidlege erfaringar. Det samsvarar med dialektisk relasjonsteori og tilknytningsteori når hermeneutikken hevdar at ein er bunden til ein bestemt ståstad i tida og historia, der notida alltid er forbundet med fortida og ein tradisjon. Når ein er bevisst dette er ein betre rusta til å møte barnet utan at ein automatisk repeterar eigne erfaringar, og ein kan vere meir aktivert for sjølvrefleksjon (Brandtzæg et al., 2013, s. 75).

Ved å vere bevisst kva erfaringar ein ber seg med i bagasjen og korleis dette påverkar møtet med barnet, kan den vaksne enklare overskue møtet og samspelet meir nyansert og i ein større samanheng. Schibbye og Løvlie (2017, s. 21) seier at ein med ei nyansert forståing av barnet vil undre seg over samspelet si rolle og spørje seg om ikkje åtferda er ein respons. I dette ligg det at ein ikkje kan tenkje barn som isolerte individ med situasjonsuavhengige kjensler. Det er enkelt å gje barn merkelappar utifrå åtferd, noko som kan føre til at vi forventar denne åtferda. I neste rekkje vil den vaksne møte barnet med desse forventningane, som gjer at barnet oppfører seg akkurat slik. Barnet responderar på den vaksne si framtoning. Vi veit frå forskning på tilknytning at unge barn utviklar kjensle av sjølv gjennom den vaksne si spegling av barnet sine affektive uttrykk (Schibbye, 2017, s. 96). Når kjenslene ikkje vert spegla ved at den vaksne fangar opp og møter barnet sine kjensler, men møter barnet med føresetnadar og irettesetting av åtferd, handlar det ikkje lenger om barnet. Det handlar om vaksne si manglande evne til avgrensing. Barnet si oppleving står i fare for å verte negativ, og barnet får ansvaret for å handtere kjensler utifrå den vaksne sine indre opplevingar. Her tek den vaksne sine kjensler overhand og påverkar samspelet med barnet, og vidare barnet sitt forhold til eige sjølv

---

(Schibbye & Løvlie, 2017, s. 22). Som vaksen må ein tore å spørje seg «kva er mine kjensler og opplevingar?» før ein møter barnet på «automatgir». Fordi ein skapar føresetnadar for kvarandre i samspelet, er det eit mål for den vaksne å overskue eige bidrag (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 31 og 35).

Å overksue eige bidrag krev at ein har eit metasyn på seg sjølv og den ytre verda. Då må ein samstundes ha oversikt over eigne opplevingar og eiga historie (Schibbye, 2017, s. 89). Schibbye og Løvlie (2017, s. 137) er tydelege på at dei vektlegg vaksne si vilje til å ransake og utforske eige sjølv som avgjerande for å kunne utvikle og oppretthalde ein god relasjon til barn. Dei nyttar omgrepet sjølvverkjenning når dei skriv at «jo mer reflektert jeg er i forhold til meg selv, desto større blir min forståelse av den andre» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 137). Å vere open for å oppdage nye sider ved seg sjølv, handlar om det å vere bevisst eiga historie og eigne opplevingar. Ein skal søkje viten om seg sjølv (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 138). Den viten ein søker med hensikt om auka sjølvverkjenning og innsikt i eiga historie, er «bagasjen» vi ber med oss frå tidlege erfaringar med samspel, relasjonar og tilknytning (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 141). I nære relasjonar til barn kan ein oppleve å få eigen barndom og tidlege erfaringar tettare på kroppen, noko som kan vere ei kjelde til sjølvverkjenning og sjølvinnsikt. Ein må aktivt velje å vere orientert mot det indre og meir ubevisste liv, slik at ein kan auke sjølvrefleksjonen og sjølvavgrensinga og gjere den til kognitiv kunnskap (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 148-149). Å velje å vere orientert mot det indre liv, er ikkje nødvendigvis så enkelt som det høyrast ut. For å endre noko og utvikle seg krevjast det interesse og engasjement, i tillegg til vilje. Her spelar motivasjon ei rolle.

## 3.2 Motivasjon for refleksjon

Motivasjon er ein sentral faktor i all utvikling og endring. Deci og Ryan (referert i Kjekkk, 2012, s. 28) seier at motivasjon utgjør ulikskapen mellom det å utrette minst mogleg og mest mogleg, og nemnar motivasjon som hovuddrivkrafta bak læring. Med bakgrunn i at refleksjon både kan bidra til utvikling og læring, er motivasjon sentralt i refleksjonsprosessar. Å vere motivert tyder å verte igangsett til å gjere noko, men kva som er den igangsettande faktoren kan variere (Kjekkk, 2012, s. 29). Eg ser på faktorane indre og ytre motivasjon, og gjev ei enkel framstilling av kva som ligg i desse omgrepa.

Indre motivasjon handlar om at ein som menneskje er nysgjerrige og har vilje til å lære og utforske, utan at det krevjar nokre ytterlegare faktorar for å utrette ei handling enn interesse

(Ryan og LaGuardia referert i Kjekk, 2012, s. 32). Den indre motivasjonen bur i mennesket og gjer seg gjeldande i møte med hendingar. Deci og Ryan (2008, s. 182) nyttar omgrepet autonomi når dei snakkar om indre motivasjon. Dei skildrar den indre motivasjonen som identifiserande med ein aktivitet sin verdi og at verdien vert internalisert i individet. Når menneskjer er indre motivert, opplev dei vilje, interesse og har sjølvtilitt til eigne handlingar. Vilje og drivkraft til ei handling kjem altså innanfrå, ibuande i menneskjet. Det er som ei energikjelde i menneskjet sin natur. Kva handlingar ulike menneskjer er indre motiverte for, vil variere, men eit fellestrekk er at indre motivasjon ofte resulterer i høg kvalitetslæring og er såleis eit viktig utgangspunkt for læring, utvikling og endring (Kjekk, 2012, s. 33). Det ein omtalar som ytre motivasjon kjem ikkje på same måte frå individet si eiga vilje, men frå omgjevnadane. Belønning, i form av anerkjenning, ros eller materielle påskjøningar, er vanleg som ytre motivasjonsfaktor. Deci og Ryan (2008, s. 182) skildrar ytre motivasjon som ein kontrollert type motivasjon. I det legg dei at mennesket sine handlingar og åtferd er kontrollert av ulike ytre krefter, som gjer at ein kjenner press for å tenke, handle og oppføre seg på ein bestemt måte. Dette tyder ikkje at motivasjonen er mindre god eller negativt arta, men den har eit anna opphav. Ytre motivasjon er ikkje nødvendigvis rekna som det motsette av indre motivasjon. I enkelte tilfeller kan den ytre motivasjonen endre seg til å verte internalisert som indre motivasjon. Forsking antydar at ytre motivasjon kan auke den indre motivasjonen, dersom den er auotonomistøttande (Ryan m.fl. referert i Kjekk, 2012, s. 30). Både indre og ytre motivasjon, autonom og kontrollert, gjev energi og er førande for handlingar og åtferd.

### 3.3 Reflekterande kultur

Å vere ein del av ein reflekterande kultur kan og vere ein motivasjonsfaktor. Ein reflekterande kultur er kjenneteikna av vaksne som tek ansvar for eige bidrag og fokuserar på det vanskelege i relasjonen, ikkje det vanskelege ved barnet (Brandtzæg et al., 2013, s. 111). I praksis inneber ein reflekterande kultur at ein pirkar i kvarandre sin praksis og veremåte med omsorg og varme. Pirkinga skal opplevast som kollegial støtte, og målet er å jobbe med å skape gode relasjonar til barna og gje dei den omsorga dei treng. Når ein som personalgruppe vert vant til å pirke, snakke opent og reflektere saman over samspel med barn, vil ein sannsynlegvis auke lysta på ytterlegare refleksjon (Brandtzæg et al., 2013, s. 112 og 116). Brandtzæg et al. (2013, s. 113) skriv at å vere ein del av ein reflekterande kultur kan bidra til aha-opplevingar når ein saman reflekterer over vanskelege relasjonar og samspel, som kan bidra til meningsfulle og



---

utviklande utvekslingar og diskusjonar. Dette forutset at dei vaksne har mot og vilje til å snakke saman, for det tyder at ein må opne opp og dele av personlege tankar og erfaringar. Slik kan det samstundes bidra til utvikling av eigen sjølvrefleksjon,. Når ein søker å forstå barnet innanfrå må ein samstundes sjå seg sjølv utanfrå, og vere villig til å gjere endringar ved eigen veremåte for å imøtekome barnet sine behov (Brandtzæg et al., 2013, s. 113).

Refleksjonar knytt til eigen veremåte, eiga historie og eige bidrag er individuelle og kan verte utfordra av kollegane i felles drøftingar. Dette kan gje nye perspektiv på forhold ved seg sjølv, som kan bidra til modning og utvikling. Ved å systematisere refleksjonsarbeid og setje av tid til å reflektere saman, kan ein modnast og utviklast saman som eit reflekterande kollegium. Brandtzæg et al. (2013, s. 113-117) nemner fleire grep for å skape ein reflekterande kultur, som å setje av tid og planlegge refleksjonar som ein del av systemarbeidet, å sjå på relasjonar med nye blikk, å nytte ulike verktøy som hjelp og å reflektere over barna sine relasjonar til kvarandre. Ein kan skape seg eit refleksivt rom i kulturen der det er openheit og tillit, slik at sjølvrefleksjon vert ein meir naturleg del av arbeidet på avdelinga. Å utvikle ein reflekterande kultur kan ta tid, fordi det krevjar mot av dei involverte. Når kulturen er til stades kan det bidra til meir aksept i personalet ved at ein kjenner kvarandre betre og vert tryggare. Å oppleve at refleksjon bidreg til utvikling, kan gjere ein til betre rollemodellar for barna ved at ein modellerar sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing i måten ein samspelear med barna på.

### 3.4 Sjølvrefleksjon som relasjonell prosess

Kjerna i sjølvrefleksjon er å ha eit forhold og ein relasjon til seg sjølv. Denne relasjonen vert oppretta på eit tidleg stadium i livet. Barn i barnehagealder er midt i det Schibbye og Løvlie (2017, s. 33) kallar gryande sjølvrefleksjon. Når vi tenkjer på kompleksiteten i sjølvrefleksjon kan ein ane noko om kva plass sjølvrefleksjon har i sjølvutviklinga. Fonagy et al. (2007, s. 33) hevdar at evna til mentalisering er avgjerande i sjølvorganisering og affektregulering, som vidare understrekar tydinga av samspel med nære vaksne i tidleg alder. Dei hevdar at tileigninga av mentaliseringsevna skjer i sosiale relasjonar i dei tidlege utviklingsstadium.

Eg skal ikkje gå inn på teoriar kring utvikling av sjølvvet her, men barnet si utvikling av evne til sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing er interessant for å belyse problemstillinga. Dette er interessant fordi den gryande sjølvrefleksjonen utviklar seg i relasjon til og i samspel med andre. Her spelar samspeleparten ei avgjerande rolle. Den vaksne si evne til sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing påverkar nemleg korleis barnet sin sjølvrefleksjon utviklar seg.

### 3.4.1 Gryande sjølvrefleksjon

Killén (2003, s. 582) viser til observasjonar av barn med ulike tilknytingsmønster, der barn med trygg tilknytning vert skildra som meir kompetente i samvær med jamaldra, meir positive og meir empatiske, samt å ha lettare for å utvikle vennskap. Empati er eit av teikna på gryande sjølvrefleksjon, ifølgje Schibbye (2017, s. 95). Dette fordi empati forutset at subjektet evnar å sjå seg sjølv som objekt frå den andre sitt subjektive standpunkt. Det er altså ein relativt komplisert prosess for eit barn, og Schibbye viser til at denne evna utviklar seg når barnet er 3-4 år. Schibbye (2017, s. 95) peikar på at relasjonen til omsorgspersonar og oppleving av motsetnadar i møte med andre fremjar utviklinga av sjølvrefleksivitet. Gergely og Watson (referert i Schibbye, 2017, s. 96) understrekar at barnet treng vaksne som sporar opp kjensletilstandar i barnet, slik at desse kan tolkast, settast ord på og sorterast ved hjelp av den vaksne si emosjonelle inntoning. Ved å dele opplevingar med vaksne vert barnet merksam på at opplevingane er like og ulike samstundes, og barnet si sjølvutvikling fremjast når affektar og opplevingar vert delt med den vaksne. Slike motsetnadar fremjar utviklinga av sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing ved at både eining og differens vert tydeleggjort for barnet (Schibbye, 1997, s. 140; 2017, s. 98). Ved å setje ord på eigne opplevingar og kjensler, kan den vaksne hjelpe barnet til å verte meir reflektert på eiga oppleving. Seinare vil barnet og evne å ha eit reflektert forhold til den andre si oppleving. Eit viktig element i vidareutviklinga av den gryande sjølvrefleksjonen til barn, er at dei møter vaksne som støttar dei i sine kjensler og hjelp dei til å handtere det sorteringsarbeidet som er nødvendig for å kunne overskue kjenslene sine (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 35). Det kan vere når barn motseier seg noko eller har ynskjer som ikkje kan imøtekomast akkurat då. I tilfeller der vaksne og barn har ulike opplevingar, er det den vaksne si oppgåve å tre ut av situasjonen og innta barnet sin ståstad. Herifrå kan den vaksne enklare setje ord opplevinga, avgrense sine eigne kjensler og romme heile barnet si opplevingsverd (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 35). Sjølv om barnet ikkje får viljen sin, får det ei oppleving av å verte sett og møtt i sine kjensler. Barnet får samstundes innblikk i korleis situasjonen ser ut frå den vaksne si side ved at den vaksne set ord på det. Slik kan ein starte sorteringsarbeidet i kjenslelivet og den gryande sjølvrefleksjonen kan få fotfeste.

### 3.4.2 Barnehagen som arena for sjølvrefleksjon

Barnet frå spedbarnsalder og godt inn i barnehagealder, opplev eit stort dilemma som Schibbye og Løvlie (2017, s. 99) omtalar som sjølvstendigheitskampen. Barnet søker ein balanse mellom sjølvstendigeheit og tilknytning. Det er avhengig av vaksne, men vil klare seg sjølv. I dette skjæringspunktet mellom behovet for tilknytning og ynskje om sjølvstendigeheit, er det viktig at dei vaksne støttar barnet ved å vere bevisst, til stades og signalisere at det er trygt å utforske verda. I barnehagen er dette kanskje ikkje så tydeleg som i foreldre-barn relasjonar, men sjølvstendigheitskampen gjer seg gjeldande her òg. I ein til tider hektisk barnehagekvardag kan barnet oppleve å verte overvelda av kjensler. Under måltid der dei vaksne skal hjelpe fleire barn samstundes, kan barnet oppleve uventa kjensler og reaksjonar på at det ikkje klarar å smørje på brødskiva sjølv. Barnet kan skyve seg bakover på golvet med stolen og rope, men svarar «nei» på spørsmål om hjelp. Dilemmaet om å vere sjølvstendig samsvarar ikkje med behovet for hjelp. Det barnet ikkje får auge på, som ein sjølvavgrensa og reflektert vaksen kan sjå, er dei mange prosessane som føregår i barnet si indre opplevingsverd. Kjensla av svolt og behovet for mat er grunnleggande og kan føre til eit meir ustabil kjensleliv. Dette kan den vaksne møte med ei anerkjennande haldning og forstå barnet sitt dilemma. «Dette var dumt. Du hadde så lyst å smørje brødskiva di sjølv, og du klarar det jo – det veit eg. Er du litt for svolten i dag kanskje? Slik at du vil skynde deg og då vert det vanskeleg?». Ei slik anerkjennande haldning til barnet, der ein rommar heile barnet med referansar til kjensleliv og ferdigheitar, kan gje barnet tilliten til eiga meistring tilbake. Barnet kan, ved hjelp av anerkjennande vaksne som tek barnet sitt perspektiv og undrar seg over barnet si opplevingsverd, sortere i eigne kjensler slik at situasjonen vert overkommeleg. Dersom ein ikkje vert anerkjend i slike situasjonar, risikerar barnet å få mistillit og tvil kring eiga oppleving og ferdigheitar. Vaksne må støtte barnet i å gyldiggjere sine opplevingar og bidra til at barnet får kontakt med og utviklar tillit til eiga opplevingsverd (Bae, 2004, s. 14-15). Sentralt for barnet si utvikling av eige sjølv er retten til eigne kjensler. Barn treng å få lov til å føle på ulike kjensler – redsel, glede, sinne og frykt – og dei vaksne må møte barna i kjenslene utifrå deira ståstad (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 109). Den gryande sjølvrefleksjonen bidreg til at barnet kan utvikle ein indre dialog med seg sjølv – mellom «eg» og «meg». Dette skjer i dilemmaet mellom tilknytning og avgrensing, når barnet vert møtt med samspelelmønster som styrkar barnet si oppleving av eige indre liv og samstundes får forståing for kva som skjer hos den andre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 113). Med anerkjennande haldningar og prosessar som lytting, undring, inntoning og regulering, kan vaksne i

barnehagen romme heile barnet og dets opplevingsverd når dei møtast. Dette vil gje rom for at subjekt kan møte subjekt, og sjølv om barnet sine ynskjer ikkje er foreinleg med den vaksne sine gjeremål, vil barnet verte betre kjend med seg sjølv gjennom den vaksne si avgrensing. Når sjølvreflekterte og sjølvavgrensa vaksne møter barn med ei anerkjennande haldning, kan barnet starte utviklinga av empati, innleving og medkjensle for andre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 127). Slik gjer gjensidigheita i det relasjonelle sjølvet seg gjeldande.

### 3.5 Oppsummering

I ein prosess som utvikling av sjølvet er barnet avhengig av dei nære vaksne for å gje meining til verkelegheita og forstå verda rundt seg. Døma på situasjonar er mange frå barnehagekvardagen og enda fleire frå miljøet der primæromsorgspersonane er. Når barnet opplev eit ustabil kjensleliv, når barnet ikkje forstår og manglar oversikt, når barnet kun ser egne behov og enda ikkje evnar å ta inn over seg den andre sine behov. Då er barnet avhengig av den vaksne. Å vere denne personen kjem ikkje utan ansvar. Vi har sett gjennom den teoretiske forankringa at vaksne sin sjølvrefleksjon spelar ei rolle i møte med barnet. I metodekapittelet som no følgjer, tek eg deg gjennom korleis eg har gått fram for å få innsikt i pedagogar i barnehage sine tankar og opplevingar kring sjølvrefleksjon.

---

## 4. METODOLOGI OG METODE

«Metodologi hjelp oss å ta hensiktsmessige val», seier Hellevik (referert i Johannessen et al., 2010, s. 29). Det er dette kapitlet gjer greie for. Val eg har tatt undervegs i forskingsprosessen, frå det var ein ide om ei mogleg problemstilling til ferdig analysert og fortolka intervjumateriale. Å bruke ein metode tyder å følgje ein bestemt veg mot eit mål. I denne samanheng dreiar det seg om korleis eg går fram for å få informasjon om den verkelegheita eg studerar (Johannessen et al., 2010, s. 29). Mitt forskingsarbeid, som anna forskning, tek utgangspunkt i nokre antakingar eg vil undersøkje. Dette stiller krav til metodeval, systematikk, grundigheit og openheit (Johannessen et al., 2010, s. 29). Mine antakingar har samanheng med mitt ontologiske perspektiv på den verkelegheita eg studerar; barnehagen. Det ontologiske perspektivet er grunnleggande antakingar eg tek for gitt om korleis den sosiale verda ser ut (Johannessen et al., 2010, s. 54). Mine antakingar er knytt til at refleksjon over eigen praksis, eige bidrag og grad av påverknad i samspelet med barn ikkje er det mest omtalte i barnehagekvardagen. Eg ber med meg eit engasjement for kvalitet på relasjonen mellom vaksen og barn, og ei overtyding om at ein god relasjon er nøkkelen til barnet si sunne utvikling. I mi forforståing ligg og trua på at for å oppretthalde ein ekte, gjensidig og sterk relasjon må den vaksne vere reflektert over eiga rolle i samspel og ha evne til å avgrense seg sjølv frå barnet. Mi antaking er at dette ikkje er eit utbredt perspektiv i barnehagen eller noko ein systematisk arbeider med.

Dette kapitlet har til hensikt å synleggjere prosessen fram mot forskinga sine funn og dei metodiske vala som er tatt på vegen. Kapitlet tek føre seg metodologien i forskingsarbeidet steg for steg, før kapittel 6 seier meir om analysen av dei gjennomførte intervju og funna. Eg byrjar med å sjå på kvalitativ metode generelt, før eg spissar meg innpå mi valte forskingsmetode intervju. Deretter presenterar eg stegvis heile forskingsprosessen og dei val som er tatt undervegs i planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Deretter reflekterer eg kring etiske spørsmål knytt til mitt forskingsarbeid og forskarrolla, før eg avslutningsvis seier noko om pålitelegheita og gyldigheita i arbeidet.

## 4.1 Kvalitativ metode

Å oppnå forståing av sosiale fenomen er ei viktig målsetjing i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 11). Tilnærminga kan gje grunnlag for fordjuping i sosiale fenomen gjennom nærleik mellom forskar og menneskja ein studera. Eit sentralt fokus i den kvalitative tilnærminga er å forstå sosiale fenomen ved å løfte fram kvalitetane ved dei (Thagaard, 2018, s. 11). Eg søker å nærme meg fenomenet sjølvrefleksjon gjennom å studere korleis pedagogar nyttar det som bevisstgjering over eiga rolla i samspel med barn. Når eg undersøker pedagogane si eiga forståing, må eg vere bevisst at meining berre kan verte forstått i lys av den samanhengen det eg studerar er ein del av. Dette viser den kvalitative tilnærminga sin samanheng med hermeneutikken si vektlegging av forståing og fortolking basert på forforståing (Thagaard, 2018, s. 14 og 41). Kvalitativ metode er eigna som utgangspunkt for dette forskingsarbeidet på bakgrunn av fokuset på forståing og fortolking. Det gjev grunnlag for å oppnå ei djupare forståing av eit sosialt fenomen på bakgrunn av fyldige data om menneskjer og situasjonar, gjennom nær kontakt mellom forskar og informant (Thagaard, 2018, s. 11-12). Thagaard (2018, s. 12) framheva intervjuet som eit godt utgangspunkt for forskaren til å få kunnskap om korleis menneskjer opplev og reflektera over eigen situasjon. Med problemstillinga sitt utgangspunkt søker eg innsikt i korleis pedagogane sjølv opplev refleksjon som bevisstgjerande. For å få djupare innsikt i pedagogane sine tankar, søker eg å nærme meg deira opplevingar og tankar gjennom halvstrukturert samtaleintervju. Problemstillinga kan seiest å vere av utforskande karakter, som legg føringa på gjennomføringa av intervjuet i form av behov for fleksibilitet og moglegheit for endring undervegs (Kvale, 2001, s. 55).

## 4.2 Intervju

Intervjuet som metode gjev forskaren eit godt grunnlag for å få innsikt i informanten sine erfaringar, tankar og kjensler knytt til eit aktuelt tema (Thagaard, 2018, s. 95). Nærleik og tillit mellom forskar og intervjuperson er ein sentral faktor for å få innsikt i informanten si livsverd. Det er mange grep forskaren kan gjere for å auke kjensla av tillit, noko eg kjem tilbake til i kapittelet om forskarrolla og etiske refleksjonar. Eit metodisk grep i denne retning er å sjå intervjuet som ei samtale mellom to menneskjer. Intervjuet er slik bygd på den kvardagslege samtala, men er ein fagleg konversasjon som har ein viss struktur og hensikt (Kvale, 2001, s. 21). Det halvstrukturerte samtaleintervjuet skal vere ei samtale mellom forskar og intervjuperson som er styrt av tema forskaren ynskjer informasjon om og har som mål å

---

innhente skildringar av den intervjuja si livsverd (Kvale, 2001, s. 21; Thagaard, 2018, s. 98). I intervjusamtala har forskaren utforma ein intervjuguide på førehand der tema ein skal samtale om er fastlagt, men har rom for at rekkefølga vert endra undervegs i intervjuet. Slik kan forskaren følgje informanten si forteljing og tilpasse spørsmålsstillinga slik at det fungera som respons på kva informanten fortel (Rudin & Rubin referert i Thagaard, 2018, s. 98-99). Mine intervju er bygd opp på denne måten, etter kjenneteikna til eit halvstrukturert intervju.

#### **4.2.1 Det halvstrukturerte intervju**

Det halvstrukturerte intervjuet som samtale, kan omtalast som ei fagleg samtale fordi den kjenneteiknast av metodisk bevisstheit kring spørjeform, fokusering på dynamikk i interaksjonen og ei kritisk innstilling til det som vert sagt (Kvale, 2001, s. 31). Intervjua eg gjennomførte er ikkje å rekne som faglege intervju, men ei fagleg samtale i den tyding at det involverar ein bestemt metode og spørjeteknikk. Ein reknar relasjonen mellom forskar og intervjuperson som asymmetrisk, fordi det er forskaren som har ansvar for utspørjinga og bestemm samtaleemne (Kvale, 2001, s. 31 og 37). Gadamer (referert i Kvale, 2001, s. 31) seier at ei ekte samtale er ein prosess der to menneskjer forsøker å forstå kvarandre. Gadamer vektlegg «lova om emnet» der ein skal einast om emnet ein samtalar om. I forskingsintervjuet er ikkje målet å einast om noko, men å forstå sider ved intervjupersonen sitt liv utifrå den intervjuja sitt eige perspektiv. Hensikta er å få fram skildringar om intervjupersonen si opplevingsverd, slik at ein kan tolke tydinga av dei fenomena som vert skildra (Kvale, 2001, s. 37). Med ei skildrande og utforskande problemstilling eigna halvstrukturert intervju seg godt. For at forskaren skal kunne forstå intervjupersonen si verd og perspektiv, må intervjupersonen sjølv kunne påverke kva som vert tatt opp i intervjuet (Johannessen et al., 2010, s. 136). I det halvstrukturerte intervjuet har forskaren ein overordna intervjuguide som utgangspunkt, men både rekkefølge, spørsmål og tema kan endrast undervegs (Johannessen et al., 2010, s. 137). Denne fleksibiliteten til å tilpasse intervjuet etter intervjupersonen sine forteljingar, er sentral for å få innsikt i intervjupersonen si verd med alle nyansar, opplevingar og erfaringar. Intervjuet gjev forskaren nærleik til intervjupersonen og den direkte kontakta som finn stad når forskaren nyttar seg sjølv som instrument for innsamling av data, stiller krav til forskaren sin sensitivitet (Thagaard, 2018, s. 13).

## 4.3 Planlegging, gjennomføring og etterarbeid

Intervjuprosessen består av fleire fasar og prosessar som leiar fram til det endelege materialet. Kapitlet tek deg gjennom desse fasane. Arbeidet med å analysere er ein omfattande prosess og vert utdjupa i kapittel 5. Delkapittel 4.3.4. om analysestrategiar vert difor kort. Dei øvrige fasane, frå utval til etiske refleksjonar, vert gjennomgått meir i detalj.

### 4.3.1 Utval

I kvalitative studiar er kven som skal delta basert på strategisk utval utifrå kven som har eigenskapar eller kvalifikasjonar knytt til problemstillinga og dei teoretiske perspektiva studien byggjer på (Thagaard, 2018, s. 60). Å nytte strategisk utveljing av deltakarar vil sei at forskaren først må tenkje gjennom kva målgruppe som må delta for å samle inn nødvendige data (Johannessen et al., 2010, s. 106). Til mi problemstilling er målgruppa pedagogar i barnehage. Eg avgrensa målgruppa til å vere barnehagelærarar/pedagogiske leiarar med tanke på den teoretiske bakgrunnen sjølvrefleksjon byggjer på. Dermed vert utvalet homogent i form av låg variasjon på utdanningsnivå og arbeidsstilling (Johannessen et al., 2010, s. 108). Problemstillinga spesifiserar at det er pedagogar si oppleving som er av interesse for forskingsarbeidet sitt tema. Dette gjer at homogenitet i utvalet er nødvendig for å få inn relevante data. Det kan likevel påverke datamaterialet i form av intervjupersonane si forforståing basert på fagleg kunnskap og erfaring. Dette er eg bevisst på i intervjuprosessen. Å nytte eit homogent utval i forskinga er eit bevisst val, då sjølvrefleksjon er eit teoretisk omgrep knytt til fagleg kunnskap og erfaring. Det er og pedagogane sitt ansvar å leie det pedagogiske arbeidet med alt det inneber av mellom anna vurdering og utvikling, noko som erfaringsvis kan innehalde refleksjon og vurderingar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Før eg oppretta kontakt med barnehagestyrar for potensielle intervjudeltakarar, sendte eg inn meldeskjema til NSD for å få forskingsarbeidet godkjend (vedlegg 1). Eg valde å finne intervjudeltakarar i to nærliggande kommunar, då storleiken på mi heimkommune gjer at eg personleg kjenner til dei fleste pedagogar som arbeidar i barnehagane. Ved å søkje deltakarar utanom heimkommuna, sikrar eg at eg ikkje kjenner til intervjupersonane på førehand og ikkje har kjennskap til barnehagane, utover det som ligg tilgjengeleg av informasjon på internett. Eg oppretta kontakt med tre barnehagestyrar via telefon der eg formidla informasjon om forskingsarbeidet og dei retta ein førespurnad til pedagogar i barnehagen. Denne måten å rekruttere deltakarar på er kalla tilgjengelegheitsutval. Dette vil sei at eg rettar ein formell



---

førespurnad til eit miljø der det finnast potensielle deltakarar. Utvalet er strategisk og baserte seg på seleksjonskriteria godkjend barnehagelærerutdanning og at dei på intervjudispunktet arbeidde som pedagogisk leiar eller barnehagelærer på avdeling. Fem pedagogar frå dei tre barnehagane meldt si interesse for prosjektet. Den eine meldte avbod kort tid etter, og dei fire resterande deltakarane stadfesta at dei ville inkluderast i studien. Deltakarane mottok informasjonsskriv (vedlegg 2), inkludert samtykkeerklæring i god tid før intervjuet. Samtykkeerklæringa tok dei med til det avtalte intervjuet der vi gjekk gjennom denne og eg informerte om deira rettar til å trekkje samtykke på eit seinare tidspunkt.

Det endelege utvalet består av fire pedagogar frå tre kommunale barnehagar i to ulike kommunar. Tre av dei fire er pedagogiske leiarar på sine avdelingar, og den siste kombinerar ei barnehagelærarstilling med 40% assisterande styrar.

### 4.3.2 Intervjuguide

Arbeidet med utforminga av intervjuguiden (vedlegg 3) hadde som mål å strukturere det overordna temaet i deltema med opne spørsmål, slik at det gav moglegheit for fleksibilitet ved å bevege seg fram og tilbake i intervjuet basert på intervjupersonen sine forteljingar (Johannessen et al., 2010, s. 137). Det halvstrukturerte samtaleintervjuet er kjenneteikna ved at intervjuguiden er ei grov skisse over emne og spørsmål, slik at forskaren kan ta tematiske og dynamiske omsyn undervegs i intervjuet (Kvale, 2001, s. 77). Det tematiske omsynet er relatert til forskingsprosjektet sitt tema og emne som er nødvendige for å belyse problemstillinga. Med dette som bakgrunn valde eg å ha fem fastlagde nøkkelspørsmål som belyser problemstillinga frå ulike sider og samstundes opnar for at intervjupersonen kan bringe fram eigne forteljingar. Før eg går nærare inn på nøkkelspørsmåla, vil eg seie noko om planlegging av dynamikken i intervjuet.

Det dynamiske omsynet er viktig med tanke på det mellommenneskelege forholdet mellom forskar og intervjuperson (Kvale, 2001, s. 77). Målet om intervjuet som ei samtale der forskaren hentar inn skildringar av intervjupersonen si livsverd gjennom opplevingar og erfaringar, stiller krav til dynamikk (Kvale, 2001, s. 21). Thagaard (2018, s. 103-104) påpeikar viktigheita av å stille opne spørsmål når ein ynskjer at intervjuet skal gje informasjon om personen sine autentiske erfaringar. Opne spørsmål er kjenneteikna ved å vere inviterande til intervjupersonen om å presentere eigne synspunkt og erfaringar, og intervjupersonen står fritt til korleis han eller ho ynskjer å svare på spørsmåla. Balanseongen mellom leiande og opne

spørsmål var noko eg brukte ein del tid på i utforminga av intervjuguiden. Leiande spørsmål kan verke fastlåsende, men spørsmål som er for generelle kan opne for emner som er utanfor forskingsarbeidet sitt tema (Thagaard, 2018, s. 104). Det var med bakgrunn i dette at eg endte opp med fem overordna nøkkelspørsmål som sikra at temaet og problemstillinga sine ulike sider vert belyst. I tillegg noterte eg moglege oppfølgingsspørsmål slik at eg undervegs i intervjuet kunne sikre at eg fekk relevant informasjon utifrå problemstillinga (Johannessen et al., 2010, s. 141).

Dei fem nøkkelspørsmåla er formulert med sikte på å invitere intervjupersonen til å fortelje om sine opplevingar og erfaringar, slik at eg får informasjon som belyser problemstillinga samstundes som intervjupersonen står fritt til å svare utifrå på eigne ynskjer (Johannessen et al., 2010, s. 141). Nøkkelspørsmåla er hovudspørsmål som tek opp dei tema eg ynskjer å få belyst (Thagaard, 2018, s. 101). Etter kvart nøkkelspørsmål kjem oppfølgingsspørsmål. Hensikta med spørsmåla er å få meir detaljert og nyansert informasjon om temaet, samt utdjupande informasjon om intervjupersonen sine forteljingar (Thagaard, 2018, s. 101). I førebuinga til intervju tenkte eg gjennom kva type informasjon eg ynskte for å belyse problemstillinga på ein nyansert måte. Oppfølgingsspørsmåla skulle tene hensikta å vere retningsgjevande for meg som forskar. Dei fleste oppfølgingsspørsmåla eg stilte vart til undervegs og var «kan du utdjupe...» eller «fortel meir om...» spørsmål basert på intervjupersonen sine forteljingar (Thagaard, 2018, s. 101). I tillegg til oppfølgingsspørsmål, hadde eg eit bevisst forhold til bruk av oppklaringsspørsmål. Slike spørsmål har til å hensikt å dobbeltsjekke at eg forstår kva intervjupersonen meiner med eit utsegn eller å klargjere meininga med det som vart sagt (Kvale, 2001, s. 81; Thagaard, 2018, s. 108). For å ha eit bevisst forhold til korleis fortolking av informasjon skjer, var eg oppteken av å nytte slike spørsmål for å vere sikker på at eg tolka intervjupersonen si meining med eiga forteljing riktig.

Halvstrukturerte intervju har vanlegvis ikkje ferdig formulerte spørsmål, noko som stiller krav til forskaren si formulering av spørsmål undervegs i intervjuet. Formuleringa av spørsmåla må skje raskt i intervjusituasjonen, og forskaren må stille dei på ein hensiktsmessig måte for å få ei meningsfull samtale kring temaet (Johannessen et al., 2010, s. 143). Min intervjuguide med ein del ferdig formulerte spørsmål, fungerte som ei støtte for meg til å sikre at eg ordla meg opent og inviterande. Arbeidet med å formulere nøkkelspørsmåla på førehand, fungerte førebuande på korleis eg skulle formulere spørsmåla undervegs i intervjuet slik at dei var tilpassa det intervjupersonen fortalde, tok i vare intervjupersonen sine perspektiv og at eg «tona meg inn» på intervjupersonen. I arbeidet støtta eg meg til Kvale (2001, s. 80-81) sine

---

ulike typar intervju spørsmål, både i formuleringa av spørsmål i intervjuguiden og i mi mentale førebuing på korleis eg skulle forholde meg til intervju personen sine forteljingar undervegs. Korleis sjølv intervjuet gjekk føre seg tek eg nærare for meg i neste delkapittel.

### 4.3.3 Datainnsamling og transkribering

Metodeval for innsamling av data fall på lydopptak, slik at eg kunne ha mi fulle merksemd mot intervju personen og vere trygg på at alt som vert sagt vert bevart (Thagaard, 2018, s. 112). Intervjua føregjekk i barnehagane der pedagogane arbeidde, på møterom eller pauserom utan forstyrningar utanfrå. Pedagogane hadde fått informasjon om ei estimert tidsramme, som styrar og var informert om, slik at vi ikkje ville oppleve tidspress under intervjuet. Før lydopptakaren vart satt på og intervjuet starta, brukte eg tid på å presentere intervjusituasjonen. Intervju personen fekk her anledning til å stille spørsmål kring intervjuet og forskingsprosjektet (Kvale, 2001, s. 75). Det var viktig for meg at intervjuet ikkje starta før intervju personen kjende seg klar og hadde fått svar på eventuelle spørsmål. Dette for å sikre at intervju personen kjende seg trygg på å dele av personlege erfaringar og opplevingar (Kvale, 2001, s. 73). Under sjølv intervjuet var eg bevisst på mi eiga framtoning og bruk av nikk eller utsegn som «mm» for å oppmode intervju personen om å fortsette å fortelje, og å gje han/ho tid til å fortelje ferdig og oppmode til vidare forteljing eller utdjuping (Kvale, 2001, s. 80). Når lydopptakaren vart skrudd av veksla vi nokre ord om intervjuet og intervju personane verka tilfredse med situasjonen og eige bidrag (Kvale, 2001, s. 75-76). Samtlege intervju personar tok opp tema som dei synast var særleg interessante eller viktige for barnehagen, som dei ville bringe med seg tilbake til avdelinga og jobbe vidare med. Fleire av intervju personane kommenterte og at dei etter intervjuet satt att med ei forsterka kjensle av å vere verdifulle i barna sitt liv og at dette er enkelt å gløyme i kvardagen. Dette gav meg ei kjensle av at temaet er aktuelt i barnehagekvardagen og kan vere aktuelt for dagens pedagogiske praksis. Umiddelbart etter intervjua noterte eg ned eigne reaksjonar som eg kjende kunne ha påverknad på intervjusituasjonen, i positiv eller negativ retning (Thagaard, 2018, s. 114). Desse refleksjonane kring eigen påverknad på intervjusituasjonen, tok eg med meg i dei neste intervjua med auka bevisstheit. I tillegg lytta eg gjennom lydopptaket før neste intervju for å ha moglegheit til å justere på ting som eventuelt ikkje fungerte.

I etterkant skreiv eg ned alle fire intervjua ordrett etter lydopptaka for å gjere datamaterialet tilgjengeleg for analyse (Johannessen et al., 2010, s. 147; Kvale, 2001, s. 101). Eg valde å transkribere ordrett det som vart sagt, og ikkje notere detaljar kring det emosjonelle uttrykket.

Med omsyn til det faglege fokuset i tema og problemstilling, valde eg vekk desse emosjonelle aspekta ved intervjuet (Kvale, 2001, s. 103). Dette valet vart fatta med utgangspunkt i Kvale (2001, s. 105) si konstruktive tilnærming til transkripsjonsarbeidet i forhold til hensiktsmessigheit. Han påpeikar at det ikkje er mogleg å svare på kva som er «korrekt» transkripsjon fordi det ikkje finnast ein sann og objektiv oversetting av munnleg språk til skriftleg materiale. Dei transkriberte intervjuet er konstruerte representasjonar av det munnlege intervjuet, basert på val ein teke undervegs i transkripsjonsarbeidet. Med bakgrunn i dette brukte eg lang tid på transkripsjonsarbeidet. Eg lytta gjennom alle opptaka i sin heilskap to gongar, og enkelte delar vart spelt av fleire gongar for å sikre at transkripsjonen vart mest mogleg ordrett. Eg fokuserte ikkje på det emosjonelle aspektet, men noterte ned pausar, tenkeutsegn som «eh» og gjentakingar for å få det skriftlege materialet likast mogleg lydopptaket (Kvale, 2001, s. 105). Eg skreiv ned dette for å kunne førestille meg korleis utsegna høyrtest ut munnleg når eg skal analysere datamaterialet, for så å «rydde» utsegna seinare. Eg gjorde det slik fordi eg undervegs i intervjuet kjende at det var ulikskap i måten intervjupersonane svarte på, som var sentralt for meiningsfortolkinga av utsegnet. Spørsmål der eg «traff» noko hos intervjupersonen gav raske og konsise svar, gjerne med noko høgare røst. Dette stod i motsetnad til svar med fleire tenkepausar eller små gestar som «eh» eller «hmm». For å hugse desse nyansane noterte eg dette i det transkriberte materialet. I det følgjande presentera eg oppgåva sin analysemetode.

#### **4.3.4 Analysestrategi**

I kvalitative studie er det sentralt at forskaren sjølv analyserar og tolkar datamaterialet som er samla inn. Dette har samanheng med dei antakingane og forforståinga forskaren legg til grunn for innsamlinga av data (Silvermann referert i Johannessen et al., 2010, s. 163). Å analysere tyder å dele noko opp i bitar eller element, som er det ein gjere ved hjelp av vald analyseteknikk (Kvale, 2001, s. 118 og 121). Bitane eg delar datamaterialet inn i er ulike kategoriar. Dette skjer først ved indeksering av data ved å setje kodar på utsegn i materialet basert på kjenneteikn. Ved slik indeksering endar eg opp med ei kategoribasert inndeling av alle data, der ein kategori rommar utsegn med felles kjenneteikn. Kategoriane som vert nytta er dei same for heile datamaterialet og bidreg slik til ein systematisk gjennomgong av innhenta data (Johannessen et al., 2010, s. 166-167). Korleis eg kom fram til dei ulike kategoriane som materialet vart koda inn i, skildrar eg nærare i kapittel 5. Den kategoribaserte inndelinga av data er ikkje analyse nok aleine. I tillegg til dette nyttar eg meiningsfortolking, som står den

---

hermeneutiske tradisjonen nært. Tolkinga av datamaterialet gjer eg på bakgrunn av mitt perspektiv, som er prega av mine antakingar, forforståingar og den teoretiske ramma. I tolkinga går eg djupare i tydinga av utsegna til intervjupersonane og utarbeidar strukturar og meningsrelasjonar som ikkje er synlege i den kategoribaserte inndelinga (Kvale, 2001, s. 133). I dette tolkingsarbeidet treng eg ein viss distanse til det intervjupersonane har sagt i intervjuet, som eg har skaffa meg gjennom å kode materialet. Vidare må eg distansere meg frå egne antakingar, for å kunne vere open for eit mangfald av tolkingar. Dette gjere eg ved å vere bevisst mi eiga forforståing og setje ord på den undervegs i tolkingsarbeidet. Den analytiske kodebaserte kategoriseringa av datamaterialet bidreg saman med fortolking, til framstilling av mening i intervjupersonane sine utsegn. Kombinasjonen av teknikkar for å analysere meningsinnhaldet i datamaterialet er kalla ad hoc (Kvale, 2001, s. 135). Ei meir detaljert skildring av analyseprosessen og begrunning for val av teknikkar kjem i kapittel 5.

#### 4.4 Forskarrolla sine etiske spørsmål

Som forskar har ein eit vitenskapleg ansvar som ikkje kjem utan etiske krav (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Intervjusituasjonen stiller fleire og allsidige krav til forskaren. Sentralt i intervjuet er at forskaren sjølv er instrumentet for innhenting av data. Dette stiller, ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 108), krav til forskaren sin integritet. Integritet er avgjerande for kvaliteten på den vitenskaplege kunnskapen og dei etiske avgjerslene forskaren tek undervegs. Det krevjast at forskaren opptre moralsk ansvarleg, som har samanheng med empati, sensitivitet og engasjement, samt personleg kunnskap, erfaring, ærlegheit og sans for rettferd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Som nemnd er evna til sensitivitet særleg sentral i intervjuet der det er direkte kontakt mellom intervjuperson og forskaren som nyttar seg sjølv som instrument (Thagaard, 2018, s. 13). Når ein møter på utfordringar og dilemma i intervjusituasjonen må dei løysast der og då, noko som og stiller krav til fleksibilitet. I slike tilfelle får forskaren testa sin integritet ved å ta etiske avgjersle i situasjonen. Intervjuet er prega av nærheit og tillit, noko som stiller krav til forskaren si evne til å vise sensitivitet og ta omsyn til personen som vert intervjuet. Eit dilemma ein kan møte på kan vere kor langt forskaren skal gå i sine spørsmål, noko som vil vere avhengig av personen ein intervjuar og forskaren må finne denne balanseveggen undervegs i intervjuet (Kvale, 2001, s. 69).

I kvalitativt intervju har forskaren eit særleg ansvar for å vere bevisst si rolle i forskinga. Når ein sjølv er instrumentet for innhenting av data vil moglegheita for å påverke studien vere stor.

Noko påverknad er uunngåeleg fordi ein som menneskje møter verda med forforståing, kunnskapar og oppfatningar av verkelegheita (Johannessen et al., 2010, s. 38). Thomassen (2017, s. 86) skriv at det er kun på bakgrunn av ei forståing vi allereie har, at ein kan fatte meining i det nye som møter oss. Denne forståinga heng saman med tidlegare erfaringar og opplevingar, samt den historiske konteksten vi står i. Gadamer (referert i Thomassen, 2017, s. 87) seier at forståing aldri startar frå eit nullpunkt. I eit etisk perspektiv er dette sentralt å vere bevisst på, då slike forforståingar vil påverke kva ein ser og høyrer og korleis ein tolkar dette (Johannessen et al., 2010, s. 38). I intervjusituasjonen er det sentralt at eg som forskar er bevisst at eg er ein utveljande aktør som ser/høyrer informasjon gjennom mi forforståing og førehandsoppfatningar (Johannessen et al., 2010, s. 40). Sidan ein veit at forforståinga er ein ubevisst prosess som ligg som føresetnad for all anna forståing, kan ein ikkje tenkje at ein som forskar skal møte informasjonen nøytralt. Ein må heller vere bevisst kva forforståing og førehandsoppfatning ein har og vere klar over korleis dette påverkar tolkinga av informasjonen. Vidare må ein søkje intervjupersonen si forståing av temaet og forsikre seg om at ein har oppfatta informasjonen riktig. Dette er bakgrunnen for bruk av kontrollspørsmål undervegs i intervjuet.

I tillegg til å ha integritet, vere sensitiv ovanfor intervjupersonen og å vere bevisst påverknaden frå eiga forforståing, ligg det til forskarrolla å ha regi over intervjusituasjonen. Dette er eit viktig grep for å skape eit tillitsforhold mellom forskar og informant (Thagaard, 2018, s. 109). Å ha regi over intervjusituasjonen inneber å utforme kontakta slik at intervjupersonen kjenner seg trygg og får lyst til å dele sine erfaringar, og forskaren må vise støtte og sympati for å skape ei fortruleg atmosfære. Positive reaksjonar frå forskaren undervegs i intervjuet kan vere avgjerande for å få til ein dialog og for å skape tillit, samstundes må forskaren finne ein balanse mellom bekreftande og utdjupande reaksjonar på intervjupersonen sine utsegn (Thagaard, 2018, s. 109). Dette for at informanten ikkje skal «jakte» dei bekreftande og positive reaksjonane hos forskaren når han/ho fortel, men møte reaksjonar som aukar tilliten til å kunne fortelje fritt. Dermed vert det ei utfordring for meg å finne balansen mellom å spørje og å lytte, samstundes som eg må tilpasse reaksjonane mine. Det viktigaste er at intervjupersonen vert gitt anledning til å fremje si forteljing utan å verte avbroten – verken i form av spørsmål eller reaksjonar (Thagaard, 2018, s. 110). Desse omsyna reflekterte eg kring i planleggingsfasa og under utarbeidinga av intervjuguiden. Slik hadde eg eit bevisst forhold til nokre prinsipp som vart viktige for meg undervegs i forskinga, og særleg i det direkte møte med intervjupersonane. Sensitivitet, fleksibilitet, integritet, trygg atmosfære og eit forhold til mi personlege

---

forforståing var det eg reflekterte mest kring i forkant. I tillegg var det viktig for meg å ikkje avbryte intervjupersonen. Eg bestemte meg difor for å alltid la intervjupersonen fortelje ferdig og vente ytterlegare 5-8 sekund før eg sa noko. Undervegs i intervjua kjende eg at dette vart eit viktig prinsipp for meg å halde på. Eg sat att med ei kjensle av at intervjupersonane fortalde meir fritt når eg «tolte» dei stille pausane og at dei rakk å tenkje for å kunne fortelje vidare. Dette fekk eg bekrefta av lydopptaka, som synte at ved fleire høve fortalde intervjupersonane meir detaljert etter korte pausar der eg forhalt meg roleg og avventande.

#### **4.4.1 Ethiske refleksjonar**

Forskningsarbeidet sitt fokus på sjølvrefleksjon og samspel med barn har potensiale til å røre ved noko sårbart hos intervjupersonane. Før arbeidet med innsamling av data var det viktig for meg å granske korleis eg kunne undersøkje dette utan å stille for personlege og nærgåande spørsmål (Thagaard, 2018, s. 119). Eg vurderte dette til å vere så sentralt for mitt arbeid at eg tenkjer på det som det største etiske dilemmaet i forskinga, og brukte difor ein del tid på refleksjonar og bevisstgjerjing kring dette før eg gjekk i gong med utforming av intervjuguide og datainnsamling. I dette arbeidet måtte eg presisere for meg sjølv kva intensjonen med intervjua var. Teorien om sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing støttar seg til tanken om at «jo mer reflektert jeg er i forhold til meg selv, desto større blir min forståelse av den andre» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 137). Utsegnen viser til at ein må ha eit bevisst forhold til seg sjølv, for å i det heile kunne byrje å forstå den andre. Med dette som teoretisk utgangspunkt, vart dilemmaet å ikkje stille for personlege og nærgåande spørsmål, og ikkje la intervjuet handle om intervjupersonane sine personlege refleksjonar. Fokuset skulle vere fagleg relevant for barnehagepraksis. Difor vart balansen mellom personlege spørsmål og spørsmål retta mot hendingar i barnehagen, avgjerande. I utforminga av intervjuguiden og mine førebuingar til gjennomføring av intervjua var denne balansen viktig å hugse på. Eg var fokusert på å halde fast ved det profesjonelle aspektet. Med oppfølgingsspørsmål som «reflekterer du over korleis du kan påverke samspelet med barnet?» og «tankar om kva som gjer at du møter barn akkurat slik (utfrå det føregåande som vart sagt av intervjupersonen)?» kan intervjupersonane velje å svare kort og konkret med ein viss personleg avstand eller dei kan fortelje om personlege refleksjonar eller hendingar. Slike spørsmål gjev intervjupersonen anledning til å dele personlege erfaringar, noko som gjer det ekstra viktig for min del som forskar å vise respekt for deira grenser slik at dei ikkje kjenner eit press for å gje informasjon vedkomande vil angre på i ettertid (Thagaard, 2018, s. 119). At spørsmåla gjev anledning for intervjupersonen til å

dele av personlege erfaringar og refleksjonar, er hensiktsmessig for å få innsikt i deira refleksjonar. Det er nødvendig for at eg skal få detaljert informasjon om erfaringane til intervjupersonane. Dette gjev meg som forskar eit ansvar for intervjupersonen sin autonomi. Intervjupersonen er prisgitt mine vurderingar av hans/hennar grenser og at eg ikkje kryssar desse (Thagaard, 2018, s. 119). Dette er sentralt for å oppretthalde tilliten mellom forskar og intervjuperson under forskingsprosessen. Thagaard (2018, s. 120) understrekar viktigheita av å ivareta intervjupersonen sin integritet under intervjuet, som eg har vore inne på som avgjerande for kvaliteten på den vitenskaplege kunnskapen og for forskaren sine etiske avgjersle i her-og-no-situasjonar. Thagaard (2018, s. 120) framhevar forskaren sitt ansvar for å ta omsyn til intervjupersonen sine vurderingar, motiv og sjølvrespekt, og seier at dei erfaringane intervjupersonen gjev uttrykk for speglar vedkomande si forståing for situasjonen. Kvale (2001, s. 69) vektlegg konsekvenstenking som eit etisk prinsipp i forskning, som inneber at forskaren må vurdere dei moglege skadane intervjupersonane kan påførast, samstundes som ein vurderar dei forventede fordelane dei kan ha av å delta. Teorikapittelet har vist korleis sjølvrefleksjon påverkar korleis ein møter andre menneskjer og ein har sett antydningar til kva dette kan tyde for barna si utvikling. Med dette som ein mogleg fordel for pedagogane som deltek i forskinga, samt barnehagen som institusjon på sikt, vurderar eg at ved å halde fokus på intervjupersonane som pedagogar kan ein halde ein viss avstand frå det mest personlege og sårbare temaet har potensiale til å røre ved. Avslutningsvis i dette kapitlet vil eg seie noko om forskinga sin pålitelegheit og gyldigheit.

## 4.5 Pålitelegheit og gyldigheit

Pålitelegheit eller reliabilitet er knytt til kva data forskinga byggjer på, korleis det er samla inn og korleis det vert bearbeida (Johannessen et al., 2010, s. 229). I kvalitativ forskning der forskaren sjølv er instrumentet for innsamling, er det vanskeleg å stille absolutte krav til reliabilitet. Dette handlar om forforståinga forskaren har som gjer ein unik i sine fortolkingar og vurderingar undervegs i innsamlinga, som legg føringar på korleis ein forhold seg til data og følgjer opp med til dømes utdjupande spørsmål. Corbin og Strauss (referert i Thagaard, 2018, s. 201) meiner kvalitativ forskning bør vurderast etter truverdigheit og framhevar viktigheita av tillit til forskinga. Kravet til reliabilitet viser til spørsmålet om ein anna forskar ville kome fram til same resultat om den nytta dei same metodane (Thagaard, 2018, s. 202). Med tanke på at forskaren sjølv er instrumentet og vil tolke data utifrå eiga forforståing, ser ein raskt at sannsynlegheita for eit ulikt resultat med ein anna forskar som instrument, er stor.



---

Dette treng ikkje svekke pålitelegheita til dataene eller kunnskapen forskinga bring fram. Det viser heller til at data frå kvalitativ forskning vert konstruert i møtet mellom forskar og intervjuperson, der forskaren vert sett på som ein aktiv del av interaksjonen som produserar datamaterialet. I lys av dette vert kravet til reliabilitet i slik forskning, eit krav om detaljert utgreiing av korleis datamaterialet har blitt utvikla i løpet av forskingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 202). Det vert og stilt krav til vurderinga av om forskinga er gyldig, altså forskinga sin validitet. Dette handlar om gyldigheit av dei tolkingane forskaren kjem fram til og om ein har undersøkt det ein hadde til hensikt å undersøkje (Johannessen et al., 2010, s. 230; Thagaard, 2018, s. 204). Spørsmålet om kva som er valid kunnskap leiar til spørsmålet om kva som er sanninga (Kvale, 2001, s. 166). Eg har tidlegare gjort greie for korleis sanninga vert silt gjennom førehandsopfatningar og forforståingar om verda. Korleis ein då kan seie at eit forskingsresultat er gyldig, avheng av gjennomsiktighet og kritisk vurdering av eiga påverknad på data (Thagaard, 2018, s. 205). Forskaren må vurdere eiga rolle og påverknad i heile forskingsprosessen, og ha eit bevisst forhold til eigne forforståingar som kan påverke ulike delar av forskinga. Vidare må ein gjere greie for korleis analysa gjev grunnlag for dei konklusjonar ein kjem fram til, og validiteten kan styrkast ved at ein kritisk gjennomgår alle fasar i forskings- og analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 205). Når ein er komen til det punktet der ein kan seie med rimeleg sikkerheit at forskinga er både påliteleg og gyldig, kan ein stille spørsmål om generaliserbarheit.

Problemstillinga sitt korleis-spørsmål kan lesast slik at ein skal kunne trekke ei slutning som gjeld alle for pedagogar i alle barnehagar. Dette er ikkje hensikta. Med eit slik spørsmål må eg dessutan vere kritisk til å tolke intervjupersonane sitt svar som eit speglbilete på verkelegheita. Mine spørsmål og min påverknad kan føre til at intervjupersonane vel ut kva dei delar eller gjev skildringar basert på korleis intervjupersonen ynskjer å framstå (Thagaard, 2018, s. 115). Dette må eg vere bevisst på i behandlinga av datamaterialet, og særleg med tanke på overførbarheit. Dette forskingsarbeidet tek utgangspunkt i intervju av fire pedagogar i tre ulike barnehagar. Utvalet er med andre ord lite. Generalisering utifrå dette er verken mogleg eller tenleg. Generalisering treng ikkje vere frå del til heilskap, det kan vere spontane handlingar som er styrande for våre forventingar og forforståingar. Generalisering som ei slik spontan handling er meir allment, og det inneber at ein utifrå erfaringar med ein person eller situasjon dannar seg eit bilete som gjer at ein forutser korleis nye hendingar vil sjå ut. Ein skapar seg forventningar om noko som skal skje, basert på det som har skjedd tidlegare (Kvale, 2001, s. 160). Slik kan ein tenkje seg at kunnskapen dette forskingsarbeidet kan bringe inn i

barnehagepraksisen, kan føre til nokre forventingar og forforståingar om korleis pedagogar nyttar refleksjonar bevisstgjerrande. Det er desse forventningane om praksis som er overførbare til andre samanhengar (Thagaard, 2018, s. 210). Forskinga har ikkje eit mål om generalisering frå del til heilskap, men ei slik spontan generalisering til eigen og med-pedagogar sin praksis kan vere eit gode arbeidet bringer med seg. Denne sponante generaliseringa er ikkje noko eg som forskar kan vere ansvarleg for, det må skje spontant hos dei som deltek i, engasjerar seg i eller les studien.

## 4.6 Oppsummering

Metodekapittelet har synleggjort oppgåva sin metodologi og dei ulike prosessane fram mot dei endelege funna. Fordi data frå kvalitativ forskning vert konstruert mellom forskar og intervjuperson, har dette kapittelet gitt detaljerte utgreiingar av korleis datamaterialet har blitt utvikla (Thagaard, 2018, s. 202). Dette for å sikre pålitelegheita til dei funna som vert framstilt i kapittel 5. Kapittelet starta med ei generell framstilling av kvalitativ metode og intervju, før eg fokuserte meir spesifikt på det halvstrukturerte intervjuet. Her såg vi at eg vektla Gadamer (referert i Kvale, 2001, s. 31) si forståing av intervjusituasjonen som ei samtale mellom to menneskjer som forsøker å forstå kvarandre. Intervjuet har til hensikt å få fram skildringar om intervjupersonen si opplevingsverd. Korleis eg gjekk fram i dei ulike prosessane planlegging, gjennomføring og etterarbeid, er skildra i detalj for å sikre gjennomsiktighet.

Som forskar har eg eit etisk ansvar for heile forskingsprosessen, og i intervjuet stiller det fleire krav til korleis eg opptre, særleg sidan eg i intervjuet nyttar meg sjølv som instrument. I den anledning gjorde eg greie for kva forståing eg møter intervjupersonane og materialet med, og korleis eg førebudde meg til intervjuet. I tillegg inneber temaet sjølvrefleksjon ein risiko for å røre ved noko sårbart hos intervjupersonane. Dette etiske dilemmaet har lagt føringar på korleis eg møtte intervjupersonane og deira forteljingar. Skildringane av korleis forskinga er planlagd, gjennomført og vurdert, bidreg til forskingsresultatet sin gyldigheit. Dette kapittelet leiar fram mot analyse, funn og fortolking. Vurderingane knytt til metodologi, dannar bakgrunnen for kapittel 5 der funna frå intervjuet vert presentert, analysert og tolka.

---

## 5. ANALYSE, FUNN OG FORTOLKING

I følge Tjora (2018, s. 7) handlar analyse om å utvikle innsikt, refleksjonar, konsept og teoriar med utgangspunkt i empirisk materiale. Å analysere tyder å dele opp noko i bitar eller element (Johannessen et al., 2010, s. 164; Kvale, 2001, s. 118). Målet med mi analyse er å avdekke meininga bak det intervjupersonane seier og sjå etter mønster i deira utsegn frå materialet. Eg forsøker å hente fram intervjupersonane si forståing, og presenterar med dette nye perspektiv på fenomenet sjølvrefleksjon i barnehagen (Kvale, 2001, s. 123). Ein sentral del av analysa er tolkinga av materialet. Fortolking dreiar seg om å få tak i meininga som ikkje ligg i dagen (Johannessen et al., 2010, s. 164). Dette inneber at eg fortolkar funna i lys av relevant teori og forsøker å forstå og forklare funna frå analysa. Kvale (2001, s. 121) påpeikar at det ikkje finnast ein metode for avdekking av meining, men at dei mange teknikkane som finnast er ulike reiskap for å kome fram til meningsinnhaldet. Kva meningsinnhald eg får fram av analysearbeidet avheng av spørsmåla eg stiller og mi eiga forforståing i møte med materialet. I tråd med den hermeneutiske forståingsforma, er eg open for eit mangfald av tolkingar og forsøker å vere bevisst mi forforståing under heile prosessen (Kvale, 2001, s. 141).

I det følgjande gjer eg greie for prosessen fram til ny kunnskap om fenomenet sjølvrefleksjon som bevisstgjering i barnehagen. Hensikta med kapittelet er å ta lesaren stegvis gjennom analyseprosessen og fortolkingane av dei funna eg presenterar. Funna er eit utval frå intervjumaterialet og er valt ut med tanke på å belyse problemstillinga. Eg startar kapittelet med målet for analysa og gjer greie for korleis den vert gjennomført, vidare tek eg føre med kategorisering av funn med dømer frå materialet som gjev grunnlaget for fortolkinga. Presentasjonen av funna er delt inn etter kategoriane for å få fram dei ulike kategoriane tydelegare. Fortolkinga av funna vert presentert under kvar kategori slik at ein ser samanhengen mellom forståinga til intervjupersonane og meningsfortolkinga. Fortolkingane dannar grunnlaget for drøftinga. Undervegs gjer eg greie for kva som er mine tolkingar og forforståing, slik at dette kan skiljast frå intervjupersonane sine utsegn. Avslutningsvis i kapittelet samanfatar eg meningsfortolkinga.

### 5.1 Formål og gjennomføring av analysa

Utgangspunktet for analysa er at det ikkje finnast ei endeleg sanning, men eit mangfald av tolkingsmoglegheit, noko som gjorde det sentralt for meg å definere formålet med analysa

(Thagaard, 2018, s. 41). Problemstillinga sitt spørsmål, *korleis nyttar pedagogar i barnehage refleksjon som bevisstgjerings kring eiga rolle i samspel med barn?*, er sentralt for retninga analysearbeidet tek og definera formålet saman med forskingsspørsmåla. I analysen og framstillinga av funna har eg valt ei brei framstilling av problemstillinga sitt tema, for å tene til oppgåva sitt formål om å belyse sjølvrefleksjon som bevisstgjeringsverktøy i barnehagen. Eg går difor ikkje i djupna på enkeltfunn. Dette er eit bevisst val med hensikt om å belyse mest mogleg av pedagogane sine erfaringar og tankar kring temaet i praksis.

Heilskapen eg analyserar datamaterialet utfrå er den teoretiske og vitskapsteoretiske ramma, samt eigen forforståing. Heilskapsinntrykket av materialet gav meg to sett med skiljer å analysere funna utfrå; indre eller yte motivasjon og refleksjon kring vaksne eller barn si åtferd. Bakgrunnen for kva utsegn frå intervjupersonane eg kategoriserar som henholdsvis indre eller ytre motivert refleksjon og refleksjon kring barnet eller den vaksne si åtferd er basert på mi tolking av den meiningssamanhengen ytringa står i. Eg betraktar utsegna i samheng med intervjuet som heilskap og er kritisk i mine vurderingar av meiningssamanhengar.

### **5.1.1 Analyse og fortolking**

For å analysere datamaterialet nytta eg kategoribasert inndeling av data der eg indekserar datamengda utifrå utsegn som likna kvarandre i tema og plasserar dei i ulike kategoriar (Johannessen et al., 2010, s. 166; Kvale, 2001, s. 129). Bakgrunnen for koding til kategoriane er utsegn som liknar kvarandre og etter mi tolking ber same meining. Utsegna er slik redusert og dekonstruert frå sin kontekst og plassert i ein kategori (Kvale, 2001, s. 125). I forlenginga av kategoriinndelinga tolkar eg meininga i underkategoriane samla sett og tolkar utsegn innanfor ein meiningssamanheng. Dette skapar den nødvendige avstanden for rekonstruksjon av meiningssamling i utsegna (Kvale, 2001, s. 133). Eg går her djupare inn på kvar kategori og tolkar meininga utsegna samla sett gjev uttrykk for. Utsegna frå datamaterialet som er valt ut og koda inn i ein kategori, er plassert akkurat i den gitte kategorien på bakgrunn av sitt meiningssinnhald (Johannessen et al., 2010, s. 233). Johannessen et al. (2010, s. 233) skriv at for å kunne undersøkje meiningssamanhengar må ein både undersøkje meininga bak individet sitt utsegn og kjenne til dei sosiale normane som regulerar handlingsrommet. Dette tyder at for å forstå rammene rundt det pedagogane fortel om, må ein ha kjennskap til normane og rammene som ligg for deira arbeid i barnehagen. Som pedagog i barnehage, har eg kjennskap til fleire av barnehagesektoren sine rammer og felles normar, sjølv om det er ulikskapar barnehagane i mellom. I tillegg har eg kjennskap til det arbeidspresset alle intervjupersonane

skildrar i større eller mindre grad, og som kan vere normgjevande for til dømes prioritering av møteinnhald. Dette er og ein del av mi forforståing når eg har koda materialet og skal fortolke meininga. Dei fire ulike kategoriane vert tolka etter presentasjon av dei kategoriserte funna. Tolkinga baserar seg på utsegna frå underkategoriane og vert belyst av teori på feltet, samstundes som eg synleggjer mi forforståing i prosessen. Slik vert analysen ein kombinasjon av teknikkar som er kalla ad hoc. Dette viser til at eg ikkje nyttar ein standardisert metode for analyseteknikk, men kombinerar tilnæringsmåtar som samspelear med kvarandre for å kome fram til meininga med datamaterialet (Kvale, 2001, s. 135).

### 5.1.2 Spørsmål til analyse

Før eg gjekk gjennom datamaterialet for kategoriinndeling, delte eg formålet med analysa i dei to forskingsspørsmåla for å sikre at analysa og tolkinga av utsegna står til formålet. Spørsmåla er, som nemnt; 1) korleis reflekterer pedagogar kring eige bidrag i samspel med barn? og 2) korleis vert refleksjon nytta som bevisstgjeringsverktøy i kvardagen? For å analysere utsegna i dei i ulike intervju med heile intervjuet som forståingsramme, valde eg å analysere eit og eit intervju. Etter fleire runder med materialet endte eg opp med følgjande fire hovudkategoriar og ti underkategoriar. Kategoriane er ikkje gjensidig utelukkande, men er koda etter hovudtrekk i korleis pedagogane skildrar sine refleksjonar.

Tabell 1: Kategoriar

<b>Problemstilling: korleis nyttar pedagogar i barnehage refleksjon som bevisstgjeringsverktøy i samspel med barn?</b>		
Forskingsspørsmål	Kategori	Underkategori
Korleis reflekterer pedagogar over eige bidrag i samspel med barn?	Indre motivert refleksjon	Ha eit forhold til egne kjensler og avgrensingar
		Påverknad i samspelet
		Kvalitet i samspelet
	Ytre motivert refleksjon	Sentrale føringar og lovverk
		Lokale satsingar
Korleis vert refleksjon nytta som bevisstgjeringsverktøy i kvardagen?	Refleksjon kring eigen og andre vaksne sin åtferd	Kollegial tilbakemelding
		Refleksjon på dagsorden
		Refleksjon gjennom ulike verktøy
	Refleksjon kring barnet si åtferd	Barnet som objekt
		Organisering og tilrettelegging

Tabellen viser korleis eg koda materialet i ulike kategoriar etter dei to spørsmåla for analyse. Problemstillinga er overordna for heile intervju- og analyseprosessen, og er førande for både dei analytiske spørsmåla og kategoriane. Tabellen syner at kvart spørsmål vart delt inn i to hovudkategoriar, som vidare vart delt inn i fleire underkategoriar for mest mogleg nøyaktig koding av materialet.

I det følgjande legg eg fram analyse av data og funn der eg byrjar med hovudtrekka og går vidare til ein og ein kategori med tilhøyrande underkategoriar. Kvar hovudkategori vert presentert ved ein tabell der kjenneteikn og dømer frå intervju er skjematisk framstilt. Tabellane syner hovudtrekka i det eg trekk fram i analysa og meiningsfortolkinga, og er slik ei forenkla utgåve av det som kjem i teksten med utfyllande tankar og tolkingar. Eg presenterer tolkinga av funna med referanse til den teoretiske forankringa. I presentasjonen nyttar eg utsegn frå intervju som er «rydda» for verbalt språk og gestar som pausar, nøling og gjentakingar.

## 5.2 Presentasjon av kategoriserte funn og fortolking

Pedagogane i studien gjev inntrykk av at å ha eit forhold til sine egne erfaringar og kjensler og å vere kritisk til eigen praksis, er sentralt for refleksjon over eige bidrag i samspel med barn. Alle fire snakkar om viktigheita av å skilje mellom egne kjensler og barna sine kjensler, men med noko ulikt perspektiv. Tre av dei fire snakka om faktorar som kan distrahere vaksne og ta fokuset vekk frå barna og korleis ein i ettertid reflekterer over påverknaden det har på samspelet og barna si åtferd. Om korleis ein nyttar refleksjon som bevisstgjeringsverktøy på eigen praksis, snakkar alle pedagogane om openheit og dialog i kollegagruppa. I tillegg er det fokus på verktøy som bidreg til å systematisere arbeidet. Enkelte meiner at slike verktøy, i tillegg til å vere nyttig for personalgruppa, bidreg til auka personleg refleksjon. Det viser seg òg gjennom intervju at det er varierende kva ein fokuserer på i refleksjonane sine. To pedagogar snakkar ein del om barna si åtferd og at refleksjonane dreiar seg om korleis dei vaksne kan regulere barna. Dei to andre pedagogane talar vesentleg meir om refleksjon over eigen åtferd i møte med barna.

Hovudfunna i analysa kan oppsummerast i følgjande tabell.

Tabell 2: Hovudfunn

Forskingsspørsmål	Hovudfunn
Korleis reflekterar pedagogar over eige bidrag i samspel med barn?	Ved å ha eit forhold til og å vere kritisk til eigen praksis
	Ved å sjå på faktorar som kan distrahere dei vaksne
Korleis vert refleksjon nytta som bevisstgjeringsverktøy i kvardagen?	Ved å arbeide i ein reflekterande kultur
	Gjennom verktøy som bidreg til å systematisere arbeidet

Presentasjonen av funna er bygd opp etter spørsmåla til analyse der kapittel 5.3. tek føre seg spørsmål 1 med kategoriane indre og ytre motivert refleksjon. Kapittel 5.4. tek føre seg spørsmål 2 med kategoriane refleksjon kring vaksne si åtferd og barn si åtferd. Kvart kapittel inneber ein presentasjon og fortolking av funna inndelt etter kategori. Innleiingsvis vert lesaren presentert for ein tabell som viser ei skjematisk framstilling av funna som deretter vert presentert og fortolka (Johannessen et al., 2010, s. 166-167). Tabellen syner hovudkategorien med underkategoriar, kjenneteikn og dømer frå intervjua. Ingen av kategoriane i inndelinga er gjensidig utelukkande, og i nokre tilfeller overlappar dei kvarandre. Eg nyttar fiktive namn for å beskytte intervjupersonane sin identitet. Namna er **Sara**, **Linn**, **Gry** og **Trude**.

### 5.3 Korleis reflekterar pedagogar kring eige bidrag i samspel med barn?

Bakgrunnen for inndelinga i hovudkategoriane indre og ytre motivasjon for refleksjon er måten intervjupersonane snakkar om arbeidet sitt på. Det var stor variasjon i måten dei ulike pedagogane snakka om refleksjon, knytt til om det var lovverk og satsingar som var utgangspunktet for refleksjonsarbeidet eller om det var noko i dei sjølve som fremja refleksjon. Difor var det naturleg med eit skilje utifrå refleksjonen sin motivasjonsfaktor; indre eller ytre.

#### 5.3.1 Indre motivert refleksjon

I kategorien indre motivert refleksjon er funna som syner at pedagogar reflekterar over eige bidreg i samspelet på bakgrunn av ein indre motivasjon plassert. Kategorien er delt i tre underkategoriar som er meir spesifisert inn mot kva refleksjonane dreier seg om. Funna som er kategorisert her seier noko om korleis pedagogane reflekterar over eige bidrag ved å sjå på

kva som framkallar refleksjonane, dette er alt frå personlege kjensler til distraksjonar i kvardagen. Tabellen gjev eit frampeik på kva utsegn som er belyst og tolka.

Tabell 3: Kategori 1, indre motivert refleksjon, forskingsspørsmål 1

Indre motivert refleksjon		
Underkategori	Kjenneteikn	Døme frå intervju
Å ha eit forhold til egne kjensler og avgrensingar	Kjenne egne kjensler og be om avlastning	Når vaksne kjenne på irritasjon, så er ein flinke til å be om å få byte. Tenke på barna, at dei har rett på ein person utan «haimusikk» i situasjonen. Sei i frå til kvarandre, slik at ein kan dele på det som kjennast vanskeleg.
	Skilje egne kjensler frå barna sine kjensler	Kvifor har barna ein dårleg dag når eg har ein dårleg dag? Er jo ikkje sånn, er berre den vaksne som let seg «trigge».
	Rydde i eigen bagasje	Summen av bagasjen ein har med seg, påverkar korleis ein møter andre. Det å verte avvist har gjort noko med meg, det skal ikkje vidareførast til ungene.
	Vurdere seg sjølv i ettertid	Vurdere når «haimusikken» byrjar å spele, fungerer som bevisstgjerung.
Påverknad i samspelet	Ulike distraksjonar	Personlege kjensler og ting. Stress fører til mindre løysingsorienterte vaksne og usikre barn. Opptekne og ikkje mentalt til stades.
	Kommunikasjon	Gje gode beskjedar. Ulik kjemi påverkar kommunikasjonen.
Kvalitet i samspelet	Trygg vaksen	Sårbare barn får oppleve at det finnast gode og trygge vaksne. Kan vere av stor tyding for barna.
	Byggje ein god relasjon	Barna kjenner seg sett og ivaretatt. Vaksne som seier unnskyld og kan reparere. Stabilitet.

### Å ha eit forhold til egne kjensler og avgrensingar

I kategorien å ha eit forhold til egne kjensler og avgrensingar ligg det at pedagogane kjenner att sitt bidrag i møte med barna. Dette handlar om ein bevisstheit kring kva dei kjenner på og ein openheit kring at dette kan avgrense dei i måten dei evnar å møte barna på. Kategorien seier noko om korleis dei reflekterer over egne kjensler når dei står i ein situasjon der dei samspelear med barn, og om refleksjonane fører til noko.

**Linn** fortel om hjelpemiddel for å sortere i kva kjensler ein kjenner på i ulike situasjonar og gjev døme med «knirkelydar» hos barn som kan vere provoserande for vaksne. «Det er jo



*gjerne dei som får opp nokon irritasjonskjensler. Også er ein flinke til å sei at no har eg vore lenge med desse barna som provoserar, og eg treng å byte». Linn påpeikar at personalet er flinke til å hjelpe kvarandre i slike situasjonar, for at det skal verte best mogleg for alle. Etter ei lita pause, legg ho til at «ungane har rett på ein ny person som ikkje har så mykje haimusikk der». Slik eg tolkar Linn sitt utsegn, skildrar ho ein kultur i personalet der ein er opne om kjensler og ynskjer å avlaste kvarandre, for at situasjonen skal verte best mogleg for barna.*

**Trude** illustrerar gjennom eit tilbakeblikk på eigen praksis korleis det å ha eit forhold til egne kjensler bidreg til refleksjon. *«For min eigen del så tenkjer eg at det er jo slik at ein skjønner etter kvart at det er ikkje ungene. Kvifor må barna ha ein dårleg dag akkurat når eg har ein dårleg dag? Det er ikkje sånn veit du, det er berre du som let deg trigge meir». Ho fortel om korleis denne oppdaginga av at hennar dårlege dag påverka ho som vaksen, ved å vise til korleis ho starta å «bakom» barna si åtferd for å undersøkje kva som ligg til grunn. «Kvifor er du så stille, kvifor testar du alle grenser, kvifor vil du plutselig ingenting. Ja, det å finne ut, og klare å grave djupt nok. Å finne ut korleis har du det eigentleg».*

**Gry** set ord på korleis eigen bagasje kan påverke ein i møte med barna og viser korleis ho sjølv har reflektert over dette. *«Det å bli avvist, det sitte i meg. Når du har opplevd det sjølv, så er ikkje det noko du vil vidareføre til ungene. Det er ei frykteleg kjensle». Etter ho har fortalt om egne erfaringar og kjensler kring det å verte avvist, snakkar ho om korleis det påverka ein som vaksne i møte med barn. «Summen av bagasjen du har med deg, er på ein måte med på korleis du er i møte med andre menneskjer».*

**Linn** fortel om tilsette som har sagt opp arbeidet sitt i barnehagen fordi *«ein kjenne at ein ikkje klarar å arbeide sånn»*. Ho skildrar at det er eigen bagasje som står i vegen for endring når tilsette ikkje reflekterer, men held fast på ein spesifikk måte å utøve pedagogikk på.

## **Påverknad i samspelet**

I kategorien påverknad i samspelet ligg det både korleis pedagogane reflekterer over mogleg påverknad i samspel og kva slags faktorar som kan påverke samspelet. Gjennom intervjuar kjem det fram ulike aspekt av påverknad. Intervjupersonane snakkar både om distraksjonar av personleg art og av praktisk karakter. Kommunikasjon er og nemnt som ei påverknadskraft.

**Trude** snakkar om det å gje beskjedar til barn og knyter det til erfaringar med eit barn som fekk mykje nei-beskjedar i barnehagen. *«Så eg er veldig oppteken av at dei skal få beskjed*

om, i størst mogleg grad, kva dei skal gjere. Ikkje alltid «ikkje stå på bordet, ikkje spring inne». Så der har eg jobba litt med meg sjølv for å verte god på å fortelje barna kva som er ynskja åtferd. For det er faktisk ikkje alle som har dømer på kva som er bra eller riktig å gjere». Ho fortel at ho har jobba med seg sjølv for å betre forhold og rammer for barna. Eg tolkar at ho har reflektert over kva påverknadskraft kommunikasjon kan vere og at ved å endre på dette, kan ho auke moglegheitene for meistring og hensiktsmessig åtferd for barna.

Faktorar som kan distrahere vaksne i samspel er vektlagt av tre av dei fire pedagogane. **Linn** illustrerar dette ved å gje eit døme på ein distraksjon eg trur mange kjenner til. «Eg kan gå inn med ein telefon og seie «her er telefon til deg» og han går ut og tek telefonen. Og etterpå seier han «eg burde aldri ha gjort dette (gått ut for å snakke i telefon (min merknad)), dette burde eigentleg ha venta». Personalet ser at med ein gong du er på plassa du ikkje skal vere, så skjer det ting som ikkje burde ha skjedd. Og dei reflektera over si eiga rolle og utfordra kvarandre. Ein kan spørje kvarande «kva skjedde når du var meir oppteken av å snakke med han eller ho vaksne?». **Linn** skildrar at når dei vert merksame på korleis distraksjonar hos dei vaksne påverkar borna, så forsøker dei å gjere det betre neste gong og at dei saman reflekterer kring korleis ein skal unngå distraksjonar. **Trude** skildrar stress som ein distraksjon som kan påverke og seier at «vi er på ein måte mindre løysingsorienterte når ein er stressa sjølv. Eg tenkjer at ungane vert meir usikre når vi er stressa, at dei gjerne kan prøve meir ut fordi vi ikkje klarar å vere så tydelege om kva vi forventar og vil. Vi gjere kanskje litt fleire ting halvvwegs ovafor barna». **Trude** skildrar barna som meir usikre på grunn av utydelege vaksne, og fortel om deira refleksjonar kring korleis det påverkar barna.

## **Kvalitet i samspel**

Denne kategorien vart ein naturleg del av intervjuet med pedagogane fordi spørsmålet om kvalitet i samspel var aktuelt når vi snakka om refleksjonar kring vaksne sitt bidrag i samspelet med barn og korleis dette kan påverke samspelet.

**Trude** framhevar bevisstheit kring si eiga rolle som vaksen som viktig for kvaliteten. Ho seier at ein må «klare å leggje bak seg «småtteri» og klare å vere til stades og bruke heile seg i samspelet. Og det å kunne evaluere seg sjølv og å kunne ta opp ting når det er noko». **Trude** snakkar om faktorar som må liggje til grunn for gode samspel, som ho betraktar som avgjerande for god kvalitet. Ho viser til at fokuset skal vere på barnet og at det er den vaksne som må sørge for kvaliteten. Det seier noko om kvar ansvaret for samspelet ligg. Alle dei fire

pedagogane seier i løpet av intervjuet at det er den vaksne som er ansvarleg for samspelet. Dei snakkar om viktigheita av å byggje ein god relasjon, og fleire viser til tryggleikssirkelen og bevisstgjerings kring trygg tilknytning. Ein gut på 4 år i **Trude** sin barnehage oppsummerar viktigheita av trygge vaksne og seier noko om at stabilitet er sentralt for kjensla av tryggleik, når han uttrykkjer «*åå, huff, endå ein ny vaksen*». **Trude** fortel meg korleis ho i den situasjonen vart ståande og telje og kom til eit skremmande høgt tal personar som hadde vore innoom avdelinga som tilsett det siste året. «*Dersom det er så mange nye menneskjer kvart barnehageår, så går det jo utover det å ha nokon du veit er der for deg. Så eg tenkjer det er utruleg viktig å ha ein viss stabilitet i personalet*».

### 5.3.2 Fortolkning av indre motivert refleksjon

At noko er indre motivert tyder at det kjem innanfrå og når refleksjonen er indre motivert er det ei indre drivkraft av vilje, interesse og energi som ligg bak (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Funna i datamaterialet syner at i fleire tilfeller oppstår refleksjonar slik, men at det skjer først når individet er moden og villig til det å la det skje. Schibbye og Løvlie (2017, s. 84; 2017, s. 138) viser til at sjølvverkjenning og sjølvrefleksjon er ein prosess og ein menneskeleg eigenskap i konstant utvikling. At refleksjon over eigne handlingar og åtferd skjer, er ikkje ein sjølvfølgje. Som pedagog i barnehage over fleire år ligg det i mi forforståing at dette ikkje er eit utbredt tema i barnehagen. Med mi antaking om at vaksne sine kjensler og erfaringar vert lite omtalt i forhold til korleis ein er i møte med barna og enda mindre korleis ein påverkar barna med måten ein møter dei på, overraska funna meg. Pedagogane skildrar at ein har eit forhold til eigne kjensler og avgrensingar i møtet med barn. Å kunne skilje mellom eigne kjensler og andre sine kjensler er sentralt når vi snakkar om sjølvrefleksjon. Schibbye og Løvlie (2017, s. 139) påpeikar at dette er sentralt både for å vere i stand til å anerkjenne den andre i eit møte og at det kan bidra til å styrke barna sin tilgang på eigne kjensler.

I forhold til spørsmålet «korleis reflekterer pedagogar kring eige bidrag i samspel med barn?» viser funn i materialet at samtlege intervjuet pedagogar har erfaringar med hendingar og/eller kjensler som framkallar indre motivert refleksjon. Fleire snakkar om det å kjenne sine eigne avgrensingar og reflektere over dette i situasjonen slik at ein kan be om avlastning frå ein kollega. Dei snakkar om at bakgrunnen for dette er kvaliteten på samspelet med barnet. Eg tolkar utsegna til å tyde at når ein anna person tek over situasjonen, kan ein unngå at barnet får ei mindre god oppleving med ein vaksen som let eigne kjensler ta over styringa. Ein pedagog viser til termen haimusikk som er henta frå tilknytingspsykologane Brandtzæg et al.

(2013, s. 74). Dette viser at indre motivert refleksjon har samanheng med både vilje og modenheit for refleksjon, men og kunnskap og teori. Slik kan ein sjå samahengen med det Schibbye (2017, s. 84) skriv om sjølvrefleksjon som ein menneskeleg prosess i kontinuerleg utvikling, og at denne prosessen står i forhold til andre prosessar som individet befinn seg i, som teori- og kunnskapsutvikling og samspel med barn. Det er nærliggande å tenkje, slik pedagogane snakkar om haimusikk og andre bevisstgjerande verktøy for sjølvrefleksjon, at auka kunnskap påverkar den indre motivasjonen.

Når den eine pedagogen set ord på at «*kvifor har barna ein dårleg dag når eg har ein dårleg dag?*» antek eg, basert på mi forforståing, at ho ikkje er aleine om å ha tenkt dette. Pedagogen som kjem med dette utsegnet viser til refleksjonar i retning av det Schibbye og Løvlie (2017, s. 138) snakkar om som sjølvransakande spørsmål. Dette viser og pedagogen som snakkar om avvising som ein del av eigen bagasje. Hennar utsegn viser til sjølvrefleksjon i retning av det Fonagy (referert i Killén, 2000, s. 64) og Brandtzæg et al. (2013, s. 73) omtalar som spor i nervesystemet som vert til automatiske handlingar i samspel med barn. Funna i datamaterialet viser at slike opplevingar i samspel med barn vert reflektert rundt både individuelt av dei som eig kjenslene, men og i fellesskap som personalgruppe. Dei viser til erfaringar med at å setje ord på opplevingane, tankane og kjenslene kring slike situasjonar, utviklar seg til nye dimensjonar av refleksjon kring eige bidrag og påverknad i samspelet.

Sentralt i datamaterialet er fokuset på distraksjonar hos dei vaksne. Dei snakkar om ulike distraksjonar, men eit fellestrekk er at dei vaksne er mindre til stades og at dette påverkar barna i stor grad. Skildringar om at «*ting som ikkje skulle ha skjedd, skjer*» og at «*vaksne ikkje mentalt er til stades*» er gjenstad for refleksjon i personalgruppene i dei ulike barnehagane. Det er interessant at pedagogane merkar seg at barna vert meir usikre og utrygge når dei vaksne er distrahererte. Dette heng saman med spørsmålet om kvalitet i samspelet, der intervjupersonane svarar at ekte vaksne som er interessert i barna og gjensidig glede i relasjonen er det aller viktigaste. Her går det att at det er dei vaksne som er ansvarlege for kvaliteten på relasjonen og samspelet, og at barna ikkje har råd til at dei vaksne er distrahererte. Ved fleire høver snakkar intervjupersonane om verdien av kvaliteten på lang sikt for barna. Stabile, trygge og mentalt til stades er kjenneteikn intervjupersonane vektlegg som avgjerande for barna sin tryggleik og moglegheit for utvikling. At gryande sjølvrefleksjon skjer i leveåra medan barna er i barnehage, viser viktigeita av dette (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33).

Intervjupersonane viser til at indre motivert refleksjon kring eige bidrag i samspelet med barn skjer ved at ein sjølv opplev eit samspel med barn som mindre godt for barnet og kjenner at eigne kjensler er i ferd med å ta styringa. Eg tolkar intervjupersonane sine skildringar til å dreie seg om ein reflekterande kultur i barnehagen som hensiktsmessig, dette er med på å skape rom for at refleksjonar kan finne stad og at det er openheit for å be om å tre ut av situasjonen med barnet ved behov (Brandtzæg et al., 2013, s. 112). Den reflekterande kulturen er og med på å skape grunnlag for at refleksjonane kan drøftast i kollegagruppa, og at ein kan setje ord på eigne opplevingar og kjensler som gjer ein betre i stand til å reflektere over eige bidrag i samspelet med barn.

### 5.3.3 Ytre motivert refleksjon

Den andre kategorien til spørsmålet for analysering er ytre motivert refleksjon. Underkategoriane er noko færre, så vel som døma frå intervjua. Dette seier noko om at hovudtyngda i datamaterialet ligg i kategorien indre motivert refleksjon. Funna i denne kategorien er likevel interessante, då dei belyser ei relevant side av barnehagekvardagen og seier noko om rammene og føringane. Funna i denne kategorien viser at motivasjon kan kome utanfrå i form av føringar og satsingar, men deretter bevege seg over til indre motivasjon. Kategoriane er dermed ikkje ekskluderande, men flyt over i kvarandre. Skilje er dradd der det er tydeleg at utgangspunktet for motivasjonen kjem utanfrå, og ikkje har rot i det personlege.

Tabell 4: Kategori 2, ytre motivert refleksjon, forskingsspørsmål 1

Ytre motivert refleksjon		
Underkategori	Kjenneteikn	Døme frå intervju
Sentrale føringar og lovverk	Rammeplanen	Fagområda som ein sirkel, og ikkje kvart område kvar for seg. Kompasset retta mot korleis vi utføre jobben vår.
Lokale satsingar	Inkluderande barnehage- og skulemiljø	Handlar mykje om vaksenrolla. Korleis vi snakkar til barna og er med dei i samspel. Meir fokus på vaksenrolla etter ein vart med i satsinga.
	Psykologisk førstehjelp	Verktøy for å snakke om tankar, grøne og raude. Nyttar det mest med og om barna. Felles omgrepsforståing gjer at ein snakkar betre i lag.
	Utbytte av satsingane og auka kunnskap	Endring knytt til småkommentarar over hovudet på barn. Grunntanken i satsingane er lik: at ein som vaksen må endre seg for at barn skal endre seg. Haldningsendring.

## Sentrale føringar og lovverk

Denne kategorien rommar korleis lovverket og ulike føringar bidreg til refleksjon kring eiga rolle i samspelet med barn. I løpet av intervjuet kjem intervjupersonane sjølve innpå korleis dette påverkar dei i arbeidet sitt og korleis det har bidrege til refleksjon.

**Linn** tek opp fagområda i konteksten av danning som eit område ein skal arbeide med i barnehagen. Ho fortel at *«vi snakkar eigentleg ikkje så mykje om fagområda kvar for seg lenger. Vi tenkjer vel meir at dette er noko som går i ein sirkel heile tida og at vi er innom alt i løpet av eit kort tidsrom»*. Ho fortel at tankegangen om å arbeide med eit og eit fagområde er bytta ut med ein meir sirkulær tankegang. *«Skal fagområda fungere til hensikta, så er vi vaksne nødt til å ha kompasset på kurs mot korleis vi utføre jobben vår på ein best mogleg måte»* understrekar ho. **Linn** nemner og mobbing som eit av mange områder ein skal ha fokus på, og at dette er fokusområde som er satt frå sentrale hald. *«Vi har hatt mykje diskusjonar om det skjer mobbing i barnehagen. Det er nok ein del utestenging til dømes, så det skjer nok. Vi skal vere førebyggjande i forhold til det»*. Ho skildrar fokuset på mobbing i barnehagen som ein undringsprosess for personalet. Når det sentralt kom føringar på at ein skal ha fokus på mobbing i barnehagen, måtte ein starte eit arbeid med dette. Refleksjonane **Linn** skildrar dreia seg om det føregår mobbing og korleis ein kan førebyggje dette. Ho skildrar at når det vart belyst av ein ytre aktør, byrja dei å fokusere på refleksjonar kring seg sjølv som rollemodell og arbeide med førebyggjande tiltak som å lære barna hensiktsmessige sosiale strategiar.

## Lokale satsingar

Alle dei fire intervjupersonane nemner ulike lokale satsingsprosjekt som dei arbeider med eller skal ta til å arbeide med. Fleire nemner at satsingar og utviklingsarbeid pålagt sentralt har vert bidragsgevendende til ein indre motivert refleksjon. Enkelte av intervjupersonane nemnar og dette som kunnskapshevende og nyttig i form av å setje ulike tema på dagsorden. Tre av intervjupersonane nemner verktøy som vart introdusert i satsingsområder som kan bidra til refleksjon, men at bruken av verktøya er ulik. Ein pedagog nemner svært mange verktøy, som både kan vere positivt ved at ein ikkje nyttar ei «oppskrift» ukritisk, men det stiller samstundes krav til at pedagogane er oppdaterte og reflekterte kring val av verktøy.

**Sara** fortel at dei, bestemt av kommunen, er med i satsingsprosjektet inkluderande barnehage- og skulemiljø (heretter omtalt IBOS) som fokuserar på vaksenrolla gjennom mellom anna

---

førebygging av mobbing og krenkingar. Ho fortel at å vere med i eit slik prosjekt gjer noko med refleksjonane i personalet og at ein samtalar om heilt andre ting enn før prosjektet. *«Eg trur kollegane vert meir og meir bevisst på si eiga rolle i forhold til korleis ein er i lag med barna. Men igjen, så handlar det om nokre teknikkar du kanskje ikkje hadde før du byrja, men som ein lærer seg etter kvart. Det avheng jo av kva bakgrunn folk har. Og ikkje minst veremåte. Kva erfaringar du har frå tidlegare. Alt spela inn».* **Sara** snakkar om korleis fokuset i satsingsprosjektet blandar seg saman med det personlege, og at satsingsprosjektet som ytre motivert kraft, bidreg til personleg refleksjon. Ho fortel seinare i intervjuet at påfyll av teori har positiv effekt på personalet i møte med barna. *«Det ser eg faktisk gjere noko med til dømes sånne småkommentara over hovudet til ungen. Det at ein ikkje står i garderoben å seie «å, no har ikkje du støvla i dag heller» sant».* Ho viser til at dei som personalgruppe, etter oppstart av prosjektet, og gjennom ny kunnskap og teori, har reflektert over korleis slike hendingar kan påverke barna sjølv om det ikkje ser sånn ut der og då.

**Linn** er den av intervjupersonane som snakkar mest om korleis ulike satsingsområder har bidrege til auka bevisstgjerjing og refleksjon blant personalet. Ho nemner at dei er med i satsingsprosjektet IBOS, har kursa seg i psykologisk førstehjelp og Circle of security, og fått innføring i PMTO (Parent Management Training Oregon). **Linn** viser til at IBOS har hatt stort fokus på vaksenrolla og nemner ei rekkje spørsmål dei har stilt seg gjennom prosjektet. *«Korleis er det vi snakka til ungane, kvar er vi i rommet i forhold til ungane, kva seier vi i ulike situasjonar, korleis støttar vi dei, kvar er vi vaksne mentalt - er vi pålogga?».* Ho nemner fleire verktøy for refleksjon i dei ulike satsingane som dei har tatt med seg i sitt arbeid. Psykologisk førstehjelp har gjort at dei snakkar om raude og grønne tankar. Dette gjeld i hovudsak barna, men dei vaksne tek det i bruk som terminologi om eigne tankar og kjensler òg. Ho meiner at det har ført til betre kommunikasjon mellom dei vaksne. Ho nemner eit verktøy som går på å fargekode relasjonen til barna og eit anna som dreiar seg om å plassere barn inne eller ute i eit garnnøste etter kvaliteten på relasjonen. Ho fortel om pedagogisk analyse (SEPU) som har bidrege til systematisk arbeid retta mot enkeltbarn, som personalet seier har vore nyttig. På spørsmål om kva nøkkelen til utviklinga ho skildrar er, svarar ho raskt *«kunnskap».* Så legg ho til *«men kunnskap er ikkje nok heller, haldningane må jo endrast. Synet på barn har endra seg. Vi forhold oss meir til barn no ved å lese og tolke deira signal. Ansaret ligg hos dei vaksne».* Desse tankane er interessante. Ho set ord på mange ytre faktorar som har bidrege til barnehagen sitt auka fokus på vaksenrolla, og held kunnskap som den framste motivasjonen for refleksjon over eige bidrag. Ho seier fleire gongar i intervjuet at

opplæringa dei har fått gjennom ulike satsingar har understreka viktigheita av vaksenrolla. Eg tolkar dette til at det som starta som ytre motivasjon har med tid og kunnskap blitt internalisert som noko indre hos **Linn**, og slik ho skildrar det, fleire av hennar kollegaer. «*Desse verktøya gjere at det liksom er same tankegodset; at vi som vaksne må endre oss for at barna skal endre seg*».

### **5.3.4 Fortolkning av ytre motivert refleksjon**

At refleksjon er ytre motivert vil seie at det er ytre krefter som fremjar motivasjonen (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Desse ytre kreftene kan vere lovar og føreskrifter ein skal arbeider etter, eller lokale satsingar som barnehagen er ein del av. Felles for den ytre motivasjonsfaktoren, i følgje intervjupersonane, er at auka kunnskap kan føre til haldningsendring, vilje og modenheit for sjølvrefleksjon. Intervjupersonane framhevar at rammeplanen og tilhøyrande føreskrifter ligg til grunn for alt arbeidet, men at det er lokale satsingar som er den største motivasjonsfaktoren for refleksjon. Dette handlar om tilførsel av ny kunnskap og teori, og at satsingsprosjekt som IBOS krev dynamisk arbeid i barnehagen. I slike dynamiske utviklingsarbeid må dei tilsette sjølve vere aktive i skapinga av kompetansen gjennom å nytte ulike verktøy eller å kritisk vurdere eigen praksis i lys av ny kunnskap. Intervjupersonane viser til at slike arbeidsmåtar er hensiktsmessig med tanke på å skape ein reflekterande kultur og verte kjende med egne og andre sine kjensler (jmf. Brandtzæg et al., 2013, s. 112; Schibbye, 2017, s. 84-85) . Slik dei snakkar om satsingar og utviklingsarbeid, tolkar eg at det er bidragsgjevande til auka personleg refleksjon kring eige bidrag i samspel med barn. Nokre viser til korleis haldningsendring kan bidra til å endre synet på barn og at dette vert synleg i praksis ved auka ansvarskjenlse for samspelet med barna.

Funna i datamaterialet viser at ytre motivasjonsfaktorar er ein sentral del av barnehagekvardagen og at tilføring av ny teori og kunnskap kan vere avgjerande for utvikling. Det ser ut til at i enkelte tilfeller kan indre og ytre motivasjon vere gjensidig avhengige av kvarandre, ved at prosessane er utfyllande (Ryan m.fl. referert i Kjekkk, 2012, s. 30). Om ein betraktar prosessane som ein spiral ser ein at den ytre motivasjonsfaktoren eit utviklingsarbeid kan vere, får følgjer for den indre motivasjonen ved utvida kompetanse og syn på eige bidrag i samspelet med barn og at dette er ein prosess utan ein tydeleg slutt. Det kan minne om den hermeneutiske sirkel der ein del best vert forstått utifrå heilskapen, men delen kan og tilføre heilskapen ny meining (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 193-194). Slik tolkar eg at utviklingsarbeid som ytre motivasjonsfaktor set i gong nokre prosessar i individet basert på individet si forståing, som



kan utvide denne forståinga og saman fungere som ein dynamisk prosess av meningsutvikling og refleksjon. Ytre og indre motivasjon står dermed ikkje i eit motsetningsforhold, men det er ulikskap knytt til korleis refleksjonane oppstår og utviklar seg.

## 5.4 Korleis vert refleksjon nytta som bevisstgjeringsverktøy i barnehagen?

Spørsmålet om korleis refleksjon vert nytta som bevisstgjeringsverktøy tek utgangspunkt i at refleksjon skjer og søker å forstå korleis refleksjonen bidreg til bevisstgjerings. Kva fokus ein har i sine refleksjonar viste seg gjennom intervjuet som sentralt for bevisstgjerings. Funna er difor delt i to kategoriar; refleksjon kring vaksne si og kring barnet si åtfærd.

### 5.4.1 Refleksjon kring eigen og andre vaksne si åtfærd

Den første kategorien er kjenneteikna ved refleksjonar der dei vaksne har seg sjølve i fokus. Det handlar om barna, men pedagogane ser barna si åtfærd i lys av egne handlingar og kjensler. Refleksjonane dreiar seg om kva dei vaksne kan gjere og/eller endre på slik at barna skal ha det best mogleg. Det er fokus på relasjonen mellom vaksen og barn, og det går att at det er den vaksne som må gjere grep dersom samspel eller relasjon skal endrast. Intervjupersonane snakkar om grep og verktøy dei nyttar for å systematisere refleksjonsarbeidet og korleis dette bidreg til bevisstgjerings.

*Tabell 5: Kategori 3, refleksjon kring eigen og andre vaksne si åtfærd, forskingsspørsmål 2*

<b>Refleksjon kring eigen og andre vaksne si åtfærd</b>		
Underkategori	Kjenneteikn	Døme frå intervju
Kollegial tilbakemelding	Pedagog tek opp sak med kollega	Tek samtale med medarbeidar om korleis han reagerar på sine egne kjensler i møte med barnet.
	Reflekterande kultur	Arbeidsmiljø der ein ikkje vert fornærma om bemerkar ting som «tenk på det til neste gong». Å gjere kollega merksame på situasjonar/barn, vende merksemda mot.
Refleksjon på dagsorden	Avdelingsmøter	Å verte kjende med dei ein arbeider med, vite kva som gjev energi og kva som stele energi. Snakke om dei positive tinga, kva som fungerer og bruke dei i situasjonar som kunne vore negative. Å gripe kvarandre i positive ting.

	Rettleiingsmøter	Vi kunne snakkast aleine på kontoret og medarbeidaren forstod kva det gjaldt, slik kunne ein saman finne arbeidsoppgåver som passa ho.
Verktøy som fremjar refleksjon	Relasjonsskjema	Fargekoda om korleis vi oppleve oss og relasjonen til det barnet. Brukt det ein del som tankevekkar for veggen vidare.
	Videobservasjon	Brukar video for å lage tiltak kring utfordrande situasjonar, ser video og har igp-metode for gjennomgong. Tiltak inn mot vaksne, konkret på kva dei vaksne bør gjere, og evaluering.
	Garnnøste	Plassera ungane frå inst til ytst i nøstet, dei ytste må ein jobbe med for å betre relasjon.
	Hattar	Farge hattar etter korleis forholdet til den enkelte er, vurdere og jobbe med seg sjølv for å betre relasjon.
	Circle of security	Jobba mykje med det å vere «større, sterkare, klokare, god», og brukar det mykje i møter ift. case som ein drøftar om barn som har utfordringar. Snakkar om «haimusikk», omgrepet gjere ting meir forståeleg for deg sjølv som vaksen, når byrjar musikken å suse.

## Kollegial tilbakemelding

Underkategorien dreiar seg om tilbakemeldingskultur i barnehagen og eit arbeidsmiljø med openheit mellom kollegaene. Intervjupersonane skildrar både samtaler med enkeltpersonar og tilbakemeldingar i kvardagen medan ein står i ulike situasjonar med barna.

**Sara** skildrar ein utagerande gut som fleire i personalet hadde utfordringar med å møte på ein ok måte. Ho fortel om ein medarbeidar som ikkje meistra skilje mellom egne kjensler og guten sine kjensler, og korleis ho handterte det som pedagog. *«Eg måtte ha samtalar med personen i forhold til at «du reagera på dine kjensler i møte med guten, og det er ikkje greitt. Du må faktisk byrje å forstå han, det er det som er jobben din».* Ho skildrar ei samtale der ho kom med innspel om *«måten du seie ting på, det må vere enkle og greie setningar. Måten du står på og til dels. Og korleis er du mot han i forhold til andre unga. Kanskje er det av og til best å trekkje seg ut? Han vert ofte syndebukk, og det gjere noko med statusen i barnegruppa og».* Ho skildrar situasjonen som krevjande for begge dei involverte vaksne og at ho måtte

vere veldig tydeleg ovanfor medarbeidaren. Ho fortel om episodar som måtte takast tak i der og då, og *«eg trur nok det vart ubehageleg for den personen som tok i mot»*.

**Linn** skildrar ein openheit blant dei tilsette i barnehagen som gjer det enkelt å kome med tilbakemeldingar til kvarandre og gjer kvarandre merksame på ting i eigen praksis. Ho snakkar om at ein minner kvarandre på, og forklarar *«ein kan seie sånn «hysj no» eller «han prøvar å sei noko til deg» i situasjonar der vaksne ikkje ser det sjølv. Det er jo at ein vender merksemda mot»*. Ho fortel om korleis dei har jobba med vaksenrolla i uteleiken og at det nærast har vore eit mål at *«det skal vere ubehageleg å klikke seg i hop som vaksne»*. **Linn** snakkar om det som ein kultur. Kultur for å gjer kvarandre gode på å vere saman med barn. **Sara** skildrar noko av den same kulturen. *«Vi har eit miljø etter kvart der ein ikkje vert fornærma når ein snakkar i lag og bemerkar ting hos kvarandre. Som at «kanskje dette ikkje var heilt greitt» og «tenk på det neste gong». At vi gjev slike tilbakemeldingar utan at det skapar dårleg stemning og at det er ein tryggleik blant dei som jobbar i lag. Det er avslappande å ha det sånn, tenkjer eg. Utan at ein treng å gå på vakt for kvarandre»*.

## Refleksjon på dagsorden

Kategorien omfattar refleksjonar som er satt på dagsorden på møter eller individuelle samtalar. I kor stor grad pedagogane ser ut til å setje av tid til refleksjon er interessant for korleis refleksjon vert nytta som bevisstgjeringsverktøy. Ein del av refleksjonsarbeidet føregår individuelt og vert ikkje eksplisitt satt ord på, men å systematisere og setje av tid til å reflektere saman kan bidra til ein reflekterande kultur (jmf. Brandtzæg et al., 2013).

**Trude** seier at vegen til å verte bevisst eigne bidrag i samspel krev langsiktig arbeid. Dei byrjar alle avdelingsmøter med å snakke om korleis ein har det og tek opp ting ein ynskjer å snakke om. Ho skildrar det som *«ein måte å verte kjend med dei ein jobba saman med, og å kunne vite kva det er som gjev energi og kva som stel energi»*. Dette er viktig for deira kultur, for å vite om kvarandre, slik at ein kan avlaste og enklare tørre å be om hjelp.

**Sara** snakkar om avdelingsmøte som ein arena for å ta opp ting og reflektere saman. Ho fortel at dei ubevisst påverkar kvarandre i desse samtalanene, og at *«det er fint å få justert seg litt i forhold til korleis ein gjere ting, få nullstilt seg litt. Kanskje ein ser seg blinde på ting, også er det er ei anna vinkling som er fin å sjå. Så eg har eigentleg erfaring med at det hjelp å prate saman»*. Ho snakkar om korleis dei reflekterer kring dette på møter og at det kan påverke den personlege og indre refleksjonen å snakke saman når *«det kjem innspel som er*

*innlysande eller ei opplysing som gjer at du får ny forståing for ein ting. Det har jo rett og slett innverknad på korleis du møter barnet vidare».*

**Linn** skildrar avdelingsmøter med fast innslag av det dei kallar «godt nytt» for å framheve kva ein er gode på og kva ein meistrar i arbeidskvardagen. Ho skildrar eit personalet som «*er flinke til å snakke om dei positive tinga og kva som fungerer*». Før ho fortset med å fortelje at «*vi reflekterer når ting fungera over kva det er som gjer at det fungera. Så kan vi bruke det inn i mot andre ting og i andre situasjonar*».

## **Verktøy som fremjar refleksjon**

Denne kategorien rommar dei verktøy intervjupersonane nemner som bidreg til å fremje refleksjon i personalet og korleis dei bidreg til refleksjon. Dette har samanheng med underkategorien lokale satsingar i spørsmål 1, der eg viste til satsingsprosjekta intervjupersonane omtalte som ytre motivasjonsfaktor.

**Sara** viser til eit skjema for kartlegging av relasjon vaksen-barn som eit mykje brukt verktøy i deira barnehage, med «*fargekoda om korleis vi oppleve oss og relasjonen til det barnet*». Ho skildrar korleis utfyllinga går føre seg og kva fargekodane som er nytta tyder. «*Også viser det seg*», legg ho til «*at dei som ofte trigga deg og gjere noko med deg, det er ofte dei som er raude som du samstundes tek veldig nært til deg. Så det er jo veldig interessant då*». Ho fortel at dei brukar kartlegginga til å drøfte korleis dei tilnærma seg ulike barn med ulike fargar og nyttar det som ein tankevekkjar for vegen vidare og eigen praksis.

**Linn** nemner mange verktøy og eit av dei er videoobservasjon. Ho skildrar at dei filmar kvarandre på «bestilling» når ein kjenner på ei utfordring i samspel med eit barn og ikkje heilt overskuar sin eigen praksis. «*Ein assistent kan seie til pedagogen at «eg prøvde dette no, men det fungerte ikkje. Kva meir kan eg gjere? Kan du hjelpe meg?»*. Også tek ein opp ein filmsnutt av liknande situasjon med den assistenten i samspel med barnet. Og utifrå videoobservasjonar i etterkant så har vi oppdaga at vi ser mykje meir då enn i den vanlege observasjonen av kvarandre». **Linn** fortel at det både kan vere slike «bestilte» videoar og tilfeldige situasjonar ein filmar fordi ein har tid då. Dei nyttar møter til å reflektere kring videoopptaka, der vanleg framgangsmåte er at «*pedagogen har eit spørsmål alle skal besvare utifrå videoen. Vi går gjennom videoen fleire gongar. Vi ser ofte heile først, og deretter stoppar vi opp undervegs og dei som vil får uttale seg. Så brukar vi igp-metoden (individuellt, gruppe, plenum (min merknad)) der ein reflekterer over innhaldet før vi saman finn tiltak til forbetring*». Hovudfokuset i tiltaka

er vaksne sin veremåte i møte med barnet. Dømer på tiltak kan vere «*der treng du som vaksen å kome med fleire idear til barna, der må du bruke språket sånn og slik, der må du hjelpe barnet å bli meir interessant, der må du spele på det barnet er god på, der må du vende kroppen din mot barnet*». **Linn** seier at dei brukar video til å evaluere seg sjølv og til å sjå utvikling frå forgje video.

**Linn** fortel om ein garnnøstemetode dei nyttar for å vurdere relasjon og samspel med barna, der ein plasserar barna etter kvaliteten på relasjonen. Ho skildrar ytterlegare ein metode med same hensikt, å fargeleggje hattar. «*Også må ein vurdere seg sjølv etter fargane, og jobbe med seg sjølv for å få ein betre relasjon til alle*», seier ho om korleis dei brukar hattane som bevisstgjerjing. Ho nemner og at grunntanken i Circle of Security om å vere «*større, sterkare, klokare og god*» (jmf. Brandtzæg et al., 2013, s. 40) er noko dei nyttar som utgangspunkt for refleksjon kring eigen praksis i kvardagen. **Linn** fortel at «*vi bruka det mykje på møta våre og vi bruka det mykje i forhold til ulike case som ein drøftar om barn som har utfordringar. Vi brukar det då for å rettleie kvarandre i møte med barna*». Når ho kjem innpå korleis rettleiinga føregår, viser ho til garnnøstet og fortel at dei gjerne kombinerer fleire verktøy for mest hensiktsmessig rettleiing inn mot dei sjølv som vaksne. Frå Circle of Security snakkar ho og om omgrepet haimusikk, og at «*det gjere ting meir forståeleg for deg sjølv som vaksen*».

#### **5.4.2 Fortolking av refleksjon kring eigen og andre vaksne si åtfærd**

Spørsmålet om korleis refleksjon vert nytta som bevisstgjeringsverktøy i kvardagen bidreg til å belyse meir konkret korleis pedagogane reflekterer over eigen og andre vaksne si åtfærd i møte med barn, og tiltak som bidreg til systematisering av arbeidet. Ved å spørje dette spørsmålet som utgangspunkt for analysa, vart det tydelegare for meg korleis refleksjon kan føregå i barnehagen.

Funna syner at pedagogane viser til fleire av dei kjenneteikna Brandtzæg et al. (2013, s. 112-119) nemner om korleis skape ein reflekterande kultur. Dette vere seg program for kompetanseheving, så vel som å setje av tid til refleksjon på møter og å ta i bruk verktøy som er bevisstgjerande for eigen praksis. Pedagogane skildrar ein kultur for å kunne gje tilbakemeldingar om kvarandre sin veremåte. At det kan vere personleg krevjande å få slike tilbakemeldingar, er fleire einige om. Eg tolkar likevel pedagogane i retning av at dette ikkje er grunn for å la ver. Sjølv om vi veit at sjølvrefleksjon kan vere ein krevjande prosess for individet, veit vi òg at det er nødvendig med ei nyansert forståing av barnet og åtfærd. For å

vere nyansert i betraktning av barnet, må ein betrakte sitt eige bidrag i samspelet og undre seg over samspelet si rolle (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 21). Pedagogane i intervjuet viser at trass i ubehagelege personlege kjensler ved å vere kritisk til eigen praksis, så er dette ein del av arbeidet som barnehagetilsett. Mi forforståing tilseier at avdelingsmøter i barnehagen er prega av tidspress og eit praktisk kvar dagsfokus. Pedagogane i intervjuet viser til dette tidspresset og at det er mykje som skal drøftast på møter. Likevel ser det ut til at refleksjon er på prioriteringslista. Både avdelingsmøter og meir rettleiande møter med enkeltindivid har refleksjon på dagsorden i dei ulike barnehagane. Fokuset på avdelingsmøter er å verte kjende med kvarandre sine ulike sider slik at ein best mogleg kan utfylle kvarandre i kvardagen. Ved å vite om kva som gjev kollegane dine energi, kan ein bidra til å gjere kvarandre gode for barna sitt beste. Ved å fokusere på det positive og kva ein meistrar, kan ein dra dette med seg inn i samspel med barn som er meir krevjande og utfordrande, påpeikar pedagogane. Dei viser og til eit reflekterande fokus på enkelthendingar eller samspel, og drøftar tiltak dei vaksne kan setje i verk for å betre samspela. Pedagogane er opptekne av at dei må gå i seg sjølve og ta ansvar for samspelet. Her er dei inne på det Schibbye og Løvlie (2017, s. 20) skriv om at ein som menneskje ikkje opptre i vakuum, med påverkar den vi står i relasjon til med heile vårt nærvær. At pedagogane aktivt arbeider for ein reflekterande kultur der ein kan pirke i kvarandre sin praksis utan å verte fornerma og set refleksjon på dagsorden, syner at refleksjon i barnehagen vert satt meir fokus på. I tillegg snakkar pedagogane varmt om ulike verktøy for bevisstgjerjing som gjere refleksjonsarbeidet meir forståeleg og systematisk. Det er særleg to pedagogar som framsnakkar verktøya dei har nytta i sin barnehage. Dette er pedagogane som arbeidar i barnehagane der satsinga IBOS er eit pågåande utviklingsarbeid. Slik desse pedagogane snakkar om verktøy som støtte til bevisstgjerjing og refleksjonar tolkar eg at fokuset på auka kunnskap om vaksenrolla og førebygging av mobbing (som dei oppgir som tema for satsinga), saman med introduksjon av ulike verktøy, har vore avgjerande for deira bruk av verktøya og for eit auka fokus på å vurdere sin eigen praksis. Dei to andre pedagogane snakkar ikkje om konkrete verktøy, men observasjon og samtale som metode for bevisstgjerjing. Desse oppgjev at dei skal til å starte med satsingsprosjektet IBOS, noko som gjer at det hadde vore interessant å hatt ei samtale med pedagogane etter dei har jobba med satsinga ei stund og sjå etter endringar og eventuelle nye erfaringar.

Verktøya som er nemnt brukt av pedagogane er metodar for å skildre og verte bevisst kva relasjon ein har til kvart enkelt barn i barnegruppa. Målet med verktøya er det same, å kartlegge relasjonen, men dei legg opp til noko ulik arbeidsmåte. Pedagogane nemner

---

relasjonskartlegging i skjema, garnnøste og farga hattar. I tillegg til slike ferdig utforma verktøy, snakkar pedagogane om bruk av videoobservasjon og fagtermane «større, sterkare, klokare, god» og «haimusikk» som verktøy for bevisstgjerung (Brandtzæg et al., 2013). Dei opplev auka indre motivasjon for sjølvrefleksjon kring samspel og relasjonar, og at openheit er refleksjonsfremjande. Dei skildrar ei meistringskjensle hos alle i personalet ved å snakke om desse tinga og kunne einast om tiltak som dei ser har effekt for barna. Når tiltaka dei vaksne set i verk bidreg til nærare relasjonar med barna, skildrar pedagogane ei meir samla personalgruppe. Dei skildrar og bevisstgjerung av at ansvaret for relasjonen ligg hos dei vaksne. Slik eg tolkar pedagogane så har bruken av verktøya og metodane ført til ei endring hos personalet i retning av å forstå at ein må erkjenne sitt eige bidrag i relasjonen og samspelet, og for å kunne gjere det må ein ha eit forhold til eigne kjensler, opplevingar og erfaringar (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 23). Intervjupersonane skildrar det som meir meningsfylt å reflektere over eige bidrag etter dei forstod krafta som ligg i den vaksne sin veremåte i samspelet. Med denne oppdaginga vart det meir gjevande å gå bakom åtferda til barnet for å forstå betre. Dette kan tolkast som at motivasjonen for å reflektere over eigne handlingar, kjensler og erfaringar har samanheng med synet på barn som subjekt. Med eit subjekt-subjekt menneskesyn søker ein den andre sitt perspektiv for å forstå korleis den opplev situasjonen, og for å kunne innta den andre sitt perspektiv, må ein først ha oversikt over eige bidrag (Schibbye, 2017, s. 85). Pedagogane som snakkar om ei endring i vaksne sitt syn på eige bidrag i samspelet, tolkar eg til å skildre ei personalgruppe som i sine refleksjonar betraktar barnet som subjekt og forsøker å forstå barnet innanfrå ved å endre dei vaksne sin veremåte i samspel med barna. Dette vil ikkje sei at heile personalgruppa i barnehagen har eit subjektsyn på barna, det har eg ikkje vitskapleg grunnlag for å uttale meg om, men slik pedagogane skildrar bruken av verktøy og refleksjonane det utløyser, viser dei til eit syn på barn som subjekt i sine drøftingar.

### **5.4.3 Refleksjon kring barnet si åtferd**

Den andre kategorien til delspørsmål 2 har eit anna utgangspunkt for refleksjon, og det kan diskuteras om det i det heile kjem noko bevisstgjerung og refleksjon om eige bidrag når ein fokuserar på barnet si åtferd. Intervjupersonane gjev uttrykk for at det er barna som er gjenstand for refleksjon og fokuset ligg på korleis ein skal endre barna si åtferd til meir passande. Funna i datamaterialet syner at det ikkje er anten eller i måten ein møter barn og tenkjer om barn på, og denne kategorien får fram ei anna side av refleksjonsarbeidet. Det som

går att i denne delen av analysen er fokuset på barnet som må kontrollerast og tilpasse seg dei ytre rammene, samt behovet for å årsaksforklare åtferd.

Tabell 6: Kategori 4, refleksjon kring barnet si åtferd, forskings spørsmål 2

Refleksjon kring barnet si åtferd		
Underkategori	Kjenneteikn	Døme frå intervju
Barnet som objekt	Ytre kontroll	Du skal jo ha kontroll på barnet, og det kan ikkje berre springe av garde. Vanskeleg å jobbe med kollega som har synet at «du skal gjer som eg seie heile tida», at ungane skal passe inni ein boks.
	Barnet må tilpasse seg	Barnet ikkje vil innordne seg eller ikkje vil. Han er litt «streten» og det er dessverre sånn at nokon ting kan ein ikkje bestemme. Vil nok tru at ho prøva å oppnå å sleppe. For det er jo ikkje noko stor sak, for ho er det jo det, men ikkje for andre.
	Årsaksforklaringar	Vi er veldig opptekne av kva som utløyse reaksjon. Ofte situasjonar der ein tenkjer «kvifor seier ho det, kvifor er den åtferda der, kvifor har barnet det». Ofte negativ åtferd, ofte dette som setje i gong mest refleksjon, som ein tenkjer mest på.
Organisering og tilrettelegging	Organisatoriske tiltak for betre kvardag	Drøfte gode gruppeinndelingar for leik, og i kva grad vaksne skal vere med i leiken. Barnet skal ikkje vere med to som trigga veldig. Avgrense til 6-7 unga i lag med 1 vaksen, då kan ein delta i leiken.

## Barnet som objekt

Underkategorien rommar utsegn frå datamaterialet som seier noko om korleis dei vaksne betraktar barna. Kjenneteikna skildrar meir konkret kjerna i utsegna til intervju personane og gjev eit frampeik om kva dei vaksne fokuserar på i sine refleksjonar. Verken underkategorien eller kjenneteikna seier noko om intervju personane sitt heilskaplege menneskesyn, men utsegna er informative om korleis ein reflekterer kring møter med barn i ulike situasjonar.

**Sara** fortel om samspel med barn som er utfordrande og kjem med dømer frå situasjonar med eit barn som utagerte ved å kaste gjenstandar og springe vekk frå staden. Løysinga på situasjonane var ofte å roe ned barnet ved å halde det fast og fysisk stoppe det. Vi snakkar om



---

kva refleksjonar ho gjer seg i slike utfordrande samspel med barn og ho seier at ho prøver å tenkje alternative måtar situasjonen kunne vore løyst på. *«Men det er ikkje alltid eg føler at eg kunne gjort noko annleis heller. Du skal jo ha kontroll på barnet, og det kan ikkje berre springe av garde»*. Når vi snakkar meir utfyllande kring dette kjem ho innpå det eg har kalla årsaksforklaringar. Om kva tankar ho og kollegaene gjer seg i etterkant svarar ho at fokuset er på *«kva som er grunnen til åtferda. Vi er veldig opptekne av kva som utløyse ein slik situasjon for barnet»*.

**Trude** skildrar det som vanskeleg når ein som kollegar har ulikt syn på barn og forklarar at *«å jobbe med nokon som ikkje forstår kvifor vi gjer som vi gjer og på en måte at det tek meir tid når ein har folk som ikkje har det same grunnsynet då. At ungane skal oppdragast og at dei har det synet at «du skal gjer som eg seie heile tida», så då vil dei på ein måte at ungane skal passe inni ein boks»*. Ho utdjupar at grunnsynet er vanskeleg å endre, fordi det har med personlege erfaringar å gjere og haldningar. Men ho påpeikar at det er utfordrande i konteksten barnehagen er å skulle arbeide som eit team når det er så stor ulikskap.

**Sara** har fleire forteljingar om utfordrande samspel og snakkar ein del om barna si vilje. Ho fortel *«at dei ikkje vil. Ikkje vil innordne seg eller ikkje vil det som er forventa her og no»*. Ho dreg fram eit nytt døme og skildrar *«han er litt «streten». Og det er jo dessverre sånn at nokon ting kan ein ikkje bestemme. Han kan bli veldig sur, lenge»*. Ei anna forteljing er om ei jente og det å vere ute i regn. *«Eg vil nok tru at ho prøva å oppnå å sleppe, samstundes må ho lære å kome over slike vanskelege ting og ikkje løyse det med å ta til tårer. For det er jo ikkje noko stor sak, for ho er det jo det, men ikkje for andre. Sånn at det handla om å lære seg å tåle det som kjeme»*. Måten **Sara** snakkar om barna i desse dømene på, fortel noko om korleis dei tenkjer om barna i desse gitte situasjonane. Eg tolkar utsegnen til å handle om eit syn på barn som ikkje er foreinleg med barnet som subjekt og at dei vaksne i desse møta med barna ikkje har fokus på å møte barna i sine kjensler og anerkjenne desse.

## **Organisering og tilrettelegging**

Denne underkategorien omfattar rammene rundt barna. Intervjupersonane viser at dei reflekterer over faktorar som kan betre vilkåra for samspel både barna i mellom og mellom vaksen-barn, ved å gjere organisatoriske grep med rammene. Å bruke tid på refleksjon kring rammene for leik og samspel er nødvendig for at ikkje det er ytre faktorar som reduserar

kvaliteten, samstundes kan det vere ein balanse i kor mykje tid ein brukar på å reflektere over dette, då ikkje alt let seg ordne ved reine organisatoriske grep.

**Sara** viser til at dei på avdelingsmøter brukar tid på å finne gode gruppekonstellasjonar for leik og diskuterar vaksendeltaking i leiken. *«Vi har hatt nokre runder på dette med i kva grad du skal vere med i leik til dømes, korleis delar du inn gruppene for at det skal verte god leik og for at dei skal vere trygge på kvarandre. Gruppeinndelinga brukar vi ganske mykje tid på eigentleg. Og det er ikkje noko statisk gruppe heller, det sjonglera for at ungane skal få best mogleg utbytte av dei gruppene dei er i, kan du sei»*. Ho skildrar at gruppene vert danna utifrå barna sine behov. Dei same refleksjonane kjem fram i forhold til grad av vaksendeltaking i leik. Ei interessant vending er når **Sara** skildrar dette med eit døme der fokuset var på korleis dei vaksne skulle halde barnet tilbake for at det ikkje vart for voldsomt og tok for stor plass i gruppa. Refleksjonane vart om korleis ein skulle begrense barnet for best gruppedynamikk.

**Linn** snakkar om barn som triggar kvarandre og korleis ein kan leggje til rette for at dette ikkje vert til hinder for leik og samspel. *«Det kjem an på situasjonen, men er det type biting og andre fysiske ting kan eit av tiltaka vere at det barnet ikkje skal vere saman med to som trigga han veldig, og den vaksne må vere heilt tett på i ein periode»*. *«Også må vi gripe dei i positive ting»* legg ho til etter ein liten stillheit. **Linn** skildrar at dei som personalgruppe einast om kva tiltak som er hensiktsmessig utifrå situasjonar som har oppstått og dei tenkjer er problematiske. Når eg ber ho utdjupe forklarar ho at enkle grep som å sørge for at barn som triggar kvarandre ikkje er i lag heile tida, er eit av mange og gjerne det som vert betrakta som enklast. Så det gjere dei først. Deretter ser dei på dei ulike verktøya dei har fylt ut eller gjennomført og ser etter mønster, *«vi har gjerne hatt eit sånt garnnøste, og der ser vi kanskje ein unge som er litt langt ute hos alle. Og då spør vi oss, kva er det vi vaksne no må gjere i forhold til det barnet?»*.

#### **5.4.4 Fortolking av refleksjon kring barnet si åtferd**

I intervjuet vart det belyst ei anna side av refleksjonsarbeidet i barnehagen, som i større grad ser ut til å vere prega av eit menneskesyn i den andre enden av skalaen. Fleire pedagogar viser til situasjonar, kollegar og eigne synspunkt der barnet vert betrakta som objekt. Det er uttalingane om at vaksne må ha kontroll på barnet, at barnet må innordne seg, om barn som stretne og ute etter å få viljen sin som gjere at eg tolkar utsegna i retning av eit objektsyn. Situasjonane som er skildra er ofte med barn som utfordrar noko kjenslemessige i dei vaksne i samspelet, der dei vaksne ikkje evnar å overskue sitt eige bidrag. Fleire av pedagogane

---

skildrar dette som uheldige samspel som vert tatt tak i, drøfta og reflektert. I nokre av disse tilfella vert det reflektert kring barnet si åtferd og enkelte av tiltaka som vert skildra kan tolkast som ytre styring av barnet. Som er eit av kjenneteikna på synet på barn som objekt (Schibbye, 2017, s. 34). I refleksjonane pedagogane viser til er fokuset på å årsaksforklare barna si åtferd eller å endre åtferda i retning av dei vaksne sitt behov, ikkje på kjenslene eller opplevingane til barna i situasjonen. Kva refleksjonar ein gjer seg og kva dei fokuserar på har tyding for den vidare praksisen til kvar enkelt og for det neste møtet mellom barn-vaksen.

Tolkinga av utsegna i denne kategorien er noko todelt. På den eine sida skildrar ein refleksjonar kring barnet si åtferd som eit tankesett i kvardagen og som ein nødvendighet for å gjer organisatoriske tiltak for å betre kvardagen. På den andre sida skildrar ein eit bilete av at slike refleksjonar og synet på barn som objekt ikkje er foreinleg med måten ein ynskjer å jobbe på. Intervjupersonane gjev og eit inntrykk av at måten å reflektere på kan variere innan ei personalgruppe, frå person til person og frå situasjon til situasjon. Dette tolkar eg som at den eine typen refleksjon ikkje utelukkar den andre. Pedagogane i intervjuet gjev likevel eit samla bilete av at eit einseitig fokus på barnet og dets åtferd vert ufullstendig fordi ein ikkje tek omsyn til dei vaksne sitt bidrag i samspelet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 21).

## 5.5 Oppsummering

Analyse og tolking av intervjumaterialet er gjennomført med utgangspunkt i fire hovudkategoriar. Til kvar hovudkategori har vi sett at det ligg eit ulikt tal underkategoriar. Hovudfunna, som eg presentere i tabell 2, syner ikkje funn etter kategoriar, men som svar på forskingsspørsmåla. Til spørsmål 1 *Korleis reflekterer pedagogar over eige bidrag i samspel med barn?* såg vi at å ha eit forhold til og vere kritisk til eigen praksis og å sjå på faktorar som kan distrahere dei vaksne, utmerkar seg som hovudfunn. Gjennom dømer frå intervjuet og mine fortolkingar av intervjupersonane si forståing og meining med forteljningane sine, har vi i dette kapittelet fått eit innblikk i pedagogane sine tankar og opplevingar kring refleksjon. I presentasjonen av funna er forskingsspørsmål 1 delt i kategoriane indre og ytre motivert refleksjon. Den indre motivasjonsfaktoren til refleksjon ser ut til å bidra til at pedagogar reflekterer ved å vere kritiske til eigen praksis og betrakte eige bidrag i samspelet. Ytre motivasjonsfaktorar som auka kunnskap og bruk av fagtermar kan vere bidragsgjevande til at ein er kritisk til, vert bevisst på eige bidrag og som personalgruppe utviklar ein reflekterande kultur. Distraksjonar som står i vegen for gode samspel ser og ut til å vere utløyssande for ein

del refleksjonar kring eigen praksis. Refleksjonane skjer både i samspelet med barn individuelt hos den vaksne, og i drøftingar, vurderingar og refleksjonar på avdelingsnivå.

Til forskingsspørsmål 2 *Korleis vert refleksjon nytta som bevisstgjeringsverktøy i kvardagen?* ser vi at ved å arbeide i ein reflekterande kultur og gjennom tilgjengelege verktøy som bidreg til å systematisere arbeidet, er trekt fram som hovudfunn. Presentasjonen av funna til dette spørsmålet er delt inn i hovudkategoriane refleksjon kring eigen og andre vaksne si åtferd, og refleksjon kring barnet si åtferd. I den første kategorien kjem fokuset på ein reflekterande kultur fram ved at intervjupersonane snakkar om fleire av kjenneteikna Brandtzæg et al. (2013, s. 112-119) nemner som sentrale faktorar i ein slike kultur. Å vere ein del av ein reflekterande kultur ser ut til å vere refleksjonsfremjande både ved at refleksjon vert satt på dagsorden, men og for kvar enkelt medarbeidar som opplev det å vere kritisk til seg sjølv i møte med barnet som ein viktig del av utviklinga. Medverkande til den reflekterande kulturen kan vere bruken av verktøy og metodar for å systematisere refleksjon, som pedagogane held fram som sentralt i arbeidet. Funna viser likevel at det føregår refleksjon knytt til barna si åtferd der årsaksforklaringar og objekt-syn på barnet kan gjere seg gjeldande.

Hovudfunna, samt andre interessante funn, vert drøfta i neste kapittel. Der vert funna drøfta meir heilskapleg med tanke på å belyse problemstillinga sitt fokus.

---

## 6. DRØFTING

Masteroppgåva si hensikt er å få innsikt i korleis pedagogar reflekterer over eige bidrag i samspelet med barn og korleis refleksjonen kan vere eit verktøy for bevisstgjerung kring desse samspele. I dette kapitlet knyt eg saman dei ulike delane vitenskapsteori, fagteori og funn frå analysa. Kapitlet er bygd opp etter dei fire hovudkategoriane frå analysa. Eg drøftar ein og ein kategori i lys av nøkkelomgrepa frå fagteorien saman med vitenskapsteorien sine perspektiv. Avslutningsvis oppsummerar eg drøftinga ved å sjå på tendensane drøftinga peikar på.

### 6.1 Når kjensler møter kjensler

Å ha eit metaperspektiv på seg sjølv er noko av kjerna i sjølvrefleksivitet. Schibbye (2001, s. 631) skriv som nemnt at det handlar om å ha tankar om sine tankar, vere klar over sine kjensler og førestillingar og ha tilgong til og eit forhold til prosessar i eige sjølv. Slik kan ein vere sitt eige objekt, overskue prosessar i eige sjølv og gjere seg sjølv til gjenstand for vurdering (Schibbye, 2017, s. 39; Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33). Funna i intervjumaterialet viser til at å ha eit forhold til eigne kjensler og avgrensingar ved å vere bevisst eigne kjensler, sortere i kjenslene og sjå kva som er «mitt» og «ditt» i eit samspel er noko pedagogane reflekterer kring i ulike variantar. Kva som kan påverke eit samspel og kva som kjenneteiknar kvalitativt gode samspel er òg refleksjonar pedagogane viser til at kjem innanfrå dei sjølv. Intervjupersonane viser til nokre fellestrekk i intervjua kring desse funna; refleksjonen sitt utgangspunkt og det personlege aspektet. Dette vert drøfta i det følgjande.

Det rommar nemleg eit bevisstheitsforhold kring eiga forforståing og historie, samstundes som utgangspunktet for refleksjonane er noko indre i individet når motivasjonen kjem innanfrå. Eg har i teorikapitlet påpeika at indre motivasjon tyder at det kjem innanfrå med ei drivkraft av vilje, interesse og energi (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Eg antek at pedagogar i barnehage har interesse for barn sitt beste og at dei har eit ynskje om å bidra til ein kvalitativt god barnehagekvardag. Ein god kvardag er så mykje meir enn «berre» tilrettelegging for lek og dekking av grunnleggande behov, som vi såg gjennom Eide et al. (2017) si studie av barns «well-being». Det handlar om relasjonar, kjensler og delte opplevingar (jmf. Raundalen, 2017). Dette krevjar noko meir enn praktiske og organisatoriske grep. Det krev refleksjon, vurdering og utvikling hos dei vaksne. Det er krevjande å reflektere over eige sjølv, eige bidrag og eiga forforståing. Og **Linn** viser til kor krevjande det kan vere når ho skildrar korleis tilsette

i barnehagen ikkje maktar å arbeide der på grunn av eigen bagasje som står i vegen for nødvendig refleksjonsarbeid. Når eiga bagasje står i vegen for ein måte å utøve barnehagepedagogikk på, er vi inne på det Gadamer (referert i Thomassen, 2017, s. 87) snakkar om som fordommar. Han viser til at forståinga aldri startar ved null. Utgangspunktet for korleis ein forstår verda er kva ein allereie har forstått, kva kontekst ein står i og dei personlege erfaringane, kjenslene og opplevingane ein har med seg. For null finnast ikkje. Menneskjer er handlande subjekt med ei eiga opplevingsverd av kjensler, tankar og meiningar, der verda vert fortolka og oppfatta på denne bakgrunn (Schibbye, 2001, s. 630-631; 2017, s. 36). Når ein veit at barn sine tidlege erfaringar og opplevingar legg seg som spor i nervesystemet og at dette kan vere predikerande for åtferdsmønster ved at det vert liggande som eit «automatgir», ser vi raskt at null aldri har vert ein startstrek (Brandtzæg et al., 2013, s. 73; Schibbye & Løvlie, 2017, s. 113-114). Det er desse tidlege erfaringane, saman med alle erfaringar og opplevingar som kjem etterpå, som er utgangspunktet for korleis ein forstår og fortolkar verda rundt seg, og for kva antakingar ein møter ulike situasjonar med (Johannessen et al., 2010, s. 38; Thomassen, 2017, s. 97). Eg ser tendensar i funna under kategorien indre motivert refleksjon til at erfaringane og opplevingane pedagogane byggjer si verdsforståing på, er bakgrunnen for refleksjonane dei gjer seg.

Pedagogane snakkar om ulike kjensler i møte med barn sine kjensleuttrykk og bevisstheit kring korleis eigne kjensler påverkar deira syn på barnet. Om eigne vonde erfaringar som ein ikkje skal vidareføre til nokon. Dei snakkar om korleis deira kjensler kan vere ein distraksjon i forholdet til barnet, og korleis ein liten praktisk ting kan stå i vegen for noko verdifullt og avgjerande for barnet. Dei nemner kvalitetsfaktorar som gjensidig glede og trivsel, og at relasjonen skal vere genuin og ekte. Det særeigne ved denne kategorien er kva som forårsakar refleksjonane. **Trude** oppdaga at hennar kjenslemessige tilstand påverka barna fordi det påverka ho som vaksen, noko som motiverte til vidare refleksjon over korleis, kvifor og kva ho kunne gjere med det. Motivasjonen til refleksjonsarbeidet kom innanfrå som ei indre drivkraft. Eg tolkar **Trude** si forklaring på kva som førte til at ho starta refleksjons- og bevisstgjeringsarbeidet, til å handle om det Schibbye (2001, s. 632) skildrar som affektiv refleksjon og sjølvansing. Affektiv refleksjon er ei sanseleg oppleving som kjem av at ein vert kjenslemessig berørt og kjenner noko på kroppen som ein ikkje heilt kan overskue. For å gjere denne kjenslemessige opplevinga til noko bevisst ein kan setje ord på, og om til det Schibbye (2001, s. 632) kallar kognitiv refleksjon, må individet sjølv vere modent for det. Fleire av skildringane til pedagogane minner om sjølvansingar og personlege

---

kjensleopplevingar, og det kan tolkast som at dette er årsaka til at refleksjonane oppstår. Det kan vere at ein merkar at irritasjon tek over i møte med barnet, eller ein undrar seg over kvifor barna alltid har ein dårleg dag samstundes som ein sjølv. Når desse erfaringane er utgangspunktet for refleksjonen, fortolkar eg det til å vere karakterisert som indre motivasjon.

**Gry** oppsummerar korleis denne indre motivasjonen er den største drivkrafta til refleksjon og bevisstgjerjing, når ho seier at *«når du har opplevd det sjølv, er det ikkje noko du vil vidareføre til ungene»*. Saman med forskning på tilknytning som viser at barn utviklar kjensle av sjølv gjennom dei vaksne si spegling av barnet sine affektive uttrykk (Schibbye, 2017, s. 96), viser intervjupersonane gjennom sine utsegn at refleksjon over eige bidrag i samspelet med barn, saman med avgrensing av eigne kjensler er viktig for barna sin del. Funna i kategorien tyder på at dei vaksne i dette forskingsarbeidet fokuserar på barna sin rett til ein vaksen som er reflektert og skil eigne kjensler frå barnet sine. Fleire av pedagogane påpeikar at dette er viktig for kvaliteten på samspelet. Refleksjonane er indre motivert og ser ut til å henge saman med samspel der dei vaksne kjenner på ein mangel eller mindre god kvalitet for barnet sin del. Funna peikar tilbake på hermeneutikken sine prinsipp om fortolking og forforståing, så vel som dialektikken sitt syn på menneskja som gjensidig avhengig av kvarandre. I tillegg samanfell ein del av pedagogane sine utsegn med den teoretiske forankringa sine haldepunkt omkring viktigheita av sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing i møte med barnet, og at eiga historie predikerar korleis ein handlar, tolkar, opplev og ynskjer å vere i samspel med barn. Pedagogane viser at refleksjon over eige bidrag i samspel med barn er motivert innanfrå når det rører ved noko kjenslemessig hos dei sjølv, og at fokuset på barnet si oppleving av samspel er ein viktig motivasjonsfaktor for dei til å reflektere over nettopp forhold ved seg sjølv.

## 6.2 Pålagd arbeid omgjort til ein reflekterande kultur

Som vi såg i kapittel 5 er kategorien ytre motivert refleksjon noko mindre i omfang basert på funna frå intervjumaterialet. Det tyder derimot ikkje at den er mindre interessant. Kategorien viser, som vi skal sjå nærare på, at ytre motivasjonsfaktorar som lokale satsingar kan bidra til å auke grada av indre motivasjon fordi ein gjennom ytre påverknad får ei oppleving av arbeidet som verdifullt, noko som fremjar motivasjonen (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Som funna frå intervjuet syner kan dette vere sentrale føringar og lovverk som barnehagelova og rammeplanen, eller lokale satsingar som utviklingsarbeid, kurs og liknande. Som vi har sett er

ytre og indre motivasjon i eit gjensidigheitsforhold og sider ved motivasjon som viser til kvarandre (Ryan et.al. referert i Kjekkk, 2012, s. 30). På ein måte kan dette samanliknast med den hermeneutiske spiral der forståing byggjer på forforståing og delen får meining utifrå heilskapen, som i lys av heilskapen kastar nytt lys på delen (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 193). I konteksten av problemstillinga og funna frå kategorien ser det ut til at ytre motivasjonsfaktorar kan bidra til å belyse viktigheita av gode samspel på nye måtar, som gjer at ein får auka forståing og kunnskap, som igjen aukar den indre motivasjonen.

Rammeplanen er for barnehagen eit overordna styringsdokument. Den spring utifrå barnehagelova, men er meir omfattande og detaljert, med skildringar av korleis barnehagane sitt innhald skal vere og kva oppgåver som ligg til mandatet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I **Linn** sine skildringar ser vi at rammeplanen sine føringar fungerer motiverande i form av å styre kva ein fokuserar på i arbeidet med barna. Ho skildrar korleis særleg endringar i rammeplanen, som det nylege fokuset på mobbing, kan bidra til diskusjonar og refleksjonar i personalgruppa. Når noko vert satt på dagsorden av ytre aktørar, som rammeplanen, krevjar det innsats frå personalet i barnehagen. Det vert framheva i funna som avgjerande for at barnehagetilsette skal få auka kunnskap og ny innsikt, som kan føre til indre motivasjon for refleksjon og vidare kan bidra til ein reflekterande kultur. Lokale satsingar som utviklingsarbeid og prosjekt ser ut til å vere den mest effektive ytre motivasjonsfaktoren, slik intervjupersonane legg det fram. Slike satsingsprosjekt er ofte knytt til ulike fokusområder frå rammeplanen og andre styringsdokument.

Tendensen i funna er at lokale satsingar som krev dynamisk arbeid frå barnehagepersonalet, vert ein ytre motivasjon i arbeidet. Det ser ut til at graden av eigeninnsats som leggst ned, saman med tilføring av ny kunnskap er det som motivera pedagogane. Som vi har sett set **Sara** ord på korleis utviklingsarbeid tilfører noko som bidreg til auka motivasjon for refleksjonsarbeid, nemleg teknikkar og verktøy. Funna viser at pedagogane legg stor vekt på hensiktsmessige verktøy som ei støtte i refleksjonsarbeid og at dette både kan forenkla arbeidet i startfasa, og vere retningsgjevande for at dei held riktig fokus i arbeidet. Fokuset i utviklingsarbeida intervjupersonane skildrar, er dei vaksne sine veremåtar og handlingar.

Vi veit at for å reflektere over eige bidrag, må ein sjå seg sjølv utanfrå og betrakte seg som eit erfarande objekt (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33). Denne evna er ikkje automatisert eller medfødt. Den må utviklast og modnast (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 84). Funna viser at pedagogane er klar over ulikskapane hjå medarbeidarane knytt til akkurat dette. **Sara** snakkar



---

som nemnt om korleis satsingsprosjektet (IBOS) sitt fokusområde blanda seg saman med det personlege, og korleis det vart synleg at forholdet til eiga rolle avheng av kva erfaringar ein har med seg. Den ytre motivasjonen satsingsprosjektet IBOS var i dette tilfellet, førte til auka grad av indre motivasjon for å ta eit nytt blick på eiga rolle i møte med barna, slik det kjem fram av intervjumaterialet. Teorien om sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing viser til den dialektiske relasjonstankegangen, som understrekar at det i eit samspel og ein relasjon er to (eller fleire) individ som påverkar kvarandre gjensidig (Schibbye, 2017, s. 39). Slik vil det vere i personalgruppa òg. Vi har sett korleis ein reflekterande kultur kan vere bidragsytar til sjølvrefleksjon hos individa i gruppa (Brandtzæg et al., 2013, s. 112). Det å reflektere saman er ein prosess der gjensidigheita kjem til syne. Ved å dele erfaringar, opplevingar, tankar og kjensler, kan ein oppdage nye sider av ein situasjon og sjå korleis ein utfyller kvarandre. Ein kan og få nytt blick på seg sjølv og dermed betrakte seg som objektet i ein situasjon. Det er slik mogleg å utvikle sin eigen sjølvrefleksjon i ein reflekterande kultur, der ein saman søker å forstå barnet innanfrå og er villige til å gjere endringar ved eigen veremåte (Brandtzæg et al., 2013, s. 113).

Satsingsprosjekt og utviklingsarbeid som ein ytre motivasjonsfaktor kan fungere som byggjeklossar for ein reflekterande kultur ved at arbeidet er felles og krev innsats av alle i gruppa. Vi har sett at den reflekterande kulturen kan vere hensiktsmessig for utviklinga av den personlege sjølvrefleksjonen og sjølvavgrensinga kvar enkelt har i møte med barna, fordi det i ein slik kultur er vanleg at ein er kritisk til seg sjølve og pirkar både i eigen og andre sin veremåte. Pirkinga, har same hensikt som sjølvrefleksjon, nemleg å gje kvart enkelt barn den omsorga og den støtta det treng (Brandtzæg et al., 2013, s. 112). Vi ser av funna at refleksjonsarbeid som kjem som følgje av eit pålagt utviklingsarbeid, og slik er ytre motivert, kan ha ein samlande effekt med tanke på å bygge ein reflekterande kultur.

På lik linje med sjølvrefleksjon må og den reflekterande kulturen få utvikle seg. Det krevjar mot og vilje av medarbeidarane, og det tek gjerne tid (Brandtzæg et al., 2013, s. 113). Eit anna element ved den reflekterande kulturen er måten ein betraktar barna. Dette heng saman med menneskesynet. For å evne å reflektere over relasjonen og samspelet med barnet, ikkje den vanskelege ungen, må ein betrakte barnet som subjekt og anerkjenne det som eit likeverdig individ (Brandtzæg et al., 2013, s. 111; Schibbye, 2001, s. 630). Når vi veit at refleksjon er prosessar som består av utvikling, er det interessant å sjå korleis **Linn** er tydeleg på at kunnskap og haldningsendring er dei viktigaste faktorane for slik utvikling. For menneskesyn i seg sjølv er ikkje nok. Å anerkjenne barnet er viktig, men ikkje isolert sett tilstrekkeleg. Det

barna treng for å ha det best mogleg til ei kvar tid, utifrå situasjonen dei står i, det krev innsats av dei vaksne rundt. Kunnskap er ein start. Fleire av intervjupersonane vektlegg nettopp dette som avgjerande for at dei skal utvikle seg som fagpersonar og som menneskjer i møte med barna. Dei snakkar om felles kunnskap for heile personalet, slik at ein har den same verktøykassa på vegen mot målet; barna sitt beste. Kunnskap er slik sett å rekne for ein ytre motivasjonsfaktor, medan haldningar er noko indre. Her ser vi igjen korleis den ytre og indre motivasjonen kan utfylle kvarandre. Og korleis det fungerer som ein spiral på lik linje med den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 193-194). Tilføring av ny kunnskap, det vere seg teori eller praktiske verktøy, kan bidra til å utvikle korleis ein betraktar seg sjølv i møte med barna, som vil føre til at ein ser på vaksenrolla, tydinga ein kan ha for barnet og situasjonen med eit nytt blikk, som fører til nye refleksjonar om seg sjølv i møte med barnet. Utviklingsarbeid som ytre motivasjon tilfører ny kunnskap, som fører til ei haldningsendring og refleksjonar hos dei tilsette i barnehagen. Når ein bevegar seg over til dei personlege haldningane, kjem ein samstundes over til ein meir indre styrt motivasjon. Det er dermed ikkje slik at motivasjon kjem anten innanfrå eller utanfrå, sjølv om sjølvrefleksivitet som prosess kjem innanfrå kan «motivasjonsfrøet» verte planta av ei ytre kraft.

Kvar motivasjon til refleksjon kjem frå er ei side av saka, og det ligg i sjølvrefleksjon at for at den skal vere ekte og genuin må den kome frå det indre hos individet. Det tyder og at motivasjonsfaktoren kan kome frå noko ytre som rørar ved noko indre og på sikt gjer at motivasjonen kjem innanfrå individet sjølv. Det er ofte slik, at eit frø må plantast før det kan vekse. Kvar dette «frøet» kjem frå, spelar ikkje den største rolla. I barnehagesamanheng er det fint at «frøet» kan kome utanfrå og treffe noko indre ved dei som arbeider i barnehagane, slik at dei kjenner genuint eigarskap til arbeidet som må leggest ned.

### 6.3 I ein runddans med eg, meg og verktøy

Sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing inneber at det er sjølv et ein reflekterer rundt. Det sjølv et eg snakkar om er det relasjonelle, det sjølv et ein er i relasjon til andre og sitt eige indre liv (Schibbye, 1997, s. 140). At ein reflekterer over seg sjølv handlar som vi har sett om eit sorteringsarbeid for auka forståing og bevisstheit kring samspele ein står i (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 32). Teorikapitlet har gitt oss fleire dømer på dette, som å skilje eigne kjensler om treklating frå barna sine kjensler og ikkje overta ein forelder sine kjensler i ei samtale kring barna si utvikling. Funna i intervjumaterialet gjev og dømer på dette, der det kjem fram at

---

pedagogane reflekterer over eigen åtfærd og kva som ligg bak, eller forsøker å fremje liknande refleksjonar hos medarbeidarane sine. Funna viser at det er fleire måtar å gjere det på, men tendensen er at å systematisere refleksjonane ved å jamleg ha det på møteagendaen og nytte ulike verktøy i arbeidet er hensiktsmessig for heile personalgruppa. Vi har sett at den indre motiverte refleksjonen kan vere avgjerande for om refleksjon over eige bidrag i samspelet skjer og at å reflektere over eige sjølv krevjar modenheit, mot og vilje (Brandtzæg et al., 2013, s. 113; Schibbye, 2001, s. 632). Indre motivasjon til å reflektere over eige sjølv er ikkje ein sjølvfølgje at eit individ har, men som vi har sett kan ein ytre motivasjonsfaktor bidra til å så eit frø for den indre motivasjonen. Mitt inntrykk av funna i denne kategorien er at når pedagogane set refleksjon på dagsorden, tek det opp på samtalar og møter, og nyttar ulike verktøy for refleksjon på personalnivå, fremjar det refleksjon hos heile personalgruppa. Grunnen til dette kan eg ikkje konkludere med, men eg ser tendensar i funna til at synleggjering og bevisstgjerjing kan vere medverkande faktorar.

At det krevjar mot og modenheit til å reflektere over forhold ved seg sjølv er ein faktor pedagogane understreka. Dei viser og til ansvaret som ligg på dei som pedagogar til å ta opp situasjonar med medarbeidarar, setje av tid til samtalar, starte refleksjonar ved å bringe sine synspunkt på bordet og setje seg inn i verktøy som kan fremje refleksjonar. **Sara** viser til ei samtale med ein kollega der ho sjølv kjende seg ukomfortabel, men viser til at det for den gjeldande medarbeidaren måtte vere enda meir ubehageleg. Ho snakkar om ein vaksen med låg evne til sjølvavgrensing i møte med eit utagerande barn. Vaksne sine grenser vert pressa i slike samspel der det er utfordrande å skilje mellom eigne og barnet sine kjensler (Schibbye, 2001, s. 631). I slike situasjonar kan oppgåva om å skulle overskue eige bidrag og eigne kjensler vere særleg krevjande. Nettopp fordi ein er «fanga» i si eiga verkelegheit som er prega av tidlegare erfaringar og eiga forforståing, kan det å stoppe opp for å ikkje handle på automatiserte åtfærdsmønster verke uoverkommelege der og då (Brandtzæg et al., 2013, s. 75; Thomassen, 2017, s. 86). Det kanskje mest krevjande med dette, er at slike handlingar eller åtfærdsmønster «berre skjer». Brandtzæg et al. (2013, s. 73) kallar det, som vi har sett, spor i nervesystemet. Det handlar om at ein del handlingar og åtfærdsmønster har vorte automatisert basert på korleis ein sjølv vart møtt som barn. Satt på spissen, kan ein dermed observere ein vaksen i samspel med barn, og vite korleis den vart møtt av sine eigne foreldre (Killén, 2000, s. 18). Dette er dersom desse tidlege erfaringane og seinare handlingsmønster ikkje er reflektert over, sjølv sagt. Det komplekse, er at den refleksive evna over seg sjølv vert utvikla tidleg i barn sine relasjonar til andre (Fonagy et al., 2007, s. 33). Som vaksen i barnehagen

skal ein dermed reflektere over eige sjølv i samspel med barnet og overskue eigne kjensler og handlingar, men evna til personleg refleksivitet avheng av evna til sjølvrefleksjon ein vart møtt med av eins eigne tilknytingspersonar. Dersom ein tenkjer på evna til refleksjon som ein type forforståing ser ein antydingar til ein spiral også her. *Mine* første erfaringar som barn legg seg som spor i nervesystemet og dannar mitt syn på verkelegheita og vert dermed mi forforståing. Desse spora vil prege korleis eg møter andre, men korleis eg vert møtt av andre vil samtsundes utfordre mi forforståing og kan kaste eit nytt lys på mitt verkelegheitsbilete. Det er såleis nødvendig å ha eit metasyn på seg sjølv og dei relasjonane ein står i, for å overskue eiga historie, eige bidrag og den andre sitt bidrag inn i samspelet (Schibbye, 2017, s. 89).

Pedagogane viser at refleksjon over eigne handlingar som vaksne er sentralt i barnehagen og dei kjem med ulike dømer på situasjonar som har vore gjenstand for refleksjon og måtar å reflektere på. **Gry** påpeikar at ueinigheit i synet på barn eller ein spesifikk situasjon er noko ho kjenner seg plikta til som pedagog å ta opp på avdelingsnivå. Ved å drøfte situasjonar og mønster i kvardagen kan ein synleggjere kvarandre sine synspunkt og fremje refleksjon hos fleire i personalgruppa. Å vere einige er ikkje eit mål i seg sjølv, særleg når ein veit at bakgrunnen for våre handlingar, tankar, kjensler og meiningar er personlege erfaringar og opplevingar. I tilfeller som det **Gry** peikar på, kan det vere nødvendig for den vaksen å tre ut av situasjonen og innta eit anna perspektiv for å kunne romme barnet si oppleving. Drøftingar og refleksjonar i personalet kring ulike syn på barnet sitt behov kan fungere som ein inngangsport til sjølvavgrensing og anerkjenning kring barnet sine bakanforliggende behov. Dei vaksne må i slike tilfeller, som i mange andre tilfeller, overskue eige bidrag i situasjonen fordi ein er medskapar av føresetnadane i samspelet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 31 og 35).

Å reflektere over sin eigen åtferd som vaksne ser ut til å verte enklare med nokre nyttige verktøy, slik intervjupersonane framstiller det. I alle fall som ein start på refleksjonsarbeidet. Verktøya som vert presentert i intervju har ulikt opphav for pedagogane, men felles er at dei er blitt kjend med verktøya gjennom kompetansehevande tiltak. Det vere seg eksempelvis gjennom satsinga IBOS eller fagteorien bak tryggleikssirkelen. Verktøy som fremjar refleksjonsprosessar er mykje omtalt av enkelte av pedagogane og verkar for meg til å vere ein trygg ende å starte med slikt arbeid i. Men standardiserte verktøy kjem gjerne saman med ein «pakke» teori og føringar på kva som er ansett som god praksis. Eg går ikkje djupare i dette her, men vil dvele litt ved risikoen med bruk av verktøy i stor skala. Menneskesynet eg har omtalt som grunnlag for korleis ein møter menneskjer, kan verte utfordra i møte med standardiserte verktøy og program. Med dette meinar eg at ein står i fare for å miste subjektet

---

av synet om ein implementerar verktøy eller program utan å vere kritiske til korleis det påverkar oss. Som alt anna vi har sett, er slike verktøy og ein påverknadskraft når individet tek det i bruk. Alle verktøy må tilpassast i bruk og ein må ha ei hensikt med bruken, slik at ein ikkje møter barnet på ein objektivierende måte. Dette er og noko som må reflekterast over i barnehagen, slik at ein sikrar seg at bruken av verktøy tenar den hensikta ein ynskjer og bevarar barnet som subjekt i sentrum for dei endringane og den utviklinga ein søker.

Samstundes som pedagogane snakkar om hensiktsmessige verktøy som relasjonskartlegging, videoobservasjon og garnnøster for å reflektere over seg sjølv i samspelet med barn, snakkar dei om viktigheita av felles forståing og det å ha ein reflekterande kultur. Bevisstgjerjing kring at det er dei vaksne som er ansvarlege for kvaliteten på relasjonen og samspelet med barna, kan og fungere retningsgjevande for at refleksjonane dreiar seg om ein sjølv og sine kollegar, ikkje barna. Tendensen i funna er at verktøya som er nemnd bidreg til at dei vaksne i barnehagen, med pedagogen i føringa, har fokus på at refleksjonane skal dreie seg om det relasjonelle i møtet mellom vaksen og barn, og at dersom nokon er ansvarleg for samspelet er det den vaksne. Slik eg tolkar pedagogane har verktøya bidrege til auka vilje til å utforske eige sjølv som avgjerande i relasjonen til barnet. Dette handlar om evne til mentalisering og pedagogane nemner ei endring i personalet etter systematisk bruk av refleksjonsfremjande verktøy i retning av at, «jo mer reflektert jeg er i forhold til meg selv, desto større blir min forståelse av den andre» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 137). Å «oppdage» dette kan ha stor tyding for praksisen i møte med barn og korleis ein reflekterar over seg sjølv her-og-no i møter med barn. Det kan og gjere noko med synet på barn. Som nemnt viser funna frå intervjumaterialet eit skifte i korleis ein snakkar om barn og viser til ei endring i synet på barn. Med erkjenninga om at *eg* er ansvarleg for samspelet og relasjonen til barnet, kjem og synet på barnet som eit likeverdig subjekt tydelegare fram. Endringa i personalet som vert skildra, handlar og om at drøftingane tek utgangspunkt i eit sybjekt-syn på barnet og at det er den vaksne som er gjenstand for vurdering og refleksjon.

## 6.4 Eit objekt i sjølvstendigheitskamp

Vi har sett at det er store ulikskapar i korleis ein betraktar barnet, som har samanheng med menneskesynet. I pedagogane sine skildringar av refleksjonar som dreiar seg om dei vaksne, ser ein at barnet vert betrakta som subjekt og dei vaksne ser seg sjølv som objektet for refleksjon og vurdering. I skildringane av refleksjonar som dreiar seg om barnet si åtferd, ser

ein spor av synet på barnet som objekt. Før eg drøftar dette, vil eg understreke at funna ikkje seier noko om kva menneskesyn pedagogane har og at sjølv om ein som vaksen i barnehagen reflekterer kring barnet si åtferd, tyder ikkje dette at ein betraktar barnet som objekt i alle samanhengar eller at dette er eit uforanderleg syn.

Funna i materialet viser dømer på situasjonar der pedagogar og andre vaksne i barnehagen betraktar barnet som noko som kan styrast av andre. Dette ligg til definisjonen av objekt-syn, som i følge Schibbye (2017, s. 35-37), inneber at ein ser på individet som utan evne til sjølvrefleksjon og noko som kan styrast utanfrå-inn. Pedagogane sine skildringar av ytre kontroll, barn som må tilpasse seg og søket etter årsaksforklaringar gjev dømer på ei slik utanfrå-styring av barna. I **Trude** sine skildringar ser vi korleis ho sjølv problematiserer eit syn på barn som dei som skal «underkaste» seg vaksne og gjer som dei får beskjed om. Ho skildrar det som vanskeleg å arbeide i eit team der synet på barn er så ulikt. Ser ein tilbake til kjerna i sjølvrefleksivitet og tenkjer på dei vaksne som ansvarlege i relasjon og samspel med barnet, forstår ein at det er utfordrande å arbeide saman som eit team dersom ein er ueinige i noko så grunnleggande som synet på barn. Vi veit at korleis vi betraktar barnet spelar ei stor rolle for korleis vi møter barnet i praksis (Schibbye, 2017, s. 35-37). Det spelar og ei rolle for korleis ein tenkjer om sitt eige bidrag i samspelet, som funna i intervjumaterialet gjev fleire dømer på. Men først tilbake til kjerna. Å ha eit forhold til seg sjølv og ein relasjon til seg sjølv som eit objekt, for å kunne reflektere over dette sjølv. Denne relasjonen til seg sjølv må opprettast, takast vare på og utviklast, på lik linje som relasjonar til andre. Relasjonen til seg sjølv vert oppretta på eit tidleg stadium i livet, gjerne når barna går i barnehagen. Denne utviklinga kallast gryande sjølvrefleksjon (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33). Opprettinga og starten på utviklinga av relasjonen til seg sjølv skjer dermed samstundes som barnet opplev det Schibbye og Løvlie (2017, s. 99) omtalar som sjølvstendigheitskampen. Denne kampen eller dilemmaet består av ei draging mellom ynsket om sjølvstendigheit og behovet for tilknytning. Midt i dette skjæringspunktet står den vaksne med eit stor ansvar, for barnet kan her vere i ei sårbar fase i si utvikling. Dersom ein betraktar barnet som eit objekt er det utfordrande å gje barnet den støtta det treng, det er utfordrande å hjelpe barnet til organisering av sine kjensler og regulering, det er utfordrande å sjølvavgrense og vere reflektert over seg sjølv som vaksen. **Sara** seier at det er ikkje alltid ein føler at ein kan gjere noko annleis, og **Trude** skildrar vaksne som vil at barna skal passe i ein «boks». Begge døma frå intervjupersonane viser lite sjølvreflektere vaksne, og den siste skildringa betraktar barnet som eit objekt. Når vi ser på korleis utviklinga av sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing føregår, er det

---

naturleg å forstå at **Trude** synast det er vanskeleg å arbeide med kollegar som betraktar barnet som objekt. Barnet si utvikling av sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing er nemleg påverka av dei nære vaksne si evne til sjølvrefleksjon (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 127). Samstundes som denne utviklinga startar, skjer og tileigninga av mentaliseringsevna gjennom sosiale relasjonar (Fonagy et al., 2007, s. 33). Å møte barnet med ei anerkjennande haldning der den vaksne rommar heile barnet, inkludert kjensleliv og ferdigheitar, kan gje barnet tillit til seg sjølv. Tillit til at ein meistrar noko og er verdt noko kan kome godt med i utviklinga av relasjonen til seg sjølv. Anerkjenning går ofte hand i hand med subjekt-syn på barn, og det er utfordrande å anerkjenne barn i like stor grad om ein betraktar dei som objekt. Når barna ikkje vert anerkjend i sårbare situasjonar, som ofte kan oppstå i denne fasa av utvikling sjølvstendigheitskampen er, risikerar barnet å kjenne på mistillit og tvil kring eiga oppleving og eigne ferdigheiter (Bae, 2004, s. 14-15). Bae skriv at vaksne må støtte barnet i å gyldiggjere sine opplevingar og bidra til at barnet får kontakt med og utviklar tillit til si eiga opplevingsverd. Dette verkar vanskeleg når vaksne møter barn med ei haldning om at barna skal styrest utifrå dei vaksne sine ynskjer. Det er kanskje ikkje så rart at **Sara** skildrar ein del samspel med barn som krevjande når barnet vert sett på som nokon som ikkje vil innordne seg etter dei vaksne. Sjølvstendigheitskampen og den gryande sjølvrefleksjonen barnet arbeidar med å utvikle kan by på både utfordringar og krevjande situasjonar, men slik vi veit av dialektikken, kan ein ikkje forstå individet isolert. For å forstå individet må vi sjå på heilskapen av samanhengar og relasjonar, der sjølvstendigheitskampen gjer seg gjeldande som ein årsakssamheng som kan forklare ein heil del om barnet i akkurat denne fasa. Relasjonen til den vaksne er og relevant for å forstå individet, som Schibbye (2017, s. 38) påpeikar. Funna frå intervjuet antyder at når barnet vert betrakta som objekt, er vilja og evna til sjølvrefleksivitet hos dei vaksne noko lågare. Dette er ikkje eit konkluderande resultat, men ein interessant merknad ved dei skildringane pedagogane gjev av situasjonar som eg har kategorisert i denne kategorien.

I refleksjonane kring barnet si åtferd peikar enkelte intervjuet pedagogar på organisatoriske grep for å betre vilkåra for samspel mellom barna og vaksen-barn. Det interessante her er dei funna som peikar mot ei organisering av kvardagen med fokus på å forhindre utfordringar der ein begrensar barna og slik betraktar dei meir som objekt. Det er stor ulikskap i om ein møter barn med tanken om at dei skal sosialisrast utanfrå eller om det skjer i møte mellom to likeverdige individ (Stern referert i Schibbye, 2001, s. 630). Når ein delar barn inn i leikegrupper basert på kven som må haldast tilbake for å ikkje ta for stor plass, så kan det hende ein får spørja barna moglegheita til å utvikle seg i relasjon til andre. Dersom ein tenkjer,

som vi har sett gjennom heile denne oppgåva, at alle individ utviklar seg i møte med den andre og at ein i slike møter påverkar kvarandre gjensidig, er dette noko ein må legge til rette for i tilpassa former i barnehagen. Barn som av ulike årsakar treng tettare oppfølging i samspel med både vaksne og barn, skal så klart få dette i henhold til barnehagelova (Barnehagelova, 2006). Det er derimot ikkje slike tiltak pedagogane snakkar om. **Sara** skildrar at personalet reflekterer kring korleis ein skal begrense eit barn i samspel med dei andre barna for best gruppedynamikk, og **Linn** snakkar om korleis dei har gjort grep for å skilje barn som «triggar» kvarandre. I slike situasjonar er det vanskeleg å vite kva som er det beste for barnet og dets utvikling på sikt. **Linn** seier noko om dette når ho utdjupar om korleis dei har tenkt og arbeidd med utfordringa knytt til desse barna. Faren ved å sjå barnet som eit objekt er at refleksjonane til barnehagepersonalet begrensar seg til barna si åtferd isolert sett. Ein gløymer å «gå bakom» åtferda og sjå den store samanhengen, som vart skildra som gjevande når ein reflekterer med utgangspunkt i seg sjølv og andre vaksne. Fokuset vert for einssidig og den vaksne sitt bidrag i samspelet vert ikkje inkludert som ein mogleg årsakssamanheng (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 21). Å organisere og tilretteleggje kvardagen best mogleg for barna er ein del av oppgåva i barnehagen, men det er ikkje sikkert at slik organisering gjerast best mogleg med utgangspunkt i dei vanskelege samspele. Barn har sine opplevingar og eit indre kjensleliv som må takast omsyn til, og ein kan ikkje sjå på barna som isolerte individ utan å betrakte heilskapen og relasjonane dei er i (Schibbye, 2001, s. 630-631; 2017, s. 36). Samstundes er det ein balanseong. På den eine sida treng barna å øve på samspel og hensiktsmessig åtferd til ulike situasjonar, denne øvinga er ein del av utviklinga deira. På den andre sida er der tider i barnehagekvardagen enkelte barn kan skjermast frå kvarandre, med fokus på barnets beste i den situasjonen. Slike vurderingar er heile tida opp til personalet å gjere, men det stiller krav til dei vaksne si evne til sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing. Er det mine kjensler som er grunnen for at eg no vil dele desse to barna, eller er det barna sine behov? Slike spørsmål kan ein måtte stille seg for å halde riktig fokus i situasjonen. Det kan henge saman at ein i refleksjonar kring barna si åtferd betraktar dei som objekt, samstundes som ein ikkje heilt overskuar eige bidrag og eigne kjensler i situasjonen. **Linn** er inne på dette avslutningsvis i sine skildringar, at verktøya for refleksjon har bidratt til å få personalet tilbake på det ho betraktar som riktig spor att. Riktig spor i hennar skildringar, er når dei stiller spørsmålet «*kva må vi som vaksne gjere?*».



---

## 6.5 Oppsummering

Drøftingskapittelet har vist oss samanhengen mellom funna, fagteorien og vitskapsteorien. Pedagogane gjev oss eit innblikk i korleis refleksjonsprosessar føregår i barnehagen. Eg vil i oppsummeringa fokusere på tendensane drøftinga viser. I kapittel 7 ser vi tilbake på tabellen med hovudfunn og reflekterer kring desse i lys av heilskapen og rettar blikket utover ved å sjå på interessante samanhengar og moglege vegar vidare.

Pedagogane viser til at å vurdere eige bidrag i møte med barn er sentralt for å vere bevisst eige bidrag. Dei skildrar det som kjenslemessige møter. Det kan vere eigen bagasje som gjer seg gjelalandane, eller den kjenslemessige tilstanden ein befinn seg i der og då. Det ser ut til at tendensen er at noko indre i dei vaksne fører til refleksjonar over eige bidrag. Pedagogane har vist korleis deira personlege historie er aktuell i møte med barn i barnehagen. Dei skildrar det som å søkje etter kva som ligg bak deira eiga åtferd og reflektere over eigne handlingar. Dette legg grunnlaget for det sorteringsarbeidet som vi har sett er nødvendig for å kunne avgrense personlege kjensler. Faktorar frå det vi kjenner som reflekterande kultur går att i funna og drøftinga. Pedagogane snakkar om det med ulikt utgangspunkt, men den felles tendensen er at å reflektere saman om hendingar frå kvardagen er hensiktsmessig. Vi har sett korleis det å pirke i kvarandre sin praksis med omsorg kan fungere refleksjonsfremjande. Denne pirkinga er ikkje alltid enkel, men pedagogane sine skildringar samsvarar med det teorien påpeikar av aspekt knytt til ein reflekterande kultur. Drøftinga har og vist at det er ulikskap knytt til korleis ein betraktar barnet og kva type refleksjonar ein gjere seg. Når barnet vert sett på som objekt, ser det ut til at ein raskare reflekterer kring barnet si åtferd eller mangel på passande åtferd. Vi har sett korleis dette kan påverke barnet si utvikling og kva dilemma barnet kan oppleve.

Bruk av verktøy som fremjar refleksjon har fått fokus i drøftinga, i samsvar med funna frå datamaterialet. Tendensen er at pedagogane betraktar slike verktøy som hensiktsmessige for eigne refleksjonsprosessar og for personalet som heilskap. Saman med verktøya peikar dei på kunnskap og haldningar som nøkkelfaktorar for endring og utvikling. Å nytte verktøy i refleksjonsarbeidet ser ut til å vere eit grep for systematisering og å sikre at ein vurderar eige bidrag. Drøftinga har vist at verktøya kan vere til hjelp, men at dei ikkje er ein garanti for at refleksjonane dreiar seg om dei vaksne sitt bidrag og deira eiga historie.

## 7. Avsluttande refleksjonar

Avslutningsvis vil eg oppsummere oppgåva sine hovudfunn og svare på problemstillinga sitt korleis spørsmål. Eg ser på kva innsikt masteroppgåva har tilført forskingsfeltet og kva implikasjonar funna eventuelt kan ha for vidare arbeid i barnehagen.

### 7.1 Sentrale funn

Gjennom studien har vi sett at pedagogane reflekterer over eige bidrag i samspel med barn ved å ha eit forhold til og å vere kritisk til eigen praksis, og ved å sjå på faktorar som kan distrahere dei vaksne. Motivasjonsfaktoren bak refleksjonen kjem både frå det indre i individet sjølv og frå det ytre gjennom påverknad. Vi har sett at det er ulike måtar å verte moden for sjølvrefleksjon på og pedagogane gav i intervjua fleire dømer på dette. Funna viser oss at kunnskap og haldningar er sentrale faktorar, saman med motivasjon, og at det er både tidkrevjande og personleg krevjande for dei vaksne å reflektere over korleis dei påverkar barna ved sin veremåte og kjenslemessige tilstand når ein er i eit gjensidig samspel.

Pedagogane peikar på det å arbeide i ein reflekterande kultur og å reflektere gjennom tilgjengelege verktøy for systematisering av arbeidet, som nyttige verktøy for bevisstgjerung. Å ha ein kultur i personalgruppa der det er naturleg å vere kritisk til eigen og andre sin praksis i møte med barna, der ein reflekterer over kva ein gjere og kvifor, ser av funna ut til å vere gunstig for bevisstgjerung. Studien viser at å vere reflekterande saman kan påverke den personlege sjølvrefleksjonen i positiv retning. I tillegg er verktøy for arbeidet, alt frå samtalar til kartleggingar, sentralt i pedagogane sine framstillingar. Det er den systematiske bruken av verktøy som ser ut til å vere nøkkelen til bevisstgjerung, saman med det at ein i verktøya har noko å vende seg til ved behov. Vi har sett at pedagogane skildrar at dei nyttar verktøy for å halde riktig fokus i sine drøftingar kring barna, men eg har og peika på at ukritisk bruk av slike verktøy kan vere uheldig. Tendensen i forhold til bruken av verktøy er at den aukar når ein arbeidar med utviklingsarbeid og kompetansehevingsprogram som gjev personalet innføring i verktøya. Studien viser at ulike prosjekt eller arbeid mot kompetanseheving kan vere bidragsgevendende for å aktualisere sjølvrefleksjon i barnehagekvardagen.

Studien viser at ein kan nytte refleksjon som bevisstgjerung kring eiga rolle i samspel med barn på ulike måtar og gjennom ulike verktøy. Vi ser av studien at refleksjon skjer på ulikt grunnlag og med ulike motivasjonsfaktorar. Pedagogane viser og at ikkje alle medarbeidarar er modne

---

for slik refleksjon, og at andre treng tid for å evne å reflektere over seg sjølve. Dei individuelle ulikskapane er til stades, men kan verte mindre dersom kulturen i personalgruppa fremjar refleksjon som arbeidsmetode.

## 7.2 Veggen vidare

Å få innsikt i korleis refleksjon over eige sjølv i samspel med barn føregår i barnehagen har vore svært interessant. Særleg med tanke på at mine antakingar om at slik refleksjon føregår i liten grad, gjorde at eg undervegs i studien fekk nye forståingar over refleksjon som prosess og arbeidsmetode i barnehagen. Det er kanskje ikkje alltid uttalt at ein nyttar refleksjon som verktøy for bevisstgjerjing, men dei fire pedagogane viser til at det vert nytta i ulike delar av kvardagen. Variasjonen av mengda og type refleksjon er tydeleg i funna, og heller ikkje uventa. Studien har gitt meir innsikt i korleis refleksjon kan føregå, og utan at dette er generaliserbart, kan det gje inspirasjon til moglege metodar for å systematisere refleksjon for pedagogar som eventuelt måtte lese oppgåva. Eg håpar oppgåva kan bidra til å tydeleggjere ansvaret som ligg på dei vaksne sine skuldrar og viktigheita av å vere gode modellar for barna ein møter. Studien har nemleg vist at vi bidreg i barna si utvikling av deira sjølv ved måten vi møter dei på.

Personleg har oppgåva gitt meg nye refleksjonar og understreka viktigheita av arbeidet vi gjere i barnehagen. Eg møter ikkje lenger barn på automatgir fordi eg har eit aktivt og bevisst forhold til mi eiga historie og mine antakingar. Og dersom eg møter barn utifrå mine kjensler og ikkje rommar deira opplevingsverd, for det skjer innimellom, så reparera eg kvar gong.

To av pedagogane i intervjuet snakka mykje om utviklingsarbeid og satsingsområde deira barnehagar arbeidde aktivt med. Dei to andre pedagogane, som skulle til å byrje på same utviklingsarbeid, snakka mindre om standardiserte verktøy og systematisering av arbeidet. Dette kunne vore ein interessant veg å følgd vidare. Når funna i mi studie antyder at kompetanseheving og bruk av verktøy kan vere bidragsgjevande til at refleksjonar fungerer bevisstgjerande, kunne det vore interessant å sett om dei to pedagogane opplev noko endring i måten å reflektere på og kva det eventuelt gjere for bevisstgjerjinga når dei har arbeidd med utviklingsarbeidet over ei viss tid. Det aukande fokuset på livsmeistring og vaksenrolla gjer det og interessant for vidare forskning å studere korleis tilsette i barnehagen konkret møter barn i sine ulike kjensler, og ha eit større fokus på kva trekk hos vaksne som bidreg til at ein møter barn sine kjensleuttrykk ulikt.

## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Henta frå <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/62>
- Barnehagelova. (2006). *Lov om barnehager*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: a macrottheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Eide, B. J., Winger, N., Wolf, K. D. & Dahle, H. F. (2017). "Ei linerle vet at hun er ei linerle" En kvalitativ studie av små barns "well-being" i barnehagen. *Barnehagefolk*, 1, 23-40.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets utvikling*. København: Akademisk forlag.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Killén, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2003). Barns tilknytning. *Psyke & Logos*, (24), 573-587.
- Kjekk, M. B. (2012). *En teoretisk analyse om selvbestemmelsesreoriens betydning for arbeidsprestasjon i organisasjoner. Sammenhengen mellom autonomi, indre motivasjon og arbeidsprestasjon*. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30677/masteroppgave-4391-brx-kjekk.pdf?sequence=2>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver Henta frå <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Barnehagene får ny mobbelov. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/barnehagene-far-ny-mobbelov/id2700422/>
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2019). Hvert eneste møte barn har med en voksen betyr noe. Henta frå <https://www.barnehage.no/kronikk/hvert-eneste-mote-barn-har-med-en-voksen-betyr-noe/137209>
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rammeplanen. (2017). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Raundalen, M. (2017). Om å bli kjent med egne og andres følelser. *Barnehagefolk*, (1), 69-72.
- Schibbye. (1996). Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 33, 530-537.
- Schibbye. (1997). Fra begrensning til avgrensning. Synspunkter på grensesetting og utvikling av barns selvrefleksjon. I J. C. Jacobsen (Red.), *Refleksive læreprocesser - en antologi om pædagogik og tænkning* (s. 135-147). København: Forlaget politisk revy.

- 
- Schibbye. (2001). Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 38, 629-639.
- Schibbye. (2017). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solleid, S., Worum, K. S., Madsen, S. S. & Kamplid, I. (2017). Pedagogisk arbeid innenfor et relasjonelt perspektiv. Erfaringer med ICDP (International Child Development Programme) i skole og barnehage. *Spesialpedagogikk*, 02(2017), 52-66.
- Statistisk Sentralbyrå. (2020, 13.03.20). Barnehager. Henta 22.12.20 frå <https://www.ssb.no/barnehager>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2017). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

# Vedlegg

## Vedlegg 1. Meldeskjema NSD

12.9.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Meldeskjema 374834

Sist oppdatert

12.09.2019

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Namn til å signere samtykke til deltakelse i prosjektet. Namn vert ikkje brukt i behandling/innsamling av data. Utdanningsnivå og stilling (på arbeidsplassen) vert brukt til å rekruttere kvalifiserte personar og i behandling av data.

Skal du behandle særlege kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertreidelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittittel

Sjølvspekkjering over møter mellom vaksen og barn i barnehagen - ei kvalitativ studie

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Eg må vite utdanningsnivå og stilling for å velje deltakarar som har kvalifikasjonar knytt til problemstillingar og dei teoretiske perspektiva studien byggjer på. For å rekruttere personar som har relevante kvalifikasjonar for å svare på problemstillingar må eg difor vite formelt utdanningsnivå og noverande stilling. Namn er nødvendig for at vedkomande kan signere samtykke til deltaking i prosjektet.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5ccac221-cbf1-4866-a927-be32c5b76e90>

1/4

12.9.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktinformasjon, student

Marte Christensen, marte\_chr91@hotmail.com, tlf: 41760291

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Aanstad, camilla.aanstad@inn.no, tlf: 98449449

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Pedagogiske leiarar

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering ved kontakt med barnehagestyrarar som formidlar vidare til sine pedagogiske leiarar om deltaking i forskinga. Tilgjengelegheitsrekruttering basert på strategisk utval der målgruppa er pedagogiske leiarar i barnehagar i to nærliggande kommunar.

Alder

21 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5ccac221-cbf1-4866-a927-be32c5b76e90>

2/4

**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Tredjepersoner****Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon****Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Munnleg (personleg eller telefon) eller skriftleg (epost) frå respondent til forskar (student).

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

Be forskar (student) om dette via telefon, mail eller personleg. Avhengig av informant sine ynskjer kan ein anten treffast personleg eller gjere endringar via epost. Opplysingar som er gjort skriftlege (transkribert frå lydopptak og/eller formulert i masteropplåve) vil endrast/slettast med informant tilstades/via epost.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser****Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?****Behandling****Hvor behandles opplysningene?**

- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Student (studentprosjekt)

- Interne medarbeidere
- Prosjektansvarlig

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet****Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres
- Opplysningen krypteres under lagring

**Varighet****Prosjektperiode**

15.08.2019 - 20.05.2020

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

## Vedlegg 2. Informasjonsskriv og førespurnad om deltaking

### **Vil du delta i forskingsprosjektet**

### **Eit kvalitativt intervjustudie om pedagogar sine**

### **refleksjonar kring eige bidrag i samspel med barn i**

### **barnehagen?**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å få innsikt i kva pedagogar vektlegg i samspelet med barn i barnehagen for å sikre kvalitet, og kva slags refleksjonar pedagogane gjer seg om eige bidrag i samspelet.

I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette mastergradsarbeidet er å sjå på korleis pedagogar reflekterer over eige bidrag og eiga rolle i samspel med barn, og om slike refleksjonar har tyding for vidare praksis. Prosjektet tek utgangspunkt i teoretiske antakingar som legg til grunn at vaksne som er sjølvreflekterte og sjølvavgrensa i møte med barn betre kan støtte barnet i si utvikling av sjølvkjensle, sjølvtrillit og kjenslebevisstheit. Underforstått i dette ligg ei haldning om å møte barn som subjekt og anerkjenne barnet sine opplevingar og kjensler. Med det aukane fokuset på tidleg innsats, livsmeistring, mobbing og kvalitet i barnehagen vert krava til dei tilsette større. Teorien og tidlegare forskning eg byggjer mitt prosjekt på syner at den vaksne er den ansvarlege parten i samspel med barn, og med dette kjem eit fokus på seg sjølv som menneskje i møte med den andre (her: barnet). Eg legg til grunn at tidleg innsats i eit førebyggjande perspektiv handlar om korleis vi (eg seier vi fordi eg er ein av oss tilsette i barnehagen) som vaksne evnar å reflektere over korleis vi opptrer i samspelet med barn og kring kva påverknadskraft vi har som vaksne.

Problemstillinga eg søker svar på gjennom individuelle intervju er:

*Kva vektlegg pedagogar i samspel med barn og kva refleksjonar gjer pedagogar seg om eige bidrag i samspelet?*

Forskingsspørsmål eg stiller meg som forskar er:

- Kva kjenneteiknar eit kvalitativt godt vaksen-barn samspel?
- Kva type samspel med barn framkallar refleksjon hos pedagoar?
- Legg refleksjonane føringar for vidare praksis? Korleis?
- Korleis ser pedagogar på eiga rolle i samspelet?



- 
- Praksisdømer på samspel som startar refleksjon hos pedagogar
  - Kva kan desse samspela bety for barna?

### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet, avd. Lillehammer, er ansvarlig for prosjektet.

### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om delta fordi du er pedagog, med godkjend barnehagelærerutdanning, tilsett i ein tradisjonell barnehage. Alle pedagogar (med barnehagelærerutdanning) i tre barnehagar i to ulike kommunar får førespurnad om å delta.

Kriteriane for utveljing av respondentar (intervjudeltakarar) er godkjend barnehagelærerutdanning og at ein per i dag arbeider som pedagog. Med utgangspunkt i dette har eg vald tre barnehagar i to nærliggande kommunar der eg ikkje er kjend med personalet. Utveljinga av deltakarar skjer innafor det ein kallar tilgjengelegheitsutval.

I samråd med din styrar, som formidlar dette informasjonsskrivet til deg, spør eg om di deltaking i prosjektet gjennom å vere respondent i eit intervju.

### **Kva inneber deltaking for deg?**

Deltaking inneber eit semistrukturert intervju (dette tyder at hovudspørsmåla kring sentrale tema er førehandsstrukturert av meg, resten av intervjuet er basert på oppfølgingsspørsmål utfrå slik samtala mellom oss artar seg) utført av meg på din arbeidsplass. Intervjuet er strukturert ved fem hovudspørsmål som er utgangspunktet for samtala og som inviterar deg til å fortelje kring temaet. Utfrå dine forteljingar/efaringar/opplevingar vil eg stille oppfølgingsspørsmål for å få meir informasjon.

Intervjuet vert tatt opp på lydopptak og seinare transkribert (reinskrevet) av meg skriftleg.

Lydopptaket vert tatt opp på min private mobiltelefon, men eg brukar ein app som heiter Nettskjema Diktafon. Denne appen krypterar lydfila slik den ikkje er mogleg å spele av på telefonen. Eg må logge inn på eit sikkert område på pc for å få tilgang til opptaket – dette sikrar at opptaket er umogleg å spele av på telefonen og at ikkje uvedkomande kan få tilgang til lydfila.

Om du vel å delta vil eg kome til din arbeidsplass å gjennomføre eit intervju som tek om lag 60 min.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgje noko grunn. Alle opplysingar om deg og som du har gitt vil då verte sletta. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller vel å trekke deg ved seinare høve.

### **Ditt personvern – korleis eg oppbevarar og nyttar dine opplysingar**

Eg vil kun nytte opplysningane om deg til formåla som er beskive i dette skrivet. Eg behandlar alle opplysingar konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved Høgskolen i Innlandet, Lillehammer, har eg som student og forskar (Marte Christensen), samt vegleiar Camilla Aanstad, tilgang til opplysingane.
- I oppbevaring av opplysingane vert det gitt fiktivt namn til deg som informant. Andre kontaktopplysingar (som arbeidsplass, kommune) vert ikkje notert og følgeleg ikkje oppbevart.
- Lydopptak vert gjennomført og kryptert som beskrive over.
- I den ferdige masteroppgåva vil du som respondent ikkje kunne gjenkjennast. Einaste opplysing eg nyttar i oppgåva er at respondentane har barnehagelærerutdanning og arbeidar som pedagog i barnehage.

### **Kva skjer med opplysingane dine ved endt forskingsprosjekt?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast 20.mai 2020.

Transkribert materiale vert oppbevart anonymisert. Lydopptak vert sletta.

### **Dine rettigheitar**

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av personopplysningane (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kva gjev meg rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Eg behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, Lillehammer, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

Om du har spørsmål til studien, eller ynskjer å benytte deg av dine rettigheitar, ta kontakt med:

- Høgskulen i Innlandet, Lillehammer, ved Camilla Aanstad (vegleiar).
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg (epost: [hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

---

Med vennleg helsing

Camilla Aanstad

Marte Christensen

Prosjektansvarleg  
(Vegleiar)

Student  
(Forskar)

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *eit kvalitativt intervjustudie om pedagogar sine refleksjonar kring eige bidrag i samspel med barn i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

å delta i individuelt intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar vert behandla fram til prosjektet er avslutta, mai/juni 2020.

-----  
(Signert av prosjektdeltakar)

-----  
(Dato)

## Vedlegg 3. Intervjuguide

### Faktaspørsmål (informasjonsinnsamling):

1. Kor lenge har du arbeidd som pedagogisk leiar?
2. Kva aldersgruppe er barna du arbeidar med?
3. Kor mange kollegaer er de på avdeling?
4. Er personalet stabilt eller er det mykje utskifting/vikarar?

### Nøkkelspørsmål (hovudsspørsmål):

- moglege oppfølgingstema/-spørsmål under kvart hovudsspørsmål

#### 1. Kan du fortelje om samspel med barn som har starta refleksjonar hos deg?

- Kva refleksjonar gjorde du om di rolle i samspelet?
- Kva gjorde refleksjonen med deg?
- Endra det noko for vidare praksis? Kva? Korleis?

#### 2. Kva vektlegg du, med tanke på kvalitet, i samspel med barn?

- Korleis brukar du *dette* (kvalitetskjenneteikn) i dine samspel med barn?
- Kva rolle spelar du og din veremåte for kvaliteten?

#### 3. Korleis ser du på di rolle i samspelet med barn?

- Tankar om kva som gjer at du møter barnet akkurat *slik*?
- Definisjonsmakt?
- Reflekterar du over korleis du påverkar samspelet?

#### 4. Kva tenkjer du om betydinga vaksen-barn samspel kan ha for barnet?

- Tidleg innsats?
- Livsmeistring?
- Barn i sårbare livssituasjonar?

#### 5. Opplev du at det øvrige personalet er bevisst på eiga rolle i samspel med barn?

- Refleksjon på personalgruppenivå?
- Avdelingsmøter som arena for refleksjon?
- Ulikskap knytt til utdanningsnivå?