

Utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis – samarbeid mellom teori og praksis

Berit Bae

Denne artikkelen tar utgangspunkt i prosjekter som bygger på samarbeid mellom teori og praksis, med fokus på kvaliteter i relasjonsprosesser mellom barnehagepersonale og barn. I motsetning til deduktive oppfatninger hvor teori og praksis sees skarpt atskilt, og deltagere i praksisfeltet ofte blir redusert til «utøvere»/iverksettere av andres tanker, viser erfaringer fra samarbeidsprosjekter at førskolelærere og barnehagepersonale er interessert i å gå inn i teorediskusjoner og problematiseringer av egen praksis, dersom det gis tid og anledning til det. I denne artikkelen pekes det først på ulike måter å forstå teori-praksis-forholdet på, og deretter drøftes faktorer for utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle tenkning og praksis. Artikkelen belyser hvordan arbeid med teoretiske begreper i kombinasjon med eksempler fra praksis kan bidra til utvikling, forutsatt at samarbeidspartnerne er åpne og i stand til å se kritisk på egen rolle.¹

Berit Bae
Høgskolen i Oslo
berit.bae@lui.hio.no

Bakgrunn

Relasjonen mellom voksne og barn i barnehager og skoler kan sees som en bærebjelke i det pedagogiske arbeidet (Bae, 1992). Denne relasjonen skaper forutsetning for mange typer utvikling og læring, noe som kommer fram i undersøkelser fra både Skandinavia og andre steder. Flere studier av kvalitet i barnehager framhever relasjonen mellom voksne og barn som den viktigste enkeltvariabelen (Kærrby & Gotha 1994; Oliveira-Formosinho, 2001). I

1 Artikkelen er en bearbejdet versjon av et paper presentert på FoU i Praksis-konferansen, Trondheim 17. og 18. april 2008.

dette relasjonelle samspillet utvikles barnets selvverdi og selvopplevelse (Bae, 2004), noe som i sin tur legger grunnlag for trivsel og læring. Gjems' (2007) barnehagestudie viser hvordan interaksjon mellom voksne og barn legger premisser for bruk og utvikling av språk, og selv om det ikke er uproblematisk å generalisere fra barnehageundersøkelser gjort i amerikansk sammenheng, er det verdt å merke seg at Gjems' funn understøttes i en større amerikansk studie (Mashburn, Painta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant et al., 2008). Her studerte man effekten av kvaliteten på barnehage tilbudet til 4–6-åringer og fant at den viktigste faktoren for barns verbale og skriftlige språkutvikling og for deres sosiale ferdigheter, var kvaliteten ved interaksjonen mellom pedagoger og barn.

Etter at prinsipper i FNs barnekonvensjon har blitt nedfelt i lover og læreplaner som angår barnehager, har barn rett til medvirkning og innflytelse ut fra sine egne premisser. Kvaliteten ved relasjonen mellom voksne og barn virker inn på barnas mulighet til demokratisk deltagelse i sin hverdag. Studier av interaksjon mellom pedagoger og barn i barnehager viser at barns deltagelse varierer i samspillsmønstre av ulik kvalitet (Bae, 2004, 2009) – blant annet viser en svensk undersøkelse hvordan små barns demokratiske deltagelse og innflytelse fremmes best i relasjoner hvor voksne prøver å nærme seg barnets perspektiv og viser emosjonell tilstedeværelse og lekenhet i sitt møte med de yngste (Emilson, 2008).

Det er mange begrunnelser for å fortsette arbeidet med å gjøre førskolelærere og barnehagepersonale mer bevisst på det som skjer i det daglige samspillet mellom voksne og barn. Det kan bidra til barns utvikling og til økt profesjonalitet hos praktikerne. Denne artikkelen viser noe av det som kommer fram i samarbeidsprosjekter hvor man har jobbet med kompetanseutvikling med fokus på kvalitet i relasjonsprosesser. Fordi ulike forståelser av forholdet mellom teori og praksis skaper forutsetninger for utviklingsarbeid i praksis, vil jeg starte med å problematisere forholdet mellom teori og praksis.

Problematiseringer av teori–praksis-forholdet

I pedagogisk praksis stilles det ofte spørsmål om de praktiske konsekvensene av et gitt teoretisk synspunkt. En problematisering av teori–praksis-forholdet innebærer å gå bakenfor slike problemstillinger, og bedrive *virksomhet av andre orden*: «Andre ordens virksomhet blir da å sette ord på begreper eller forutsetninger som pedagoger i sin virksomhet ofte tar for gitt» (Løvlie, 1992, s. 15). Det gjelder altså å problematisere dominerende diskurser og begreper, og stille spørsmål ved grunnforståelser eller forutsetninger. I stedet for å spørre etter praktiske konsekvenser, blir et relevant

spørsmål for eksempel: Hva slags teori–praksis-perspektiver eller -forståelser er det som har vært dominerende og tatt for gitt i pedagogikkfeltet?

Kritiske perspektiver

Fra ulike innfallsvinkler har pedagogisk teori og praksis blitt kritisert for det som kan kalles *deduktivisme*. Løvlie argumenterer for at «[...] skillet [mellom teori og praksis] bæres oppe av en historisk bjelke som kan kalles 'deduktivisme' [...]. I prinsippet går den ut på å dedusere eller utlede begreper og handlinger på et lavere nivå, fra prinsipper eller begreper på et høyere nivå» (Løvlie, 1992, s. 16). Ifølge Haug (2008) er dette skillet stadig virksomt:

Lærerutdanningspedagogikken er deduktiv. Det vil seie at ein ut frå eit eller flere ideal eller teoriar formulerar regler eller synspunkt om kva som er bra lærararbeid, og korleis gå fram for å få til dette. Det skal vera ein enkel, lineær og direkte samanheng mellom formulerte teoriar om utdanning og den handlinga ein skal utøve i praksis. (Haug, 2008, s. 23)

Barnehageforskere framfører synspunkter som er i tråd med Haugs påstand. Ut fra en poststrukturalistisk posisjon blir det hevdet at barnehager og førskolelærerutdanning er dominert av tenkning hvor «[...] theory is meant to be applied in practice» (Lenz Taguchi, 2007, s. 275).

Selv om enkelte hevder at en deduktiv posisjon har vært dominerende innen pedagogikkfaget, så eksisterer det også andre måter å forstå og jobbe på i spenningsfeltet mellom teori og praksis. Forskning og utviklingsarbeid bygget på samarbeid, representerer alternative forståelsesrammer. Som jeg skal komme tilbake til etter hvert, utfordrer slike samarbeidsprosjekter deduktive modeller.

I vårt samfunn går en deduktiv forståelse ofte sammen med et hierarkisk rangering av teorifeltet og praksisfeltet. Urban (2008, s. 141) hevder at «[...] there is a top-down stream of knowledge presented as relevant for practice, and a similar downstream of expectations and advice about what needs to be done at the practical levels of the hierarchy [...]». I tråd med dette vil de som representerer teorifeltet, ha definisjonsmakt over de som praktiserer i klasserom og barnehager. Lenz Taguchi (2007) trekker fram at studenter som er i begynnelsen av førskolelærerutdanningen, beskriver egen praksis og seg selv i nedvurderende ordelag, sammenlignet med de som representerer høyskolefeltet. Dette kan leses som uttrykk for dominerende forestillinger om skarpe skiller mellom teori og praksis, hvor teorifeltet er mest verdsatt.

En slik hierarkisk forståelse kan også gi seg utslag i at praktiserende pedagoger primært forstår sin yrkesutøvelse som en variant av funksjonær-

rollen: De skal sette i verk det som andre har tenkt seg fram til eller skrevet om. Denne posisjonen kan forsterkes når praksisfeltet tilbys opplegg og metodepakker, som gjerne har detaljerte forskrifter for gjennomføring og som ikke innbyr til drøftinger av teorigrunnlag eller problematiseringer av sentrale begreper (Labahå, 2008). Slike metodepakker gir lite rom for kritisk tenkning og motforestillinger. I den grad barnehager og skoler pålegges å gjennomføre slike opplegg, kan praktikernes forståelse av egen praksis stå i fare for å bli forenklet, og deres egen observasjon og tenkning rundt det pedagogiske arbeidet forblir uartikulert. Ut fra disse resonnementene er det grunn til å problematisere og løfte fram alternative oppfatninger, og belyse mer jevnbyrdige og utviklende måter å samarbeide på mellom teori- og praksisfeltet.

I en kultur hvor pedagogisk tenkning har vært (og er?) preget av en deduktiv og foreskrivende modell, med teori som premisseleverandør for praksis (Løvlie, 1992), vil teoretisk kunnskap lett bli gjort om til instrument for handling og forbedring. Dette oppfattes gjerne som en enkel, lineær og direkte sammenheng. Jeg har for eksempel erfart at prosessuelle dialogbeskrivelser fra egen forskning om anerkjennelse i voksen-barn-relasjonen har blitt brukt som utgangspunkt for å lage oppskrifter på anerkjennende kommunikasjon. Denne tendensen er forståelig i lys av deduktiv tenkning. Når den er dominerende, undergraves eller usynliggjøres en kritisk eller fortolkende posisjon, hvor intensjonen er problematisering av og bevisstgjøring rundt alternative forståelsesmåter.

I egen forskning har jeg nærmet meg teori-praksis-problematikken inspirert fra hermeneutikk og kritisk tenkning, og brukt *fortolkning* av konkrete praksiseksempler i lys av teoretiske begreper (Bae, 1992, 1996, 2004, 2008). I en fortolkende tilnærming brukes teorien *ikke* for å avlede handlingsregler, men for å få fram meninger og ulike måter å forstå en situasjon på. Det *kritiske* aspektet kommer inn ved at samspillseksempler ikke ensidig forstås ut fra praktikernes erfaringshorisont, men også problematiseres i lys av nye teoretiske begreper. Dermed kan kritisk fortolkende analyser avdekke aspekter ved samspillet som praktikerne kanskje ikke er klar over, og på den måten være bevisstgjørende.

Lenz Taguchi (2007) argumenterer for at det er nødvendig å bryte teori-praksis-dikotomien gjennom dekonstruksjon, for bl.a. å få fram hvordan praksis er gjennomsyret av teori (diskurser). I det legger hun at man må gå bak uttalelser og beskrivelser av det som skjer i praksis, og stille spørsmål ved hvilke uartikulerte forestillinger eller diskurser begrepsbruken er forankret i. På den måten vil praktikerne oppdage at også de er bærere av teoretiske forestillinger. Både gjennom dekonstruksjon av forestillinger og teoretisk baserte fortolkninger av eksempler kan det skarpe skillet mellom teori og praksis oppheves. Jeg vil videre i artikkelen løfte fram forhold som

har vist seg vesentlige i samarbeidsprosesser rettet mot bevisstgjøring og utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis.

Problemstilling og grunnlag for drøfting

Praktisk grunnlag og tilnærming

Problemstillingen jeg vil drøfte, er avgrenset til: Hvordan kan arbeid med teoretiske begreper og resonnement bidra til utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis?

Det praktisk-empiriske grunnlaget for å drøfte problemstillingen springer ut av erfaringer fra ulike varianter av forsknings- og utviklingsprosjekter hvor jeg har vært involvert som foreleser og faglig veileder (Bae, 2008). Særlig intensivt har samarbeidet med praksisfeltet vært i noen kommuner som gjennom flere år har satset på prosessorientert kompetanseutvikling rettet mot kvalitet i relasjonsarbeid. Arbeidet har vært organisert slik at jeg har bidratt med teoretiske innspill gjennom fellesforelesninger på fagdager for alle barnehageansatte i kommunen gjennom flere år. Jeg har også møtt de enkelte personalgruppene i barnehagene og kommet med teoribaserte fortolkninger til deres praksiseksempler, samt drøftet andre problemstillinger de har reist når det gjelder teoretiske og metodiske forhold i prosessene. I tillegg til å være formidler av fagstoff og diskusjonspartner for personalgrupper, har min rolle også vært å være veileder/konsulent for barnehageansvarlige på fylkes- og kommunenivå, virksomhetsledere og pedagogiske ledere.

Det teoretiske fokuset for disse utviklingsprosessene har vært «Kvalitet i relasjonsarbeid». Formidlingen av teori har tatt utgangspunkt i min forskning på anerkjennelse i relasjonen mellom voksne og barn (Bae, 1992, 1996, 2004). Dette arbeidet bygger blant annet på Schibbyes (2002) dialektiske relasjonsforståelse og sentrale begreper fra denne teorirammen. Gjensidig anerkjennelse har eksempelvis vært gjenstand for drøftinger både i forelesninger og i gruppediskusjoner. Begrepene *romslige* og *trange* samspillsmønstre, som ble utviklet gjennom en observasjonsundersøkelse i barnehage (Bae, 2004), har også blitt grundig diskutert i ulike fora.

Utviklingsprosessene angående «Kvalitet i relasjonsarbeid» har i to av kommunene vært evaluert av Østlandsforskning (Nyhus, 2005; Nyhus & Kolstad, 2004). I evalueringene har det vært benyttet ulike metoder, både analyse av dokumenter, fokusgruppeintervjuer, spørreskjema til alle ansatte og intervjuer med enkeltpersoner. I tillegg har alle de pedagogiske lederne i kommunale barnehager i den ene kommunen vært igjennom dybdeintervjuer, som hadde fokus på utvikling i førskolelærerrollen (Svendsen & Hurv, 2005).

I min videre framstilling og drøfting bygger jeg på dette materialet. Jeg trekker også inn resultater fra andre prosjekter om samarbeid mellom teori og praksis. Enkelte er varianter av aksjonsforskning, rettet mot for eksempel å utvikle mer inkluderende praksis i barnehager (Cook, 2004), eller læringsprosesser hos barnehagepersonalet (Labahå, 2007). Et svensk kompetanseutviklingsprosjekt som kombinerer både en kartleggingsdel, en aksjonsforskningsdel og en evalueringsstudie (Sheridan, 2001), trekkes også inn. Resultater fra prosjekter rettet mot bevisstgjøring av samspillserfaringer gjennom såkalte refleksive dialoger med utgangspunkt i videoopptak, er også relevante (Moyles, Adams, & Musgrove, 2002).

Samarbeidsprosessene i disse prosjektene er ulike, men det er interessant nok visse fellestrekk. For det første tillegges praktikernes erfaringer og tanker stor vekt, ved at egenproduserte observasjoner/tekster/videodokumentasjon er utgangspunkt for diskusjon. For det andre tilbyr teoretikere ny kunnskap og begreper for refleksjon og fortolkning. Det tredje fellestrekket er at prosjektene har bygget inn et tids- eller prosessperspektiv, ved at samarbeidet strekker seg over flere år. Det synes å være en vesentlig forutsetning for at det skal utvikles en atmosfære til å tenke og diskutere i (Svendsen & Hurv, 2005). Én deltager uttrykte at det tar tid å utvikle prosesser hvor «[...] det har blitt gått opp 'nye spor' i hjernen» (Nyhus & Kolstad, 2004, s. 106). I ett av prosjektene ble det i begynnelsen uttrykt en god del motstand mot å bruke tid på å utvikle en ramme for tenkning, men i etterkant ble dette vurdert som meget vesentlig: «The 'thinking opportunity' had been the key to seeing opportunities for change in practice» (Cook, 2004, s. 13).

Ut fra analyser basert på spørreskjema, enkeltintervjuer og gruppesamtaler med førskolelærere og barnehagepersonale, vil jeg i det følgende belyse problemstillingen: *Hvordan kan arbeid med teoretiske begreper og resonnement bidra til utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis?* Analysen av materialet viser følgende tre vesentlige forhold: a) begreper fungerer som oppmerksomhetsledende redskap; b) økt selvrefleksivitet utfordrer dominerende forestillinger og samspillsmåter; og c) prosesser bidrar til faglig fellesskap rundt dagligdags samspill og rom for ulikhet.

Begreper fungerer som oppmerksomhetsledende redskap

I stedet for å jobbe med detaljerte metodiske opplegg, har man i prosjekter som er rettet mot kvalitet i relasjonsarbeid, arbeidet med begreper som oppmerksomhetsledende redskap.² Parallelt med at barnehagepersonalet samler samspillsepisoder fra egen hverdag, blir de oppfordret til å tenke

2 Se også Myrstad og Sverdrup (2008) som bruker teoretiske begreper som «guiding principles» når de analyserer videoopptak sammen med personalet.

igjennom og diskutere hvordan eksemplene kan forstås i lys av teoretiske begreper de har blitt introdusert til. Eksempler på teoriperspektiver det har vært jobbet med, er: relasjonsprosesser, gjensidig anerkjennelse samt romslige og trange interaksjonsmønstre. Disse begrepene har blitt presentert i en introduksjonsforelesning og henvist til i veiledning underveis. Min tanke er at teoretiske perspektiver er nødvendig som oppmerksomhetsledende redskap i en uoversiktlig hverdag. Begreper hjelper til å avgrense oppmerksomheten og gir bedre muligheter for å se og tenke mer bevisst om samspill som personalet er involvert i til daglig.

En forutsetning for at teoretiske begreper og resonnement skal fungere oppmerksomhetsledende, er at det brukes tid på å diskutere hva den enkelte i personalgruppa legger i begrepene. For å motvirke eventuelle deduktive oppfatninger er det blitt understreket at teoretiske begreper ikke formidler en sannhet, men skal brukes som mentale hjelpemiddel til å fokusere, slik at noe annet trer i bakgrunnen.

Et teoriperspektiv som har stått sentralt og blitt mye diskutert, er *relasjonsprosesser*, slik dette beskrives innenfor dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2002). Her forstås det som foregår i relasjoner i et gjensidighetsperspektiv, hvor begge parter antas å påvirke hverandre. Det legges vekt på at samspill ikke kan reduseres til statiske kategorier. Gjennom kommunikasjon skaper partene forutsetninger for forandring og stagnasjon for hverandre. Denne relasjonsforståelsen skiller seg fra tradisjonell utviklingspsykologisk tenkning som ensidig fokuserer på barna og som forklarer samspillet ut fra egenskaper i individer, eventuelt ut fra enkelte stadier i barnas utvikling.

At arbeid med teoriperspektivene har fungert samlende for oppmerksomheten, finner vi støtte for i evalueringene, hvor det sies at: «Det har blitt 'lov' til å ha oppmerksomhet mot samspill med ett barn og å forutsette at andre voksne har oppmerksomhet mot andre barn (i øyeblikket) [...] Bedre å være helt til stede ett sted enn å være bare delvis til stede flere steder» (Nyhus, 2005, s. 50). Arbeidet med relasjonsteoretiske begreper i kombinasjon med praksiseksempler har generelt bidratt til at «[...] de har blitt mer oppmerksomme på dagligdagse samspillsepisoder» (Nyhus, 2005, s. 64–65). Det rapporteres at barnehagepersonalet ser mer av barnas bidrag, og ikke bare hva den voksne prøver å få til (Nyhus, 2005).

Hvis teoretiske begreper skal fungere på denne oppmerksomhetsledende måten, forutsettes at begrepene gir gjenkjenning eller vekker engasjement hos personalet. Dette er et poeng som Sheridan (2001) og Sverdrup (2008) også framhever. Ut fra sin kompetanseutviklingsstudie hevder Sheridan (2001, s. 17) at teoriperspektivene må ha «[...] an emotional connection encouraging reflection and a new line of thinking». I Svendsen & Hurvs (2005) intervjuundersøkelse hevdes det at fagkunnskapen må personliggjøres, dvs. bli integrert i en egen praksis. Førskolelærerne uttrykker

det slik: «Jeg føler vel at den [fagkunnskapen] er mer under huden nå, fordi du hele tida reflekterer over det du gjør [...] Det er mye lettere å sette ord på det som skjer i samspill. Vi har fått en knagg å feste det på» (Svendsen & Hurv, 2005, s. 69). Ut fra sitt intervjumateriale tolker Svendsen & Hurv (2005, s. 70) det slik at

[...] førskolelærerne har funnet skjæringspunktet mellom teoretisk og praktisk erfaring. Skjæringspunktet kan uttrykkes nettopp som å «finne en knagg» å feste informasjon på, om refleksjon over det de gjør, og om «lamper som blinker». Vi synes uttrykkene er betegnende for at teoretisk erfaring gjenkjennes i praksis.

Å arbeide med å forstå egenerfarte situasjoner i lys av teoretiske begreper, står i kontrast til å arbeide med spesielle instrumenter eller metodiske opplegg som andre har laget. I en del «pakker» eller opplegg som tilbys praksisfeltet, er det som nevnt ofte lite presentasjon av begreper. Retningslinjene for enkelte slike metodepakker kan også være direkte i strid med de kildene som oppleggene mener seg å bygge på (Labahå, 2008). Gjennomføringen av oppleggene forutsetter dessuten at man følger mer eller mindre samme mal, som ikke nødvendigvis er tilpasset den lokale konteksten som praktikerne opererer innenfor. Dermed støtter bruken av ferdige metodepakker opp under en deduktiv og hierarkisk forståelse av teori-praksis-forholdet, og det underminerer profesjonsutøverens refleksjon over egen praksis.

Økt selvrefleksivitet utfordrer dominerende forestillinger og samspillsmåter

Betydningen av å bli utfordret til å tenke rundt grunnleggende pedagogiske spørsmål, løftes fram i flere kilder. Førskolelærerne som blir intervjuet, sier at de ikke lenger bare snakker om praktisk organisering av hverdagen. Møte med nye teoretiske resonnement og samtaler med forskere eller andre fra teorifeltet, gir inspirasjon til å tenke *dypere* over egen praksis. Når de pedagogiske lederne blir intervjuet, kommer det fram at de setter pris på å få anledning til å snakke om grunnsyn når det gjelder barn og relasjonen mellom barn og voksne – «[...] noe jeg har savnet litt», som en sier (Svendsen & Hurv, 2005, s. 58). Dette bekreftes i Moyles et al. (2002) sitt prosjekt, hvor pedagogene ut fra videoopptak blir utfordret til å reflektere over selvvalgte samspillssituasjoner. Denne muligheten til å samtale med de samarbeidende forskerne var uvant og ble verdsatt: «This opportunity was valued by all and summarized by one practitioner who commented: We don't ever really get to talk like this» (Moyles et al., 2002, s. 471).

I evalueringene av «Kvalitet i relasjonsarbeid» kom det fram at praktikerne var blitt mer klar over egne forestillinger som styrer arbeidet, og

hvordan de er bærere av visse forståelsesmåter angående det som skjer i samspill. Det kan konkretiseres med følgende utsagn:

Før var det slik at hvis noe var vanskelig, snakket vi om hva som var gærn't med barna og vi så ikke på dialogen eller relasjonen. Nå stopper vi mer opp ved den, tenker igjennom egen rolle [...]. Før sa vi: denne ungen er sånn og sånn. Nå sier vi: i denne situasjonen opplever jeg det slik og slik. Der har det skjedd noe vesentlig. (Nyhus & Kolstad, 2004, s. 78)

Dette utsagnet er et eksempel på at forståelsen av relasjonelle prosesser har beveget seg bort fra å ha fokus på enkeltindivider. Forståelsen av det som skjer i samspill er blitt beriket; personalet tar med mer av eget bidrag og situasjonen rundt samspillet. Utsagnet kan sees som en illustrasjon av Nordin Hultmans (2004) poeng om at barnehagepersonalet har vært «innskrevet» i spesielle diskurser; i dette tilfellet diskurser hvor problemer som oppstår i relasjoner, ensidig defineres inn i barna som enkeltindivider. Gjennom drøfting av egne praksiseksempler i lys av relasjonsbegreper synes personalet nå å være mer i stand til å tenke ut fra det som skjer i relasjonen, og ta med mer av sin egen opplevelse i samspillet.

En annen forestilling som personalet har blitt utfordret på, er diskursen om at alle barna skal behandles likt, at dette er det mest rettferdige (Nyhus & Kolstad, 2004).³ I prosesser med å ta inn ny teori om gjensidig anerkjennelse og synsmåter angående likeverdighet, har mange begynt å se kritisk på dominerende forestillinger de bærer med seg om likhet og rettferdighet. I evalueringer kommer det fram at personalet har fått mer respekt for ulikhet, de er blitt mer i stand til å behandle barn individuelt (Nyhus, 2005). Det kan leses som en synliggjøring av Lenz Taguchis (2007) poeng om at praktikere er bærere av teoretiske forestillinger som ligger innbakt i mye av det de gjør, uten at de er klar over det.

Bevisstgjøring av dominerende forestillinger kombinert med praksisnært refleksjonsmateriale ledsages altså av økt selvrefleksivitet rundt egen rolle som kommunikasjonspartner. I samarbeidsprosesser hvor nedskrevne samspillsepisoder eller videoopptak fra egen hverdag blir brukt som refleksjonsgrunnlag, får personalet hjelp til å se seg selv utenfra. Ny forståelse av gjensidighet i relasjonsprosesser bidrar til at de ser mer av hva som foregår i samspillet med barna. Følgende utsagn kan illustrere dette: «Har blitt mer oppmerksom, tenker mer på hva barna sier/mener. Spør også mer tilbake slik at jeg ikke automatisk gir dem svar på hva dem lurer på, men kan få prøve å tenke ut svaret selv» (Nyhus, 2005, s. 64); «Er blitt flinkere til å tolke barns kroppsspråk og høre etter hva de egentlig sier» (Nyhus & Kolstad, 2004, s. 46); «Er blitt bedre til å stoppe opp og la det være stille, slik at barnet

3 Diskursen om likhet kommer også fram hos Fennefoss og Jansen (2008).

selv fortsetter samtalen i den retning han/hun ønsker» (Nyhus & Kolstad, 2004, s. 47). En endring er altså at personalet ser mer av barnas initiativ, og gir dem mer plass til å følge opp sine intensjoner.

Lignende innsikter kommer fram i andre prosjekter. En skotsk pedagog sier: «I didn't realise how much I interrupted the children and broke their concentration», og hun hevder også at: «I did not really communicate with children before, not in any depth» (Dunlop, 1998, s. 101). I samme retning peker uttalelser fra den svenske kompetanseutviklingsstudien: «We discovered that we grown ups are so quick to talk ourselves, to correct and continue before the children are ready for it» (Sheridan, 2001, s. 21).

Det å jobbe med bevisstgjøring av samspill synes altså å bidra til at forståelsen av det som skjer i relasjonen mellom voksne og barn, blir mindre fokusert på egenskaper hos individer og mer rettet mot prosesser i samspillet.

Prosesser bidrar til faglig felleskap rundt dagligdags samspill og rom for ulikhet

Et interessant aspekt ved kompetanseutviklingsprosessene er at de synes å bidra til opplevelser av faglig felleskap, både innen barnehager og på tvers av institusjoner i en kommune (Nyhus, 2005, s. 78). Et forhold som kan ha bidratt til dette, er rammene for formidling og diskusjon av teoristoff. Med jevne mellomrom har alle ansatte i kommunene deltatt på de samme planleggingsdagene, hvor de har deltatt på forelesninger og drøftet eksempler ut fra de samme teoretiske perspektivene. De har reflektert over dagligdagse samspill ut fra begreper som gjensidig anerkjennelse og romslige og trange interaksjonsmønstre. Det at *alle* i et team eller i en personalgruppe forholder seg til de samme teorisynspunktene, gir en mulighet for at den enkelte ansatte kan danne seg oppfatninger og delta i en teoretisk diskusjon. Det er forskjellig fra en formidlingsform hvor assistenter får teori formidlet fra førskolelærer som har vært på kurs. I slike tilfeller er det en fare for at fagstoffet blir forenklet og banalisert (Jansen, 2007, s. 34). En organiseringsform hvor hver enkelt kan ta stilling og reise spørsmål, motarbeider en hierarkisk linje mellom teori og praksis, hvor bare de som har førskolelærerutdanning, forventes å ha direkte tilgang til teoretisk fagstoff.

Det faglige fellesskapet kan også bli forsterket hvis alle i personalgruppa leser og diskuterer samme fagtekst. I prosesser hvor personalet får anledning til å dele sine reaksjoner på faglig innhold og begreper, skapes muligheter for å se at forskjellige personer har ulike fortolkninger av ett og samme samspill. I evalueringene kommer det fram at gjennom diskusjoner med kolleger er barnehagepersonalet blitt mer klar over at de fortolker det de ser – ulike personer legger merke til ulike ting. I kombinasjon med refleksjon over teoretiske synspunkter om likeverdighet i relasjoner, synes dette å ha

bidratt til erkjennelser av at det er rom for å være forskjellig. «Det har blitt mer respekt for ulikhet – ulikhet har blitt mer 'greitt' enn før – og det er ikke lenger nødvendig å opptre likt i personalgruppen, noe som i større grad har vært en verdi tidligere» (Nyhus, 2005, s. 97–98). En førskolelærer uttaler: «Det er mer diskusjoner i personalgruppa. Det er blitt lov å mene noe. At det er ingen som blir lynsjet når de mener noe annet enn andre. Vi kan ha diskusjoner» (Svendsen & Hurv, 2005, s. 79).

Det å ha felles fokus og diskusjoner hvor det er rom for både likhet og ulikhet, styrker altså opplevelser av likeverdighet personalgruppene imellom. Assistenten sier at de tør å tre fram med sitt og være forskjellige: «Som assistent er jeg blitt flinkere til å prate med de andre; dette står jeg for, dette står du for. Vi sier mer til hverandre [...]. Før kunne vi skjule oss bak regler. Nå må vi mer stå for det vi mener, og respektere andre for det de mener» (Nyhus & Kolstad, 2004, s. 40). Slike utsagn kan tolkes som at prosessene har bidratt til mer artiklulering av taus kunnskap og en tydeligere profilering blant de ansatte. Dette er i tråd med Sheridan (2001) som peker på at personalet gjennom kompetanseutviklingsprosesser er blitt mer klar over egne styrker og svakheter.

Noe som kan ha virket inn på det å skape felleskap og kollektivt engasjement, er det *temaet* som har vært i fokus: nemlig kvalitet i relasjonsarbeid. Relasjon og samspill er noe alle i en personalgruppe må forholde seg til. Ingen kan si at temaet *ikke* gjelder dem. De kan ikke overlate det til andre: Hver enkelt ansatt er i samspill med de ulike barna i barnehagen, og kunnskap som gjelder relasjon, er relevant for alle.

Diskusjon: Vanskeligheter og motstand

Når det gjelder artikkelens problemstilling, ser vi at arbeid med relasjonsbegreper koblet opp mot praksisnære eksempler, kan bidra til at personalet samler oppmerksomheten mot dagligdags samspill, og synes å se mer både av barnas bidrag og av sin egen rolle i samspillet. Samtidig blir de utfordret til å tenke gjennom dominerende forestillinger, for eksempel det å legge vekt på likhet og det å forstå barns væremåter ut fra individuelle sider. Interessant nok har det å jobbe med teoretiske begreper relatert til gjensidig anerkjennelse, skapt opplevelser av felleskap samtidig som det er blitt lettere å uttrykke forskjellighet.

Selv om teori- og refleksjonsarbeidet synes å utvikle barnehagepersonalets relasjonelle praksis, viser evalueringene også ulik grad av tilfredshet med kompetanseutviklingsprosessene (Nyhus, 2005). Noen peker på vanskeligheter knyttet til ytre organisatoriske forhold, som for eksempel at det er mye sykefravær i gruppa og dermed ustabilitet og stress i arbeidet med barna. Andre nevner at lite klar ledelse og tilsvarende lite veiledning av utviklingsarbeidet gjør at en har blitt stående på stedet hvil.

Det kan også være at det har vært motvilje eller ulyst forbundet med å bevisstgjøre og diskutere innlærte tanke- og relasjonsmønstre. I faglige kontekster hvor deduktiv tenkning har vært dominerende, er det rimelig at samarbeid mellom teori og praksis kan bli møtt med motstand, noe også Lenz Taguchi (2000) og Kvistad og Søbstad (2005) drøfter. Motstanden kan for eksempel forstås ut fra at praktikerne (ubevisst) forventer å bli nedvurdert ved at noen kommer og forteller dem at det de gjør, ikke er godt nok. De kan ha forventninger om at endring betyr å bli pålagt å jobbe med utenfrabestemte opplegg, og derfor vil de reagere med oppgitte utsagn som: «Åh, ikke enda et opplegg!» Det kan illustreres ved dette utsagnet fra en pedagogisk leder: «Noen var litt sånn at de satte seg på sidelinja og tenkte at nå er det ny teori igjen, særlig assistenter som har jobbet i mange år og som tenkte at jeg venter litt med å engasjere meg her og ser hva dette er for noe» (Svendsen & Hurv, 2005, s. 68). Enkelte kan også i første omgang ha ønsket seg metoder for handling i praksis, noe som kommer fram i erfaringer fra studier i pedagogisk utviklingsarbeid (Jansen, 2007, s. 37).⁴

Metodebegrepet kan også diskuteres og problematiseres. I stedet for å knytte metode primært til planlegging og gjennomføring, kan begrepet forstås som en besværlig erkjennelsesvei; en vandring som forutsetter både tålmodighet og utholdenhet, på en vei preget av mostridende erfaringer (Løvlie, 1979).⁵ En slik forståelse står i kontrast til oppskriftstenkning og forventninger om å få raske løsninger. Det å jobbe metodisk blir da et systematisk forsøk på å skape mening ut fra det som erfares i en prosess over tid. Fokus flyttes fra detaljert didaktisk planlegging i forkant, til arbeid med å forstå i retrospekt. Med utgangspunkt i ulike former for dokumentasjon, for eksempel kommunikasjonseksempler (Bae, 2008), praksisfortellinger (Fennefoss & Jansen, 2008) eller videosnutter (Sverdrup & Myrstad, 2008), foretas systematisk refleksjon over noe som har skjedd.

Det å jobbe med refleksjonsprosesser i etterkant kan imidlertid være uvant og ledsages av ubehag. For eksempel kan det være ubehagelig å høre seg selv på lydbånd, noe en førskolelærer uttrykker slik: «Båndspiller var forferdelig! Jeg gikk hjem og hørte på det. Det å høre på seg selv [...] At det går an å jabbe så mye ved matbordet. Det var helt forferdelig. Men det er bare sånn det er. Du blir mer obs på hvordan du sier ting» (Svendsen & Hurv, 2005, s. 91).⁶

4 I et aksjonsforskningsprosjekt uttrykkes motstand mot teoriinnføringen slik: «If you just tell me what to do, I will do it. I'm getting lost in all this thinking» (Cook, 2004, s. 12).

5 Se også Røtnes (1989) for en drøfting av ulike forståelser av metodebegrepet med relevans for barnehagepedagogikk.

6 Lignende erfaringer belyses også i Fennefoss og Jansen (2008) i forbindelse med prosjekter hvor deltagerne ser seg selv i samspill på video.

Å bli mer bevisst sin egen rolle som kommunikasjonspartner er altså ikke en smertefri prosess. Det kan være tungt å ta inn over seg at en handler på måter som ikke fungerer så godt for barn: «Det gjør vondt å plutselig se seg selv så klart. Jeg slet med det helt i begynnelsen, at gud så mange år jeg har gått rundt og gjort så mange dumme feil. Fikk helt dårlig samvittighet» (Svendsen & Hurv, 2005, s. 91). Å se dominerende forestillinger og samspillsmåter en har vært preget av, kan være ubehagelig. Når en samarbeider over tid, kan imidlertid slike opplevelser deles og bearbeides sammen med andre i personalgruppa, og for eksempel bli omsatt i rollespill eller andre kreative uttrykksformer. På den måten får den enkelte anledning til å se at interaksjonsmønstrene er preget av kulturelle tradisjoner, og ikke bare kan forstås som individuell tilkortkomning. En slik kollektiv erkjennelse og mulighet til å innta et metaperspektiv på hva som foregår i dagligdagse situasjoner, fører også til at det blir mer humor i hverdagen og i personalets refleksjon over egen praksis (Nyhus & Kolstad, 2004).

Et problem som nevnes av flere, er at uten en metode for hva en skal gjøre, oppstår det i begynnelsen kaosfølelse (Nyhus & Kolstad, 2004, s. 27). I arbeidet med «Kvalitet i relasjonsprosesser» ble det for eksempel nevnt at enkelte var usikre på hvordan de skulle forstå gjensidig anerkjennelse, og det å forsøke og ta barns perspektiv. Skulle de romme alt? Hva med de voksnes perspektiv? Og når og hvordan skulle det settes grenser? Usikkerhet rundt slike spørsmål gjorde at personalet i begynnelsen overdrev enkelte samspillsmåter og følte seg kunstig (Svendsen & Hurv, 2005). Ved at slike opplevelser deles med andre og bearbeides, får man reflektert over erfaringene, og man kan bygge videre på dem. Selv om det oppstår ubehag og vanskeligheter, pekes det allikevel på «[...] at samspillet med ungene gir generelt mer, når de har økt oppmerksomhet på det» (Nyhus & Kolstad, 2004, s. 109).

Også de som kommer fra teorifeltet, møter utfordringer i egen rolle. Utviklende samarbeidsprosjekter forutsetter at de reflekterer over diskurser som former deres relasjonelle praksis. I samarbeid med førskolelærere i forskningsprosjekter og etterutdanningsprosesser har jeg erfart at det er lett å ta sitt eget perspektiv for gitt, og ikke oppdage at samarbeidspartnerne ser ting på en annen måte. I et samfunn som verdsetter teoretisk kunnskap høyere enn det å ta ansvar for en kompleks praksis i barnehage og skole, er det makt, og muligheter for maktmisbruk, knyttet til teoretikerens rolle. Det ligger definisjonsmakt både i valg av teoriperspektiv og i måten en drøfter og setter ord på praktikernes erfaringer. En måte å minske faren for slik misbruk av makt, er ved å innby praktikerne til å dele opplevelser de synes er ubehagelige, og oppmuntre dem til å komme med motforestillinger i diskusjoner.

En annen utfordring for den som kommer fra teorifeltet, er å ikke automatisk gå inn i en posisjon som en som har svar på alle spørsmål, og som kommer med forslag til handlinger og løsninger på praktiske problemer. Da

oppstår det lett hierarkiske relasjoner. Faren er at en går i den «deduktivistiske fella», hvor praktikerne utfører og teoretikerne tenker. Praksis i barnehager er uhyre kompleks, noe som gjør det umulig å komme med presise svar eller løsninger på praktiske problemer. I stedet for å plassere seg selv som den som vet, og komme med tilbud om løsninger, bør man stille spørsmål om hvordan man kan tenke rundt problemer. Teoretikeren blir da den som deler spørsmål og kunnskap, noe som kan bidra til mer nyansert tenkning.

I samarbeid mellom teorifeltet og praksisfeltet er faren for instrumentalisme alltid til stede, i den forstand at forskeren ensidig bruker praktikerens synspunkter og erfaringer til sitt eget formål. Dette problemet kan aldri helt unngås, i og med at partene har ulik posisjon og forskjellige hensikter med samarbeidet. Gjennom å invitere til dialog og tre tydelig fram med hvordan deltagerens synspunkter/erfaringer skal bli brukt, får imidlertid folk fra praksisfeltet anledning til å reagere. Ved å ha åpenhet rundt makt- og statusforskjeller kan det være lettere for praktikerne å representere seg selv og sine synspunkter (Bae, 2008).

Avslutning

Denne artikkelen viser at det finnes alternativer til deduktivistiske forståelser og hierarkiske samarbeidsforhold mellom teori og praksis. Som jeg har argumentert for, kan arbeid med begreper og teoretiske forestillinger på ulike måter bidra til utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis. Et vesentlig aspekt ved slike prosesser er at det gis tid og rom for tenkning, slik at forestillinger som preger arbeidet, bringes opp og utfordres i konfrontasjon med nye teoretiske begreper og diskurser. Slike kritiske refleksjonsprosesser er et bidrag til økt profesjonalitet. De gir muligheter til å motstå press mot ensidig bruk av metodiske pakker som fungerer mer kontrollerende enn bevisstgjørende. Refleksjonsarbeid rundt relasjonelle forhold kan imidlertid være ubehagelig og inneholde smertefulle opplevelser, og kan dermed være lett å vike unna. Belønningen ligger i rikere opplevelser og forståelser av samspillet mellom pedagoger og barn, parallelt med tydeligere artikulering av sentrale prosesser i profesjonsutøvelsen.

Litteratur

- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke. I B. Bae & J. E. Waastad (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (s. 33–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HIO-rapport nr. 25. Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Bae, B. (2005). Troubling the identity of a researcher: Methodological and ethical questions in co-operating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 6(3), 283–291.
- Bae, B. (2008). Drøfting av samspillseksempler – demokratiske møtepunkter mellom teori og praksis? I T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, G. Løkken, N. Naastad, & F. Rønning (red.), *FoU i Praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, Trondheim, 19. og 20. april 2007* (s. 43–53). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bae, B. (under trykking). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *BARN*, 1.
- Cook, T. (2004). Starting where we can: Using action research to develop inclusive practice. *Early Years Education*, 12(1), 3–16.
- Dunlop, A.-W. (1998). Using research methodology to explore quality of social interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(1), 87–104.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet*. Göteborg Studies in Educational Sciences 268. Göteborgs Universitet.
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2008). *Småbarns pedagogikk og praksisfortellinger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2008). Pedagogikkfaget i allmennlærerutdanninga. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1, 17–28.
- Jansen, T. T. (2007). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I M. Bjerkstrand & T. Pålerud (red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (s. 16–40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Kärrby, G., & Giota, J. (1994). Dimensions of quality in Swedish day care centers – an analysis of the early childhood environment rating scale. *Early Child Development and Care*, 104, 1–22.
- Labahå, B. (2007). *Å utfordre grenser – en aksjonsforskningsstudie i Barentsregionen*. HiO-masteroppgave nr. 9. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Labahå, B. (2008). Er det enkle alltid det beste? En problematisering av «metodiske verktøy» og anerkjennelse i praksis. *Barnehagefolk*, 2, 59–64.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Doktorgradsavhandling, Högskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2007). Deconstructing and transgressing the theory-practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 275–290.
- Løvlie, L. (1979). *Dialektikk og pedagogikk*. Skrifter nr. 22. Lillehammer: Oppland distriktshøgskole.
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi. I E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 13–34). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mashburn, A. J., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D. et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.

- Moyles, J., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). Using reflective dialogues as a tool for engaging with challenges of defining effective pedagogy. *Early Child Development and Care*, 172, 463–478
- Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2008). *Pedagogical improvisation – a key concept in children's participation?* Paper presentert ved The 18th EECERA Annual conference i Stavanger, 2.–6. september 2008.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber Forlag.
- Nyhus, L., & Kolstad, I. (2004). *Kvalitet i relasjonsarbeid – om samspillet mellom voksne og barn i Gjøvik-barnehagen*. ØF-rapport nr. 13/2004. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Nyhus, L. (2005). *Å møte barn med respekt – evaluering av et utviklingsarbeid i Inderøybarnehagen*. ØF-rapport nr. 16/2005. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). The specific professional nature of early years education and styles of adult/child interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), 57–72.
- Røtnes, K. (1989). *Metode som erkjennelsens vei*. Hovedfagsoppgave, Barnevernsakademiet, Oslo.
- Schibbye, A. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse – i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sheridan, S. (2001). Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Child Development and Care*, 166, 7–27.
- Svendsen, C., & Hurv, E. (2005). *Å eie fagkunnskapen – om faglig utvikling i førskolelæreryrket*. HiO-hovedfagsrapport nr. 12. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Sverdrup, T. (2008). *Å få et forskende fellesskap til å svinge*. Upublisert paper presentert ved FoU i Praksis-konferansen i Trondheim, 18. og 19. april 2008.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135–152.