

MØTER RUNDT NETTBRETT

I BARNEHAGEN –

et aksjonsforskningsprosjekt

med

utgangspunkt i relasjoner og materialitet



Ulrika Oterholm

2014

Høgskolen i Oslo og Akershus, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Master i barnehagepedagogikk

Forord

I barnehagen jobber vi stadig med å holde fokus, være konkrete og presise når vi skriver planer, refleksjonsbrev og andre tekster. Min oppgave er ofte å stille de kritiske spørsmålene til tekstene. Hva vil dere si her? Hva betyr dette? Hva tenkte dere da?

Under arbeidet med denne oppgaven har jeg i større grad vært nødt til å stille de spørsmålene til meg selv. En annen utfordring har vært å holde fokus på materialet og teksten og virkeligheten i barnehagen hvor ting går videre. Oppgavens struktur har vært i forandring og det har også innholdet da nye erfaringer/kunnskaper endret hva jeg synes var meningsfullt å ha med. Tankene tok mange forskjellige retninger utenom oppgaven og det var til tidere vanskelig å holde fokus på en oppgave som skulle være ferdig så langt frem i tid.

Dette kunne nok ført til en «ikke-levert» oppgave hvis det ikke hadde vært for flotte folk rundt meg. Baarn og voksne som deltok i selve aksjonsforskningen er selvfølgelig først på listen over de som har bidratt til oppgaven. Tove Lafton har fungert som kombinert veileder, støttekontakt og mild pådriver - alltid like blid og positivt. Mine flotte kollegaer i barnehagen som av en eller annen merkelig grunn alltid har trua på meg og barna i barnehagen som skaper så mye energi og glede. Gode venner som gir energi og som jeg kan diskutere alt mulig med. Mine to fantastiske sønner, Marcus og Oscar, som hele tiden har hatt tro på at mamma skal bli ferdig. Det har nok vært hovedårsaken til at jeg faktisk ble ferdig - jeg kunne ikke gjerne si til dem at jeg ga opp. Marcus har dessuten planlagt en eksamensfest når jeg blir ferdig og det ville vært dumt hvis den måtte avlyses. Oscar har støttet, oppmuntret, laget omelett og spurt om jeg har jobbet godt de helger jeg har sagt at jeg skal skrive. Tusen takk for at dere er dere!

Anne Berit har gjort en innsats på korrektur og Kjartan har bistått med ekspertise på referanselister – spesielt takk til dere.

Tusen blomster takk alle sammen☺

Sammendrag

Oppgaven er i hovedsak empiridrevet og omhandler et aksjonsforskningsprosjekt i en barnehage. Den tar utgangspunkt i barnehagens måte å organisere sitt pedagogiske arbeidet på. Barnehagen er inspirert av Reggio Emilia filosofien og bruker pedagogisk dokumentasjon som et planleggings-, vurderings-, refleksjons- og endrings-verktøy.

I aksjonsforskningsprosjektet ser vi på et første møte med nettbrett i barnehagen hvor både barn og voksne stiller med blanke ark. Observasjoner og dokumentasjoner beskriver erfaringene til både barn og voksne og utgjør en første sortering. Prosjektgruppens tolkninger og analyser av dokumentasjoner samlet i avdelingens prosjektrapport blir den andre. Vi har videre gjennomført samtaler hvor vi har gått tilbake til refleksjonsmøtene og sett både på de tekster og bilder som er valgt ut, og også på opptak av selve møtet hvor møtестruktur og hvilke refleksjoner som blir bærende sees på. Den siste og fjerde sorteringen og analysen skjer av meg når jeg sammenstiller materialer og ser på det i lys av en teori-praksis diskurs. Mitt mål med de videre analysene var å se om et nytt teoretisk perspektiv kunne bidra til at vi så på materialitet på en annen måte enn vi hadde gjort tidligere. Jeg ville også se om vi ikke kunne skape nye teorier sammen – bortenfor skillet mellom teori og praksis (Lenz Taguchi).

Nettbrettet i seg er en stor del av oppgaven og vi konkluderer med at det er et materiale som kan både samle og engasjere barna. Nettbrett kan bidra til relasjonsbygging og det foregår mye kommunikasjon og erfaringsutveksling blant barna. Vi har også erfart at det fysiske møtet med nettbrettet varierte i stor grad mellom barna, men at de etter bare noen få møter med nettbrettet i stort sett brukte det på samme fysiske måte. Vi merket også at mye av det samme engasjementet og energien som vi har sett når barna har utforsket vann var tilstede i møtet med nettbrettet. Vi har også erfart at nettbrettets muligheter er avhengig av interessen og kompetansen hos de voksne. De voksne gir muligheter eller begrensninger og det er også de som velger innhold på nettbrettet.

Vi har sett på møtet med forskjellige perspektiver og vi har prøvd å nærme oss en posthuman tanke om materialitet. Det viste seg å være vanskelig for meg å presentere og introdusere dette perspektivet. Vi strevde med å finne mening, se sammenheng og hva teoriene kunne tilføre vår praksis.

Summary

This thesis is mainly driven by empirical evidence and deals with an action research project in a preschool. The startingpoint of the thesis is this preschools way of organizing their educational work. The preschool is inspired by the Reggio Emilia philosophy and uses the educational documentation as a planning, assessment, reflection and modification tool.

In the action research project, we are looking at a first meeting with the iPad in the preschool - where both children and adults starts with a clean slate. Observations and documentations describes the experiences of both children and adults, and make up a first sorting. The project group's interpretations and analyses of documents gathered in their project report will be the second. We have furthermore conducted conversations where we have gone back to the reflection-meetings and seen both the texts and images that have been selected, and also on the recording of the meeting where the meeting structure and the reflections that are being bearing can be viewed. The last and fourth level is sorting and analysis done by me when I compile the material and look at it in the light of a theory-practice discourse. My goal with the further analyses was to see if a new theoretical perspective could help us see the materiality in a different way than we had done earlier. I also wanted to see if we were able to create new theories together - beyond the distinction between theory and practice (Lenz Taguchi).

The iPad in itself is a big part of the thesis, and we conclude that it is a material that can both gather and engage the children. The iPad can contribute to building relationship, and a lot of communication and experience exchange is taken place among the children. We have learned that the physical meeting with the boards varied greatly between the children, but after only a few meetings with the iPad all of them used it in almost the same physical way. We also noticed that a lot of the same commitment and energy that we have seen when the children have explored water was present in the meeting with the iPad. We have also learned that the possibilities the iPad gets is dependent on the interest and knowledge of the adults. The adults provide opportunities or constraints, and it is also they who choose content on the tablet.

We have looked at the meeting with different perspectives and we've tried to approach a post human idea of materiality. It turned out to be difficult for me to present and introduce this perspective. We struggled to find meaning, see the context and what these theories could bring to our practice.

Innhold

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
SUMMARY	4
1 INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn	10
1.2 Forskningsspørsmål	12
1.3 Oppgavens struktur	14
2 SENTRALE BEGREPER	16
2.1 Relasjoner – barnehagens forutsetninger	16
2.2 Relasjoner – teoretisk utgangspunkt	21
2.3 Materialitet i et posthumant perspektiv.....	27
2.4 Teori – praksis en oppsummering	31
3 DELTAKERE OG KONTEKST	33
3.1 Pedagogisk dokumentasjon	33
3.1.1 Organisering av barnehagens pedagogiske arbeid	35
3.1.2 Etisk perspektiv på dokumentasjon	39
3.2 Refleksjon	40
3.3 Teori og praksis i aksjonsforskning	44
3.4 Digitale verktøy i barnehagen	45
3.4.1 Digitale verktøy – barnehagens forutsetninger	48
3.4.2 Digitale verktøy og multimodale uttrykk	49
4 AKSJONSFORSKNING SOM METODOLOGI	51
4.1 Organisering av prosjektet.....	53
4.2 Forskerrollen	54
4.3 Tidsplan – aksjonsforskningen	58
4.4 Min rolle inn i prosjektet	61

5	PROSESSEN	63
5.1	Aksjoner i løpet av prosessen	64
5.1.1	Aksjon 1 - oppstart	64
5.1.2	Aksjon 2 – nettbrett kontra andre materialer	64
5.1.3	Aksjon 3 – ulike apper skaper konflikter og frustrasjon	65
5.1.4	Aksjon 4 – nettbrettets tilgjengelighet	66
5.1.5	Aksjon 5 – endring av struktur på refleksjonsmøtene	67
5.1.6	Aksjon 6 – erfaringsdeling med hele personalgruppen	68
5.1.7	Aksjon 7 - nettbrett på alle avdelingene og en IKT-ansvarlig på hver avdeling.....	68
5.2	Oppsummering av aksjonene	69
6	ANALYSE	70
6.1	Analysestrategi	71
6.1.1	Forståelsen av teori - praksis påvirker analysen	74
6.2	Momenter til analyse og refleksjon	75
6.2.1	Barnas fysiske møte med nettbrettene	75
6.2.2	Nettbrett som relasjonsbygger	80
6.2.3	Nettbrett kontra menneske	83
6.2.4	Nettbrettets funksjonalitet	86
6.2.5	Nettbrett og kjønn.....	88
6.2.6	Nettbrettets agentskap	89
6.2.7	Pedagogenes manglende erfaring med nettbrett	91
6.2.8	Roller og møtestruktur	92
6.2.9	Ord og teorier som fremmedgjørende i refleksjonen	95
6.2.10	Teori og praksis – refleksjon og diffraksjon	98
7	REFLEKSJONER OG KONSEKVENSER	101
7.1	Nettbrett og digital dannelse	101
7.2	Praksisteori – teori praksis	103
7.3	Ledelse og organisering	104
7.4	Veien videre	105
7.4.1	Digitale verktøy – nettbrett	105
7.4.2	Pedagogisk dokumentasjon og teoretiske perspektiv	106
7.4.3	Refleksjon og ledelse	107
7.4.4	Videre forskningsmuligheter og behov	108
7.5	Epilog	108
8	LITTERATURLISTE	110
9.	VEDLEGG	115

1 INNLEDNING

Denne avhandlingen er i hovedsak empiridrevet og omhandler et aksjonsforskningsprosjekt i en barnehage. Barnehagen har 100 barn fordelt på fem aldershomogene avdelinger og arbeider inspirert av Reggio Emilia filosofien. Jeg jobber selv som styrer i denne barnehagen og har gjort det i 13 år.

I 2006 startet personalet en pedagogisk prosess med inspirasjon fra Reggio Emilia. Dette har ført til en kontinuerlig prosess hvor personalet begynte med å endre på det fysiske miljøet, diskutere barnesyn, dokumentere og ha små korte prosjekt. Det viktigste har vært at personalet har fått et endret syn på barn og læring, og det har igjen fått konsekvenser for voksenrollen og vår praksis. Personalet gir selv uttrykk for at de opplever at vi har gått fra en formidlende rolle, hvor vi tenkte at vi kunne lære barna og dele med oss av den kunnskapen vi har, til en mer undersøkende og utforskende måte, hvor barnet i større grad enn tidligere gis muligheter til å selv forske og prøve ut sine idéer. Vi har sammen endret det fysiske miljøet, gjort materiale og utstyr mer tilgjengelig, og sett hvordan både store og små endringer i miljøet påvirker barnegruppen og oss voksne.

Barnehagen har gjort endringer i organisering for å skape tid og rom for barns og voksnes refleksjoner. Det er også denne reflekterende holdningen til egen praksis og det vi gjør, som i stor grad har påvirket våre tanker om hva en barnehage er eller kan være. Prosjektrapportene (som avdelingene lager hvert halvår) viser at formuleringer, valg av bilder og hvordan fokus følges opp går i retning av en mer reflekterende praksis. Med reflekterende praksis mener jeg en praksis hvor vi i større grad ser på vår praksis i etterkant og reflekterer over den, i motsetning til å ha hovedfokus på å planlegge hva vi skal gjøre i forkant (Rönnerman, 2012). Begrepet utdypes videre i kapittel 2.2. Tekstene i rapportene (Søråsteigen barnehage, 2011, 2012b, 2013) viser, i hvert fall for meg, at personalet er mer bevisste sine egne valg og hvor mange faktorer og nyanser som kan påvirke hva barna gjør og hvordan de agerer.

Måten barnehagen driver prosjektarbeid på har også endret seg, i begynnelsen varte prosjektene bare noen uker, men personalgruppa oppdaget fort at det var altfor kort tid for å kunne gå dypere inn det vi valgte å sette fokus på. Tiden prosjektene holder på har økt gradvis og går nå over både et og to år. Vi opplever at det gir både barn og voksne bedre tid for å fordype seg. Hele barnehagen samler seg rundt et felles fokusområde. Personalet på hver avdeling lager prosjektplaner hvor det felles fokusområdet spisses/tilpasset den vinklingen avdelingen velger. Underveis i prosjektet samler personalet dokumentasjoner med bilder,

tekst og refleksjoner i prosjektrapporter og avslutter med evaluering og oppsummering. Prosjektrapportene gir alle i personalet mulighet til å gå tilbake å se på hva som ble gjort tidligere år. Denne arbeidsmetoden inspirerer og gir mulighet til å bygge videre på tidligere tanker og praksiser. Samtidig gir det lederen i barnehagen, i dette tilfellet meg, en unik mulighet til å se, og derigjennom dokumentere, barnehagens progresjon. Denne måten å drive det pedagogiske arbeidet på er utgangspunkt for aksjonsforskningsprosjektet.

Aksjonsforskningen omhandler et første møte med nettbrett hvor både barn og voksne stiller med nokså blanke ark. Prosjektet gjennomføres på en av barnehagens avdelinger og prosjektgruppen består av avdelingens medarbeidere og meg som er styrer. De to forskningsspørsmålene vi hadde i gruppen var; Hvordan vil barn og voksne møte nettbrettet i barnehagen? Kan nettbrettet bidra til å styrke relasjonene mellom barna på samme måte som andre materialer som vi har jobbet med tidligere har gjort? I aksjonsforskningen ville vi (ut)forske et materiale/verktøy som vi ikke hadde brukt i barnehagen fra før og som flere av oss var litt nysgjerrige på – nettbrett. I oppgaven vil begrepene nettbrett, iPad og Pad bli brukt om hverandre, da det er sånn det har blitt i barnehagen.

Aksjonene foregikk høsten 2012, og oppgaven slutføres våren 2014. Bruk av nettbrett i barnehager er vanligere våren 2014 enn det var da vi begynte planleggingen av prosjektet våren 2012, hvilket også gjør at det finnes flere undersøkelser om hvordan nettbrett brukes og hva pedagoger mener om bruken, for eksempel *Barnehagemonitor 2013* (Jacobsen, Loftsgarden og Lundh, 2013). Dette materialet hadde vi ikke tilgang på da vi gjennomførte aksjonene, det er brukt først under skriveprosessen. Nettbrett er et digitalt verktøy som er forholdsvis nytt i barnehagesammenheng og feltet har absolutt behov for flere erfaringer og kunnskap på området. Oppgaven beskriver erfaringene til både barn og voksne og hvordan vi voksne har tolket og analysert det vi har observert og dokumentert. Mine videre analyser leser materialet i lys av teori og praksis, og diskuterer forholdet mellom teori og praksis i lys av en ambivalens av den opplevde dikotomien mellom praksis og teori. Et viktig spørsmål blir hvordan praksis kan gi andre bidrag inn til barnehagefeltet enn mer teoretiske forskningsbidrag kan gjøre.

Hardersen og Gudmundsdottir (2012) gjennomførte en panelundersøkelse i 2011 for å kartlegge små barns tilgang på digitale medier på fritiden. Den viser en mindre grad av tilgang på smarttelefoner og nettbrett enn hva foreldrene på avdelingen hvor vi gjennomførte aksjons-

forskningen rapporterte. Det kan være en lokal forskjell, vårt underlag kan være annerledes enn utvalget i kartleggingen, men det kan også være at utviklingen går fort og at det har skjedd endringer i bruken på kort tid. Rapporten peker videre på at digitale verktøy er en del av dagens barnehagekultur og viktigheten av at barnehagene har et profesjonelt forhold til dem.

Barna kan for eksempel leke med teknologi eller bli inspirert av teknologi, eller ved hjelp av teknologi. Voksne som arbeider med barn, eller av andre årsaker er interessert i barns verden, bør derfor stadig søke kunnskap om nye perspektiver i barnekulturen. De digitale perspektivene i barnekulturen, og de pedagogiske mulighetene disse gir, trenger å profesjonaliseres i større grad enn i dag i barnehagesektoren (Hardersen og Gudmundsdottir, 2012, s. 47).

På området nettbrett og pedagogiske muligheter i barnehagen mangler det både teoretisk og praksis kunnskap. Hardersen og Gudmundsdottir peker på muligheter som kan anes bak neste sving, uten at de konkret beskrives. Praksisfeltet er her pådriver og det finnes flere barnehager som deler med seg av sine erfaringer, gir tips og råd om hvordan digitale verktøy (også nettbrett) kan brukes i barnehagen. For å kunne bruke et verktøy kreativt og finne nye bruksområder må barnehagene ha et bevisst forhold til hvorfor man vil ta de i bruk og hva man ønsker å oppnå. I *Barnehagemonitor 2013* avslutter Jacobsen, Loftsgarden og Lundh (2013) med å skrive: «Når digital kompetanse etter hvert går hånd i hånd med småbarnspedagogikken, kan det bidra til at de ansatte integrerer digitale aktiviteter i sitt pedagogiske arbeid og bruker dem kreativt og kritisk på lik linje med andre verktøy for lek og læring» (s. 107). Det er en god beskrivelse av det jeg som styrer tenker at vi ønsker å oppnå. Det kan det se ut som om både personal og foreldre har et mer kritisk blikk på nettbrett enn vi har på annet mer tradisjonelt utstyr i barnehagen, f. eks husker, sykler, perler og annet som ofte «bare er der». Har vi tatt stilling til hvorfor vi har dem? Er for eksempel husker viktige for barns utvikling, skaper de relasjoner eller kan det tenkes at de bidrar til passivitet og fratarr barna muligheten å være i relasjon med andre barna? Å snu tanken, flytte fokuset på et helt annet materiale, men ha noe av de samme kritiske tankene kan gi oss andre tanker om det nye materialet. Det gir et interessant perspektiv på materialitet, materiell og utstyr generelt, hva har vi tatt for andre valg, hvorfor har vi det vi har tilgjengelig?

På første møte i aksjonsforskningsgruppa tok vi opp temaet roller og rolleavklaringer. Det å bevege seg mellom posisjonene leder og forsker var noe jeg tenkte skulle kunne by på utfordringer, både i forhold til resten av gruppa men også i forhold til egen bevissthet.

Resten av gruppa ga uttrykk for at det ikke hadde så stor betydning for dem om jeg var styrer eller forsker. Under selve aksjonsforskningsdelen opplevdes det heller ikke som spesielt utfordrende, vi var mer inne på temaet med meg som styrer inn i gruppen og hvordan det påvirket gruppen. I løpet av skriveprosessen har det blitt mer og mer klart for meg at sammenblandingen og innside-perspektivet byr på en god del utfordringer. Hvem er jeg når, og klarer jeg å sortere dette og gjøre det tydelig for leseren? Forsker, styrer, medforsker, førskolelærer – er det egentlig mulig å skille på det? Jeg har prøvd å være tydelig på med hvilken stemme jeg snakker med i løpet av oppgaven, men det er vanskelig å skille. Uansett hvordan jeg formulerer meg i teksten vil de forskjellige rollene og den person jeg er med de verdier og holdninger jeg bærer med meg prege hvordan oppgaven tar form, hvilket fokus og hvilke konklusjoner vi kommer frem til.

Gjennom oppgaven blir ordet *vi* brukt en god del - noen ganger refererer det til hele barnehagen, og andre ganger til prosjektgruppen. Prosjektgruppen benevnes også av og til som *de*, dette fordi jeg ikke alltid har vært tilstede i diskusjonene og refleksjonene. Jeg har prøvd å strukturere det så tydelig jeg kan, men det vil kunne være sekvenser hvor det ikke er like tydelig og kanskje kan virke forvirrende for leseren.

1.1 Bakgrunn

Kommunen barnehagen ligger i har under lenger tid jobbet med å etablere en pedagogisk plattform bygget på inspirasjon fra Reggio Emilia filosofien. Som et ledd i kommunens kompetansebygging arrangerte kommunen en konferanse (2011), hvor Hillevi Lenz Taguchi var foredragsholder den ene dagen, og vi åpnet våre barnehager for studiebesøk for eksterne deltakere den andre dagen. På mange måter opplever jeg at den konferansen var et utgangspunkt for denne oppgaven og velger derfor å fortelle dere om noen episoder fra dette:

I planleggingsfasen av denne konferansen var det delte meninger hos ledelsen i etaten og planleggingsgruppen (som besto av to styrere og to fra veiledningstjenesten) om Lenz Taguchi var en foredragsholder som passet for alle medarbeidere eller om det kunne bli for avansert og vanskelig for assistentene. Vi konkluderte til slutt med at siden vi jobber som vi

gjør, hvor hele teamet deltar i refleksjonsarbeidet, var det viktig å prøve å løfte det teoretiske nivået og ikke bare ha praktiske eksempler fra andre barnehager. Når alle hører og ser de samme teoretiske inngangene har vi mulighet for å jobbe videre med det på en helt annen måte enn når noen få deltar på et kurs og skal prøve å dra det videre i egen barnehage.

Ledelsens bekymring i forhold til evnen til å forstå og ha nytte av foredraget hos den delen av medarbeiderne som ikke har høyskoleutdannelse, gjorde at jeg som styrer i etterkant var ekstra opptatt av å spørre alle medarbeidere hvilken opplevelse de satt igjen med. De ga alle uttrykk for at de syntes det hadde vært interessant, men at deler av det var litt vanskelig å få grep om. Det interessante var at det ikke var noen forskjell på førskolelærere, fagarbeidere eller assistenter. De nye begrepene, som diffraksjonsbølger og intra-aktivt, Lenz Taguchi introduserte for oss var like utfordrende for de med høyskoleutdannelse som for de uten. Inter-aktivitet forstås her som relasjoner mellom mennesker, mens intra-aktivitet omfatter både levende organismer og andre ting som materialer, miljøer og hele omgivelsen (Lenz Taguchi, 2010). Diffraksjoner kan forstås som bølger som slår mot noe og da bytter retning (Barad 2007, her i Lenz Taguchi, 2010), en form for kritisk refleksjon som skaper tydeligere brytninger enn hva Lenz Taguchi og Barad argumenterer for at refleksjonsbegrepet gjør.

Dagen skapte både diskusjoner og et felles referansepunkt for vårt videre arbeid i barnehagen. Vi har stadig gått tilbake til dette foredraget når vi har hatt diskusjoner i vår barnehage. Det å ha en felles referanseramme har gitt meg som leder støtte i vårt utviklingsarbeid, samtidig som jeg også har stilt meg spørsmål ved om vi faktisk har hørt/oppfattet det samme. Noe jeg ikke hadde sett for meg i forkant var de reaksjoner som kom fra andre grupper i etaten. Jeg velger derfor å gi dere et eksempel fra dette også;

Lenz Taguchi sa ikke spesielt mye om den voksne og de relasjoner som bygges mellom barn og voksne, dvs. det som hun benevner som interaksjon, og dette gjorde flere pedagoger veldig bekymret. Jeg hørte foredraget hennes som et tillegg til det vi allerede vet om relasjoner mellom mennesker, men at det nå kom inn et ytterligere element som det tidligere ikke har vært så stort fokus på - materialitet og intra-aksjon - og jeg følte ingen uro eller bekymring for at det manglet noe. Mens andre oppfattet det som om relasjoner mellom mennesker og ikke minst viktigheten av pedagogen ikke lenger var til stede, og det gjorde dem svært skeptiske.

Dette viser tydelig hvor forskjellig vi kan oppfatte det som blir sagt. Det er ikke ukjent, men altfor ofte glemmes det bort og i hvert fall jeg kan bli overrasket over hvordan andre kan

oppfatte noe helt annerledes enn det jeg har gjort. Dette er eksempel fra et foredrag, men det kunne like gjerne vært tekst/bilde/film eller opplevelse av praksis. Det vi ser/hører/oplever betyr ikke det samme for alle som er der, kanskje ikke for noen. Det viser også at nye perspektiver ikke alltid mottas med åpne armer og dette kan skape utfordringer i faglige/pedagogiske diskusjoner. Kan vi få konstruktive diskusjoner hvor nye perspektiver har en plass eller er vi «låst» i våre oppfatninger og tradisjoner? Det kommer an på hvor mange møtepunkter vi finner på tvers av faggrupper, og det kommer også an på hvor åpne vi er for at samme sak kan sees på med forskjellige blikk og faktisk anerkjenne at forskjellige typer bakgrunn og utdanning har forskjellige tradisjoner. Hvis vi får til dette kan det føre til en bedre utnyttelse av ressurser og et bedre helhetlig tilbud for kommunens barn og unge.

Kanskje er det også slik at det vi ser kan endre betydning for den *enkelte* når det leses *flere* ganger? At ikke bare forskjellige personer kan oppfatte noe forskjellig, men at også hver person kan endre oppfatning av det de ser når han/hun ser det på nytt. Det er noe vi i vår barnehage synes at vi har erfaring med fra vår tidligere praksis; når vi diskuterer og reflekterer sammen eller ser på dokumentasjoner med nye perspektiver/innfallsvinkler har vi få syn på andre ting enn det vi gjorde i første runde. Dette får vi også støtte for hos andre. «Genom diskussion og reflektion såväl individuellt som kollegialt skaps ny forståelse för verksamheten, och valen vid förändringar blir i större grad genomtänkta och utprovade.» (Rönnermann, 2012, s. 32). Disse idéene skulle vise seg å få betydning for prosjektgruppas lesninger av materialet da vi gikk i gang med aksjonsforskningen i barnehagen. Med dette som utgangspunkt gjorde prosjektgruppa flere lesninger av materialet vi skapte i løpet av prosjektet. Det ble gjort flere lesninger både av de dokumentasjoner vi reflekterer rundt sammen, men også av selve refleksjonsmøtene og prosessene der. Flere blikk inn kan gi nye tanker og muligheter, ved å være bevisst på hvilket fokus/perspektiv vi velger kan vi også lese materialet på forskjellige måter og få syn på andre ting.

1.2 Forskningsspørsmål

Aksjonsforskningsprosjektets opprinnelige spørsmål: *Hvordan vil barn og voksne møte nettbrettet i barnehagen? Kan nettbrettet bidra til å styrke relasjonene mellom barna på samme måte som andre materialer som vi har jobbet med tidligere har gjort?* Disse spørsmålene har vi holdt fast ved i løpet av prosjektet, og det er i hovedsak de vi har reflektert og diskutert på refleksjonsmøtene med hele aksjonsforskningsgruppa.

I tillegg har vi sett på dynamikken og hva som skjer under refleksjonsmøtene. Jeg ønsket å filme/ ta lydopptak av noen av refleksjonsmøtene slik at jeg skulle kunne gå tilbake å se på dem på nytt. Med det materialet tilgjengelig ble det veldig synlig hvordan møtene tok form, hvem snakket når og hvilke idéer som fikk bærende betydning i det videre arbeidet. Vi har sammen sett på hva refleksjon er/kan være, hvordan møtene gjennomføres, hvilke roller vi tar/får og hvordan de endres, hvilken betydning ord/begreper får og hvilke handlinger/praksisendringer som skjer i etterkant.

Jeg har videre analysert materialet opp mot teori, hvor jeg gjennom hele prosjektet har sett på forholdet mellom *teori og praksis*. De to begrepene kan sees på som en dikotomi, men også som avhengige av hverandre. Ved å flytte på begrepene, skrive de på forskjellige måter får de forskjellig betydning og peker på styrkeforholdet. Teori og praksis – praksis og teori - teoretisk praksis – praksisteori - hva er det vi gjør i dette prosjektet? Jeg tenker at et aksjonsforskningsprosjekt handler om både teori og praksis, men at det fremfor alt er praksisen som er fremtredende. De teorier vi eventuelt finner frem til vil kunne kalles praksisteorier. Vi har brukt *pedagogisk dokumentasjon* gjennom prosessen og der står *refleksjonen* som et sentral begrep. Dette er de tre sentrale elementene i mitt forskningsspørsmål. *Kan vi bruke pedagogisk dokumentasjon og refleksjon for å bygge bro mellom teori og praksis?*

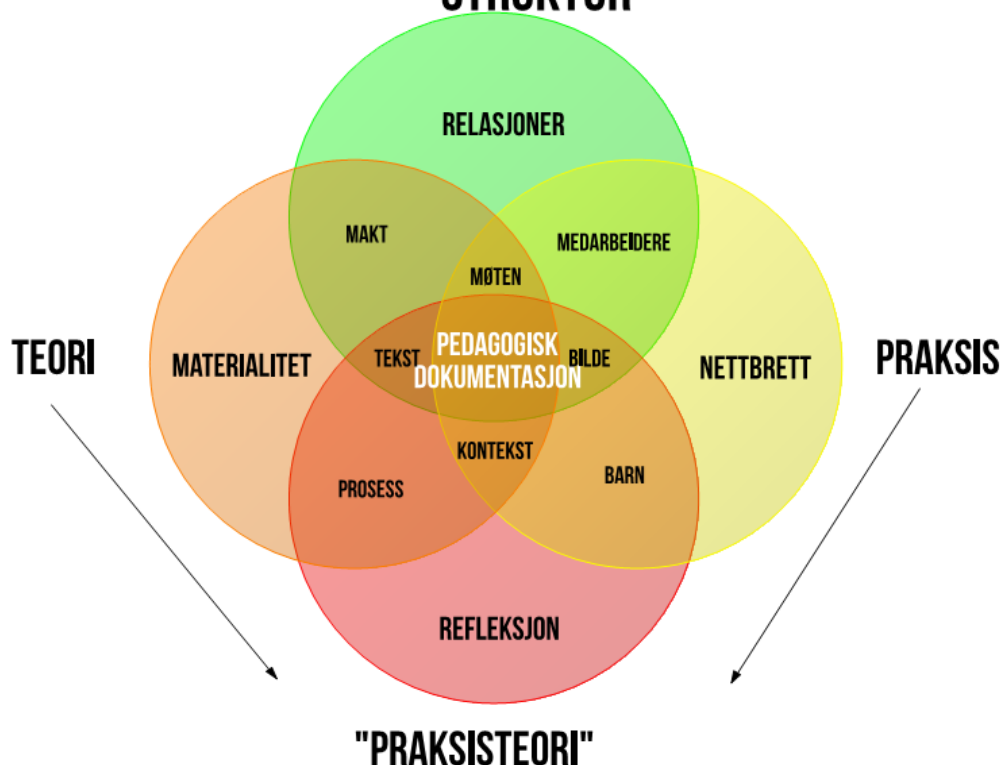
Praksis-arkitekturen (Kemmis, 2011) hos oss påvirkes av ytre rammer, i forbindelse med dette prosjektet vil IT-avdelingen i kommunen være en viktig samarbeidspartner. Har vi ikke nettbrett eller løsninger som fungerer vil det by på utfordringer i forhold til prosjektet, men også mulige veier videre. Medarbeidere som deltar på etterutdanninger eller kurs tar med seg nye tanker og ideer inn i barnehagen. Jeg tenker også at jeg som styrer i stor grad påvirker de rammer barnehagens medarbeidere har i barnehagen, det er selvfølgelig også avhengig av hvilke rammer vi får tildelt i utgangspunktet, men styrer har hovedansvar for barnehagens organisering, hvilke kurs som tilbys og hvilke temaer som blir tatt opp på møter osv. Det gjør at den teoretiske delen av dette prosjektet også vil få direkte eller indirekte konsekvenser for det pedagogiske tilbudet i vår barnehage.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven starter med å beskrive bakgrunn, forskningsspørsmål og oppgavens struktur. Den tar videre for seg noen av de mest sentrale begrepene som blir brukt videre i oppgaven. For og så gå videre med å plassere deltakerne og beskrive konteksten. Da jeg valgte å bli så konkret i valg av et materiale og i så stor grad fokusere på møter rundt nettbrett har jeg et avsnitt hvor bruken av digitale verktøy i barnehager generelt blir belyst og forutsetningene i den aktuelle barnehagen beskrives. Barnehagens måte å jobbe med pedagogisk dokumentasjon var et viktig utgangspunkt for hvordan aksjonsforskningen ble gjennomført og det er derfor et kapittel også om det, før jeg beskriver aksjonsforskning som metodologi. Videre blir prosessen og de forskjellige aksjonene presentert før jeg går over på analysen.

Der er det både det vi har reflektert over på refleksjonsmøtene, selve refleksjonsmøtene og de prosesser som har foregått der som analyseres gjennom flere lesninger. Den *første lesningen* foregikk av den som valgte ut bilder og tekst, den *andre lesningen* gjorde vi i fellesskap på refleksjonsmøtene, den *tredje* var det vi gjorde når vi reflekterte rundt refleksjonsmøtene på nytt, den *fjerde* og siste lesningen tok plass når jeg sorterte og sammenstilte denne teksten. Analysen bygger på tanken om at vi får syn på nye ting når vi ser på det flere ganger, jf. posthumanistiske tanker. Etter at oppgaveteksten er ferdig vil den kunne fortsette å påvirke barnehagens arbeid, på samme måte som vi har opplevd at de prosjektrapporter hver avdeling skriver er med på å forme oss og veien videre, og blir brukt om og om igjen. Både avdelingens prosjektrapport og denne avhandlingen vil kunne tolkes og leses på nytt og på nytt.

AKSJONSFORSKNINGENS/OPPGAVENS STRUKTUR



Figur 1: Aksjonsforskningens/oppgavens struktur

I denne modellen prøver jeg å visualisere oppgavens struktur og hovedelementene i aksjonsforskningsprosjektet. Teori på ene siden og praksis på andre siden, for å så samle de til et begrep «praksisteori» i bunn. I sirklene innenfor disse tre begrepene har jeg plassert materialitet på siden nærmest teori, for å så plassere det mer konkrete materialet som vi har brukt – nettbrett – på praksis siden, relasjoner er helt på toppen og har vært gjennomgående i hele prosjektet og utgangspunkt for våre refleksjoner. Refleksjoner har da har plassert nederst, det er refleksjonene som binder sammen teori og praksis til praksisteori. I midten står pedagogisk dokumentasjon som et sentralt samlende begrep for hvordan prosjektet har vært gjennomført, hvor vi har brukt tekst og bilder, sett på prosessene hos både barn og medarbeidere og maktforholdet i de møter vi har observert. Flere av tekstboksene kunne sikkert byttet plass med hverandre, i løpet av prosjektet har det ikke alltid vært like tydelig hva som sto i relasjon til hva og hvor hovedtyngden skulle ligge, men det er denne konstellasjonen som ga mest mening nå.

2 Sentrale begreper

I dette kapittelet presenterer jeg noen av begrepene som har vært sentrale i aksjonsforskningsprosjektet. Ord og begreper brukes i daglig språk uten at det defineres hva som ligger i dem. Det ville være både upraktisk og unaturlig å stoppe opp i en samtale for å forklare eller diskutere et ord eller begrep. I barnehagens pedagogisk arbeid har vi valgt å diskutere noen av begrepene vi bruker. Da vi valgte relasjoner som fokusområde ble det viktig for oss å diskutere hva vi legger i det ordet og hvordan det kan forstås. Refleksjon er et begrep som står sentralt i arbeidet med pedagogisk dokumentasjon og som vi har brukt uten å egentlig stoppe opp å diskutere det grundig. I ledergruppen i barnehagen har det blitt sagt at det er vanskelig med refleksjon og at vi ofte konstaterer med hva er refleksjon og hvordan kan det forstås. I arbeidet med denne oppgaven har jeg oppdaget at det finnes utallige måter å se på dette begrepet og kombinere det med andre ord/begreper for å få frem ulike nyanser og forståelser.

2.1 Relasjoner – barnehagens forutsetninger

Denne barnehagen er organisert i fem aldershomogene avdelinger, hvor vi har tilpasset det fysiske miljøet etter aldersgruppen. Barn og voksne bytter avdeling stort sett hvert år, og møter da et nytt miljø som kan inspirere og utfordre på nye måter.

De to siste årene har barnehagen hatt fokus på relasjoner. De to yngste avdelingene har også sett på hvordan forskjellige materialer/materialitet er med på å forsterke/støtte de relasjoner som utvikler seg mellom barna. Gjennom å sette fokus på hvor betydningsfullt språk/ord/begreper er, og hvordan det er med på å forme våre tanker og påvirke vår praksis, har vi økt vår bevissthet rundt dette. Vi har sett på språket i form av hva vi nedtegner både bilder og tekst, men også det vi uttrykker verbalt på forskjellige arenaer. I poststrukturelle teorier er den språklige vendingen sentral. «Denne vändningen kan kortfattat beskrivas som en kunnskapsteoretisk vändning från et syn på språket som ett neutralt verktyg som kan spegla eller representera verkligheten till att istället betrakta språket som konstitutivt og performativt (Hultman, 2012, s. 8). Språk har makt og eget agentskap, språk kan være med på å forme virkeligheten – ikke bare beskrive den.

Språkets rolle handler om posisjoner og vitenskapsteoretiske perspektiver, men det handler også om utfordringen jeg presenterte innledningsvis, vanskeligheten med definere klare posisjoner i en barnehagehverdag. Som masterstudent har jeg fått et innblikk i forskjellige

vitenskapsteoretiske posisjoner som jeg tidligere ikke visste fantes. Et spørsmål som har fulgt meg gjennom hele prosessen er om våre erfaringer blir viktigere, mer riktige hvis vi klarer å plassere dem i en vitenskapsteoretisk kontekst? Jeg har ikke svaret - men jeg tenker at det speiler tilbake på hvem teksten er for, hvilke forutsetninger leseren har, og hvilket syn på kunnskap man har. Hvis antakelsen min skulle kunne være riktig så kan man jo videre tenke seg at mye av barnehage-forskningen, i form av doktoravhandlinger og artikler publisert på høyere nivå, ikke nødvendigvis er tilgjengelig for de ansatte i barnehagefeltet. Hvem og hva er de laget for? Jeg skriver denne oppgaven hovedsakelig med tanke på de som er i praksisfeltet og de som interesserer seg for praksisfeltet.

Gjennom barnehagens eget arbeide med pedagogisk dokumentasjon og våre forsøk på å forstå hva andre kan legge i begrepet, har vi utviklet vårt syn på hva pedagogisk dokumentasjon kan være. I begynnelsen oppfattet vi det mer som et planleggingsverktøy, mens vi nå i større grad tenker at det handler om å bli klar over egen posisjon, utfordre egne paradigmer og skape ny kunnskap sammen som vil påvirke vår praksis og som i sin tur da også kan påvirke oss på nytt. Gir det mening og benytte seg av begreper som f. eks diffraksjon (Barad, 2007) som jeg nevnte i innledningen? Eller kan det virke annerledes i barnehagen enn i teoretiske diskusjoner, og på den måten skape forvirring og fremmedgjøring i praksis?

Når vi i barnehagen har jobbet med relasjoner har vi tenkt at forskjellige materialer påvirker oss forskjellig og gir forskjellige muligheter for relasjonsbygging. Men selv om jeg som leder oppfatter at vi er nokså samstemte i tanken om at vi anerkjenner både materialer, lys, lyd, rommets fysiske utforming og pedagogenes væremåte som betydningsfulle i hvem vi er og blir, har vi nok fortsatt en tanke om mennesker som subjekt og materialitet som objekt.

Da aksjonsforskningsgruppen skulle etableres diskuterte barnehagens lederteam hva som ville være mest hensiktsmessig. Sammen kom vi frem til at det beste alternativet på det tidspunktet var å fokusere på én avdeling, fordi det kunne gi meg mulighet til å være tettere involvert og også ta aktiv del i arbeidet med barna. Vi bestemte videre at prosjektet skulle gjennomføres på avdelingen med de nest yngste barna; 15 barn i alderen 1,5 - 2,8 år. Prosjektgruppen består nå av alle medarbeiderne på denne avdelingen. Vi bestemte oss for å se på hvordan et (for oss) nytt materiale ville påvirke barn og voksne. Valget falt på nettbrett, et materiale/verktøy som ikke har vært brukt i barnehagen tidligere.

Som styrer hadde jeg en tanke om at barnehagen i lys av Lenz Taguchis foredrag skulle kunne utfordre oss selv og trekke inn posthumane teorier i våre refleksjoner. Kan ny teori bidra i

utviklingen av ny kunnskap, og kan vi som praktikere i barnehagen skape ny teori selv? Hva med materialene, hvilken plass har de i kunnskapsutviklingen? Hultman (2012) beskriver det slik:

Det viktigste og også ett av de mest kontroversielle antaganden som posthumanismen gör är att inte bara människor, utan ickemänsklig materialitet, kan betraktas som agentisk. Det medger inte bara en förståelse där ting ses som förlängningar av människor, som verktyg som hjälper oss, som ökar människors kapaciteter, utan också en förståelse där människor kan förstås som förlängningar av tingen (s. 9).

Vi har under dette prosjektet brukt pedagogisk dokumentasjon for å reflektere rundt våre egne handlinger, tanker, meninger og tolkninger av barn og voksnes møte med nettbrettene. Som styrer opplever jeg at pedagogisk dokumentasjon fungerer som et egnet verktøy for både planlegging, evaluering og refleksjon. Personalet dokumenterer barnehagens pedagogiske prosesser på forskjellige måter (tekst, lyd, bilder, video), og bruker ukentlige refleksjonsmøter til å reflektere med utgangspunkt i det fokusområdet vi har valgt. I dette prosjektet har medarbeiderne på den aktuelle avdelingen og jeg også sett på hvordan refleksjonene foregår i gruppen, hvilke meninger som får betydning og hvilke kommunikasjonsmønstre vi kan se. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

Ved å velge aksjonsforskning som metode ønsket jeg også å se på forholdet mellom teori og praksis, inspirert av Hillevi Lenz Taguchi (2010). Alle medarbeiderne i barnehagen har med seg erfaringer fra tidligere og forestillinger om hva en barnehage er og hvordan barn er, men de siste årene har vi prøvd å utfordre våre egne tanker. Ved å stille spørsmål ved de etablerte sannhetene, noen av dem basert på teoretiske kunnskaper fra førskolelærerutdanningen, andre fra egen barnehagetid og andre som «bare er sånn», har vi sett muligheter som vi ikke gjorde tidligere. I aksjonsforskningen ville vi fortsette dette arbeidet, samtidig så ville vi nå ha fokus på møtet med nettbrettet og de relasjoner som kunne oppstå mellom barn og nettbrett. Også her inspirert av Lenz Taguchi (2010), gjennom å løfte inn posthumane tanker om intra-aksjon mellom materialet og menneskene. Ved å ta utgangspunkt i vår egen praksis hadde jeg en forhåpning om at vi kanskje kunne skape ny kunnskap og teori. Det skulle vise seg at å løfte inn teoretiske og akademiske ord og begreper var utfordrende.

Med utgangspunkt i praksisfeltet, ville jeg se om vi kunne gå *bortenfor skillet mellom teori og praksis* (Lenz Taguchi, 2010). Under masterstudiet har jeg fått en begynnende kjennskap til

vitenskapsteoretiske perspektiver, der det er et hav av nyanser som overlapper hverandre. Når jeg så prøvde å introdusere et posthumant perspektiv om materialitet for mine medforskere hadde jeg behov for å sette det i en vitenskapsteoretisk sammenheng. Måten jeg gjorde det på gjorde det komplisert for dem, og de jobbet hardt for å forstå hva jeg mente. Det akademiske språket er annerledes enn det praktiske språket (Lafton, 2009), ved å prøve forklare noe som er komplekst med et språk som er annerledes enn det som vanligvis brukes skapte jeg et større skille istedenfor å flytte oss bortenfor skillet. Rinaldi (2006) skriver «teori og praksis må være i dialog, to språk som uttrykker vår streben etter å forstå mening i livet. Når du tenker er det praksis, og når du praktiserer er det teori» (s. 202). Det høres logisk og enkelt ut, men vi erfarte at det ikke er like lett å få til i praksis. Kanskje vi ville klart det bedre med en bevisst akademisk teoretiker med interesse for praksisfeltet og dets verdi mer involvert i prosjektet. Spørsmålet er da om det ville vært «vårt» prosjekt eller teoretikernes?

På avdelingen hvor aksjonsforskningsprosjektet foregikk var det 15 barn i alderen 1,5 - 2,8 år. 11 av dem gikk i barnehagen også året før, og var da sammen med tre av medarbeiderne som fulgte dem over på denne avdelingen. Det har begynt 4 nye barn og 2 nye medarbeidere på avdelingen dette barnehageåret. Innholdet i begrepet relasjoner - og andre begreper som ble mye brukt under forrige året blir annerledes hos de som har erfaring med dem fra året før, enn hos de som ikke var hos oss. De tre i gruppen som arbeidet sammen forrige året, jobbet mye med sin forståelse av relasjonsbegrepet og «oppsummerte» med en felles forståelse av hva relasjoner ser ut som/kan observeres som hos de yngste barna i barnehagen; å gjøre noe sammen, være ved siden av hverandre, sende blikk til hverandre. I år ønsker de å gå videre og med utgangspunkt i de definisjoner de kom frem til forrige året har alle fem nå diskutert seg frem til at det må være en progresjon i relasjonstenkninger ettersom barna blir eldre og de vil da se etter, observere, dokumentere og reflektere rundt relasjoner på en annen måte.

Avdelingens medarbeidere hadde før aksjonsforskningsprosjektet startet diskutert hvilket perspektiv de ønsket inn mot fokusområdet – relasjoner – dette barnehageåret. I denne prosessen var jeg som styrer i barnehagen delvis delaktig, men det var medarbeiderne på avdelingen som fant perspektivet sammen. Fokuset ble på samhandling, turtaking og at barna fysisk inter-agerer med hverandre. Utgangspunktet var en antagelse om at barna i enda større grad og kanskje også i lengre perioder er i relasjon med sine jevnaldrende enn hva de var året før, basert på våre tidligere kunnskaper og erfaringer om barns utvikling. Selv om ikke alle barn er like og vi stadig blir overrasket av hva de mestrer og kan, så er det likevel naturlig for oss å tenke at det skjer en utvikling hos barna og særlig på de områder hvor vi har hatt stort

fokus. *Rammeplan for barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2011) gir oss også føringer på at det skal være progresjon i barnas læring.

Fokuset har vært på relasjoner *mellom barna*, selv om vi også har hatt med tanker om at det også er relasjoner mellom barn og materiale og selvfølgelig også relasjoner mellom barn og voksne. Prosjektrapportene (Søråsteigen barnehage, 2012b, 2013b) synliggjør tankene og refleksjonene personalet har under prosessen, og er en del av den samlede erfaringen i barnehagen. I prosjektrapportene samler hver avdeling dokumentasjoner og refleksjoner de gjør gjennom hele året og avslutter med en evaluering. To ganger i året deler hele huset erfaringer og forteller med utgangspunkt i prosjektrapporten hva hver enkelt avdeling har jobbet med så langt. I tillegg er det etablert nettverksgrupper på tvers av avdelingene, og jeg som styrer har flere samtaler i løpet av året med de pedagogiske lederne på hver avdelingen hvor vi ser på prosjektrapportene. Det gjør at selv om jeg som styrer ikke er direkte delaktig i arbeidet med barna i så stor grad, får jeg del av erfaringene og refleksjonene og er med på å utfordre pedagogene til å finne veien videre.

Ingen starter med blanke ark og vi ønsker at alle medarbeidere skal bli lyttet til og bruke sin erfaring og kunnskap inn i barnehagen. Vi har også et ønske om å bruke de felles erfaringene vi skaper i denne barnehagen – bygge videre på dem og «gå videre». Som styrer opplever jeg at vi har en sterk forpliktelse til vår felles pedagogiske plattformen (Søråsteigen barnehage, 2012a). Når det kommer nye medarbeidere kan de ha et annet utgangspunkt - et annet barne- og læringssyn - det kan til tider være en utfordring for teamlederne å finne en god balanse mellom å lytte til innspill og likevel holde fast ved det vi har sagt at vi skal stå for og bruke de erfaringer vi har gjort tidligere. Balansen må finne sted innenfor den rammen som den pedagogiske plattformen gir, med det som utgangspunkt ser jeg det som svært positivt med nye blikk og perspektiver inn i virksomheten. Utfordringen ligger kanskje mer i det å balansere det å forklare hva som ligger i den kulturen og arbeidsmåten vi har bygget opp over tid for nye medarbeider samtidig som vi også vil høre hvordan de tenker at det kan fungere og hvordan de opplever det. Som styrer må jeg passe på at mitt ønske om at barnehagen skal fremstå som en helhet ikke gjør at vi låser oss i vante mønster og ikke ser nye veier og perspektiver.

2.2 Relasjoner – teoretisk utgangspunkt

Når vi retter vårt fokus mot å se etter og lytte til hva det er barna kommuniserer til oss og hverandre, får vi også syn på mer enn vi gjør ellers. Det gjør at vi i neste runde kan forstå dem bedre og møte deres ønsker på en bedre måte. Vi ser også at det til tider er viktig at vi trekker oss litt tilbake for at barna skal få mulighet til bruke hverandre i større grad enn når vi finner løsningene for dem (prosjektrapport 2012). Berit Bae (2011) har arbeidet mye med anerkjennende væremåter, og vi har også brukt noe av hennes begreper inn i våre diskusjoner. I refleksjonssamtalene og i barnehagens praksis har dette vært viktige elementer som balanseres opp mot de mer posthumane tankene fra Lenz Taguchi (2010). I barnehagepraksisen beveger vi oss mellom forskjellige vitenskapsteoretiske posisjoner vi har vært «lykkelig uvitende» om. Dette kan tyde på at det er et skille mellom teori og praksis, avhengig av ur hvilket perspektiv man ser på det. Med utgangspunkt i praksisfeltet kan det for meg se ut som om det er språket, akademiske konstruksjoner og vitenskapsteoretiske perspektiver som kan gjøre teorien vanskelig å ta inn over seg. Etter å ha lest en god del masteroppgaver innenfor barnehagefeltet ser det ut som om ca. 80% av avhandlingen handler om posisjoner og perspektiver, forklaringer av teori og filosofi og ca. 20% blir igjen til selve undersøkningen. Det kan gjøre at det kan oppfattes som mye ord og lite konkret av andre enn de som er vant til den typen tekst. Kan det være at skillet mellom forskjellige vitenskapsteorier innen forskningen er konstruert og at man i større grad kunne tenke seg forskjellige posisjoner i kombinasjon? Her ligger en av forskjellene mellom teori og praksis, det å i så stor grad skille mellom forskjellige posisjoner, og viktigheten av å posisjonere seg. Kvernbekk (2011) beskriver tre forskjellige måter å se på teori. Den første kaller hun *teorityranni* (basert på Carr og Hirst), hvor teori lages først og skal fortelle hva som skal gjøres i praksis, den andre kalles *gjensidighet* (representert av Dewey), hvor det er en kontinuerlig dynamisk forhold mellom teori og praksis og begge utvikles i lys av hverandre. I den tredje som hun kaller «svak og «sterk» teori, hvor hun beskriver den svake teorien som den teorien som samhandler og blandes med praksis, hvor teorien kan være mer usystematisk, og den sterke teorien er den som er forskningsbasert og mer systematisk og ikke nødvendigvis har et forhold til praksis. Det er da den siste som har større avstand til praksisen og som ikke nødvendigvis heller skal tilbake til praksisfeltet med hensikt å forandre praksisen. Kvernbekk mener at denne formen for teori har en egenverdi, alt må ikke tilbake til praksis. Som styrer tenker jeg at det å dele opp teoribegrepet gir mening for meg, men jeg klarer ikke helt å si hva meningen er med teori som ikke skal få konsekvenser for praksis. I denne teksten er det derfor den «svake» teorien som får mest plass. Ordet «svak» speiler ikke nødvendigvis om at den er

lite robust, men heller om at teorien står ustødig alene og blir mer stødig når de går i dialog med praksisen. Vi påvirkes av det vi leser og det å lage teorier om hvordan fenomener oppfører seg vil kunne påvirke hvordan man håndterer forskjellige fenomener i praksis, det vil kunne påvirke hvordan styringsdokument utformes og det påvirker i sin tur praksisen, selv om ikke det var intensjonen i utgangspunktet.

Som styrer ser jeg behov og nytte av å være tydelig og presis i beskrivelser, tekster og utsagn, henviser til forskning/litteratur og bruke et presis språk. Samtidig så er min erfaring at teoretiske begreper og konstruksjoner kan være til hinder for konstruktive diskusjoner og praksisteorier. I aksjonene ble det akademiske språket ble til hinder for flere av medarbeiderne og de falt fra i diskusjonene (se kapittel 5). Vi kan også bli låst i et perspektiv og ser da ikke de andre perspektivene, samtidig så kan det bidra til at vi i større grad holder fokus og går i dybden på det ene perspektivet/fokuset. En slags balansegang hvor det å være tydelig på en retning eller et perspektiv også kombineres med en bevissthet rundt det som velges bort, og hvor det å bruke vitenskapsteori kan kombineres med et mer muntlig språk.

En viktig del av vårt utgangspunkt er det barne- og læringssyn vi har jobbet med over flere år, et syn hvor barnet sees på som kompetent og hvor både barn og voksne kan skape ny kunnskap sammen. En tanke om at all kunnskap ikke er produsert fra tidligere og ligger klar til å formidles fra oss voksne til barna, men en tanke om at barna skal få utforske og undre seg over de fenomener som finnes uten å få presentert ferdige svar, hvor hele barnegruppen sees på som en resurs og hvor kompetanse like gjerne kan hentes fra noen av de andre barna som fra en av de voksne. Gjennom at den voksne er aktivt tilstede og lytter til det barna sier og gjør kan han/hun utfordre dem videre i deres egne tanker og funderinger, og dermed deltar den voksne sammen med barna i konstruksjonen av et læringsmiljø som gir rom for kreativ utforskning og mange muligheter. Et læringssyn som står i kontrast til en pedagogisk tradisjon hvor det er mer fokus på de voksne som hovedpersoner og hvor læring og kunnskap i større grad er ferdig konstruert og kan formidles fra de voksne til barna.

Bae (2011) skriver om kommunikasjon og relasjoner i det daglige samspillet og hvordan det daglige samspillet gir muligheter hvis vi voksne gir rom for det:

Barnas – til å begynne med språklig uklare og vage – kommunikasjon blir tatt imot med en velvillig fortolkende holdning og forsøk på å forstå meningen i det de uttrykker. Førskolelærerne formidler at de ser barna som subjekter med intensjoner, som greier å velge, gitt at noen er villig til å tolke deres non-verbale signaler og gir dem tid til å finne ut hva de vil. De voksnes fokuserte tilstedeværelse og toleranse for barnas varierte kommunikasjonsmåter, og særlig at de legger merke til deres nonverbale signaler, skaper en relasjonell grobunn for at barna etterhvert trer tydeligere fram som vitale og bidragende medmennesker de er (s. 125).

Bae løfter her frem de engasjerte, tilstedeværende voksne som en forutsetning eller en premissleverandør for de gode relasjonene både mellom voksne barn og barn-barn, og jeg kjenner meg igjen i forhold til hvordan vi i vår barnehage ofte diskuterer og reflekterer rundt voksenrollen. For å plassere ord og begreper som brukes i teksten, i diskusjoner og refleksjoner i vår barnehage, og som jeg kan finne igjen i tidligere prosjektrapporter og andre interne dokument presenterer jeg den praktiske forståelsen i relasjon til de teoretiske perspektivene som danner rammeverket for avhandlingen:

Subjekter; et begrep som ofte brukes i barnehagens praksis. I barnehagen handler det da som oftest om at vi sier at vi ser på barnet som et subjekt og derved plasserer barnet i sentrum og baserer våre handlinger ut i fra det. Subjekt som begrep blir brukt innenfor forskjellige vitenskapsteoretiske innfallsvinklene, og det kan se ut som om det er allment akseptert. Men hva er et subjekt – er det konstant? I en feministisk poststrukturelle tilnærming beskriver Lenz Taguchi (2004) subjektet på denne måten: «Som jag förstår saken är man inte bara ett subjekt, utan man lär sig att vara ett subjekt. Eller för att vara ändå mer specifik, så tror jag att man görs och oupphörligen gör sig till ett subjekt» (s. 10). Subjektet til blir i møtet med samfunnet, kulturen og de rådende diskursene. Susan Hekman (2010) skriver om dilemmaene rundt det hun beskriver som to ytterligheter. Den ene hvor subjektet er definert og konstant, og den andre hvor subjektet hele tiden gjenskaper/konstruerer seg selv i møtet med andre:

I want to use the insights of Pickering, Foucault, Barad and others to describe the subject as a mangle, an entity that has discursive and material, natural and social, a product of the intra-action of all these forces. I also want to emphasize the uniqueness of the subject and its vulnerability. As subjects in a given society, we live in the mangle. Its various components constitute our lives and who we are (s. 93).

Både Lenz Taguchi og Hekman beskriver et subjekt som blir til i møtet med verden rundt og som gjensker seg selv i møtet med andre. Tanker rundt hvordan subjektet blir til har skapt flere diskusjoner i barnehagen. Noen av diskusjonene rundt kartlegging og testing av barn, handler til dels om hvordan man ser på subjektet – i dette tilfellet barnet. Er subjektet konstant, kan vi måle og kartlegge hvordan et individ *er*? Eller kommer det an på hvordan individet blir møtt av andre og i hvilken kontekst han/hun befinner seg i?

Gang på gang har vi som profesjonsutøvere sett at det handler om hvordan *vi* møter barna, hvilke muligheter og forutsetninger vi gir og hvilket barn vi *velger* å se. For meg som leder er det ofte det samme i forhold til medarbeidere, hvordan team blir satt sammen og hvilke muligheter den enkelte får gir store utsalg på hva de kan få til. En medarbeider kan streve med å få til noe et år, og sammen med et annet team eller en annen barnegruppe kan hun eller han fremstå som en mye mer kompetent medarbeider. Noe skjer med individet i møtet med andre og noen ganger kan man bli en «bedre» utgave av seg selv enn andre ganger. Jeg opplever at denne måten å se på subjektet gir mening for oss, samtidig så har vi foreløpig forholdt oss til subjekt som noe menneskelig. Men kan det være noe mer - kan vi også her flytte våre forestillinger om hva et subjekt er eller kan være?

Intensjoner; Er det å ha en intensjon det samme som å ha en tanke med det man gjør – bevisst eller ubevisst? Hvorfor har vi i vår barnehagen ikke brukt dette begrepet tidligere, er det noe i det som ikke helt stemmer for oss eller er det helt tilfeldig? Hvordan blir begrepet brukt i andre kontekster? «En agent tänks vanligvis som någon som agerar i enlighet med eller utifrån sina intentioner» (Hultman, 2010, s. 162). Denne måten å se på agentskap kan bidra til å gjøre det vanskelig å tenke seg at *ting* kan ha eget agentskap, men for oss i prosjektgruppen ble det også vanskelig å tenke seg at mennesker alltid har intensjoner med det de gjør. Kan vi vite noe om andres intensjoner? Har voksne mennesker intensjoner med alt de gjør? Mange ganger handler man på grunnlag av følelser eller refleks er det da en intensjon bak eller ikke? Intensjoner kan kanskje være både bevisste og ubevisste handlinger, men som oftest tenker vi at det er bevisste handlinger – en tanke bak handlingen.

Tolkning; Å tolke er et begrep som ofte brukes i vår barnehage. De dokumentasjoner vi presenterer for hverandre og de refleksjoner vi gjør oss med utgangspunkt i dem er basert på våre tolkninger av situasjonen. Det er ikke analyser eller svar på noe, men rett og slett våre tolkninger av det vi oppfatter. Tolkningene er basert på våre tidligere erfaringer, den kunnskap vi har og de blir også påvirket av det fokus vi velger.

Tolkning er også et begrep som ikke kan brukes i alle vitenskapsteoretiske tilnærminger – det kan bli «feil». De teoretiske forankringene har opprinnelse i tidligere tradisjoner og historie innen feltet, og det gjør at noen ting er gyldige og andre er det ikke. Denne måten å definere teorier og vitenskapsteoretiske sammenhenger på kan by på utfordringer i en praksiskontekst. Begreper må brukes i «rette kontekster», men betyr det at definisjonene allerede er satt og at praksisfeltet ikke har nok tyngde til å redefinere og selv beskrive hva man legger i begrepet? Kan vi ta oss friheten og redefinere hva som kan brukes hvor, eller vil det være å trække over en grense som ikke er akseptabel? Hva vi gjør i barnehagen er for så vidt opp til oss selv, men hva jeg gjør i denne masteroppgaven som skal bedømmes av sensorer med akademisk og teoretisk bakgrunn er noe annet. Dette handler for meg om å posisjonere seg vitenskaps-teoretisk.

En masteroppgave er en forholdsvis liten oppgave som skal ha akademisk preg og følge visse «regler». Hvordan vil den akademiske teksten fungere inn i et aksjonsforskningsprosjekt hvor et av undersøkingsområdene er å se «bortenfor skillet mellom teori og praksis» (Lenz Taguchi, 2010). Lenz Taguchi viser til hvordan teori og praksis kan sees på som en dikotomi, men hun hevder at den oppdelingen er konstruert. Teori bli materialisert i praksis og praksis er full av teorier. I Stockholms- prosjektet har hun gått bortenfor dette konstruerte skillet og sammen med lærere sett på hva de har av tidligere erfaringer og teorier, hva som finnes i deres «verktøykasser» (s. 43), tatt det frem, sett på det og lagt det til bake i samme eller endret innpakking. I dette masterprosjektet har vi prøvd en omvendt variant av dette prosjektet. Vi har tilført teori som vi tidligere ikke kjente og et materiale som vi ikke tidligere kjente for å se hva det ville gjøre med oss og om vi ville se på vår praksis på andre måter, komme til nye erkjennelser eller skape ny kunnskap. Praksis er mer «messy» enn teori, ting går i hverandre, er sammenvevde, mye skjer og det er mer komplekst. Det gjør at det er utfordrende å sortere og tydeliggjøre erfaringene, særlig når det på forhånd ikke er definert kategorier og metoder, og samtidig så er det det som gjør det så interessant.

På refleksjonsmøter og ledermøter diskuterer vi i barnehagen forskjellige begreper og hvorfor vi foretrekker et begrep fremfor et annet. Hva det kan være som gjør at vi velger det ene eller det andre? Som oftest gir et begrep oss forskjellige assosiasjoner til steder, situasjoner hvor det har blitt brukt og så legger vi inn verdier i begrepet, som påvirker hvordan vi ser på det. I forbindelse med utarbeidelsen av en verdiplattform ble ordet *respekt* diskutert, og dekonstruert. Det fremsto som godt for noen og utfordrende for andre, og flere gjorde seg tanker om hvordan andre ville oppfatte det. Ord og begreper er i bevegelse, de er ikke

konstante og vår forståelse av dem varierer derfor. Som styrer har jeg sett dette både i prosjektrapportene, men også når vi for eksempel reviderer årsplan. Vi bytter ut ord, begreper og formuleringer som for tiden gir oss en bedre følelse og bedre beskrivelse av det vi ønsker å formidle. Det betyr ikke nødvendigvis at de som leser de vi skriver oppfatter det på samme måte. Ord og begreper (som jeg tidligere har vært inne på) er ikke presise konstruksjoner, de er i bevegelse og oppfattes på en måte av noen og på en annen måte av andre. Vi har erfart at det å bruke god tid på å diskutere og reflektere rundt sentrale begreper i vårt pedagogiske arbeid er god bruk av tid, det gjør at vi ser flere nyanser og at vi også for en periode oppnår en slags enighet rundt hva vi legger i et begrep.

Det er også forskjeller innen de vitenskapsteoretiske posisjonene, men der opplever jeg begrepet tolkning som mer låst. Innen flere av post-teoriene er det ikke vanlig å bruke begrepet *tolke* - det blir «feil». Jeg må innrømme at jeg fortsatt ikke helt forstår hvorfor, etter min mening så er vi nødt for å tolke, vi kan selvfølgelig si analysere i stedet, men det kan gi et inntrykk av at vi tror at vi er mer objektive enn hva som faktisk vil være mulig. For oss har det vært viktig å få frem at alle våre refleksjoner er våre tanker og tolkninger av det vi ser, det er ikke sannheten og det finnes heller ikke bare en sannhet eller forklaringsmulighet men flere tolkninger. Ettersom begrepet tolkning er en del av barnehagens praksis, og denne oppgaven i stor grad omhandler praksis vil begrepet også tidvis bli brukt videre i oppgaven.

Aktivt lyttende voksne er et begrep som blir brukt i barnehagen. I en sammensatt personalgruppe med forskjellige erfaring og utdanning har jeg som styrer sett behov for sette fokus på voksenrollen. For å sikre at vi har et felles utgangspunkt har vi i den pedagogiske plattformen (Søråsteigen barnehage, 2012) beskrevet hva slags voksne vi ønsker og hvordan vi ønsker at de voksne skal møte barna. Å lage en beskrivelse kan være et godt utgangspunkt for videre diskusjoner og refleksjoner rundt hvordan man faktisk er en voksen som er aktivt lyttende. Eller som Bae (2011) her beskriver det:

En avventende holdning kombinert med en fokusert oppmerksomhet og interesse for å forstå meningen med kommunikasjonshandlingene, synes altså å være vesentlige ingredienser som bidrar til anerkjennende relasjonserfaringer (s. 125).

Dette fokuset på relasjoner i kombinasjon med det å utforske tankene og mulighetene rundt relasjoner til materialer har vært grunnforutsetninger for vårt prosjekt. I praksis beveger vi oss på denne måten mellom forskjellige vitenskapsteoretiske tilnærminger, uten at vi har sett på det som problematisk, og det er etter min oppfatning slik praksis fungerer. Praksisen blir

konstruert av folk på innsiden av en organisasjon men også av ytre rammefaktorer (Kemmis, 2007). Kemmis bruker begrepet *praksisarkitektur* om den kultur som etableres i en organisasjon/institusjon som også preges av de ytre rammefaktorene, hvor både sosialpolitikk, økonomi kulturelle diskurser er deler av den helhetlige arkitekturen.

Vi trekker våre konklusjoner og oppfatninger avhengig av hvor vi befinner oss i et system, jeg har min posisjon som styrer i praksisfeltet, samtidig er jeg på en liten snartur innom det mer teoretiske feltet i dette masterstudiet. Det har gjort at jeg har vært nødt til å sette meg inn i en del litteratur som jeg ellers ikke ville gjort i barnehagehverdagen. Likevel er det slik at det bare er en begynnelse på å forstå og sette seg inn i forskningsverden og de forskjellige vitenskapsteoretiske perspektivene. Jeg mener på ingen måte at jeg har mer kunnskap om forholdet mellom teori og praksis enn hva f. eks Lenz Taguchi og Kvernbekk har, men jeg har et annet perspektiv enn de har, ettersom jeg er posisjonert et annet sted. Gjennom at jeg fortsatt er i praksisfeltet baseres mine tanker på de erfaringer jeg gjør der. Samtidig som det å sette seg inn mer «teoritung» litteratur har gjort at jeg ser min opplevde virkelighet i et annet lys. Praksis baserer seg på erfaring, teori og tradisjoner, min erfaring er at vi sjelden er helt klar over hvilke teorier vi baserer oss på og enda mindre hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv som ligger bak. Før jeg begynte dette studiet var jeg nesten ikke klar over at det fantes noen som hette vitenskapsteori. Kvernbekk (2011) som er professor i pedagogisk filosofi har da et helt annet utgangspunkt enn jeg har når hun hevder at «gapet mellom teori og praksis er da ikke et problem, men snarere et rom der refleksjon kan skje» (s. 20). Jeg har ingen grunn til å tenke at det ikke kan være slik, men det har altså aldri falt meg inn å tenke på teori på den måten tidligere, og det illustrerer kanskje at verden ser forskjellig ut avhengig av hvor man står og at det også gjelder forholdet mellom teori og praksis.

2.3 Materialitet i et posthumant perspektiv

Slik jeg forstår posthumanismen tar den utgangspunkt/har sine røtter i poststrukturalismen. Poststrukturalismen har mange forskjellige retninger, hvor alle har et felles kritisk blikk.

Yet poststructuralism can not be simply reduced to a set of shared assumptions, a method, a theory, or even a school. It is best referred to as a movement of thought—a complex skein of thought—embodying different forms of critical practice. It is decidedly interdisciplinary and has many different but related strands. (Peters, 1999, s. 2).

Poststrukturalismen har mange forskjellige «grener», f. eks postkolonialisme, feministisk poststrukturalisme, queer-teorier osv. Det de alle har felles er det kritiske blikket, og et ønske om å utfordre eksisterende maktforhold. Dikotomier som svart – hvit, kvinne – mann, minoritet – majoritet, hvor den ene har en maktposisjon og er å anse som et slags ideal. Posthumanismen bygger videre på dette, og har fokusert i hovedsak på begrepet materialitet, og sett på mennesker opp mot materialitet. Tanken/sannheten om at mennesker er subjekt og materialitet objekt blir utfordret. Videre utfordres også tanken om at hvert menneske er et eget avgrenset individ, en del av et felleskap, men likevel en tydelig avgrenset kropp (Lenz Taguchi, 2012). Som styrer har jeg prøvd å etablere en kultur for kritisk refleksjon, hvor vi har sett på noen av de «sannheter» vi selv har skapt, og stilt spørsmål ved våre egne antakelser. Da vi nå skal gjennomføre aksjonsforskningsprosjektet og jeg skal skrive masteravhandlingen vil vi se nærmere på om ikke et kritisk perspektiv på våre egne tanker rundt materialitet kan åpne opp for at vi ser på vår praksis på nye måter.

Verktøy, materialer, gjenstander og rommets utforming påvirker både barn og voksne (Nordin-Hultman, 2004). Istedenfor å se på kjente situasjoner eller materialer både barn og voksne har brukt sammen tidligere, ville vi se på et verktøy som ikke har vært brukt i barnehagen vår tidligere og hvor det er stor mulighet for at enkelte barn har mer erfaring enn oss voksne. Det at barna har mer kunnskap og kompetanse enn oss voksne kan føre til en forskyvning av maktbalansen, og det var et av elementene vi ville se nærmere på. Dette verktøyet hadde ikke en naturlig plass i rommet fra før, og vi måtte derfor ta valg i forhold til plassering, tilgjengelighet og grad av voksenstyring.

Å utfordre våre egne tanker om materialitetens passivitet kan gi oss nye muligheter og en ny måte å oppfatte ting på og derved utvikle barnehagen videre. Hvordan kan posthumane tanker rundt materialets agentskap (Lenz Taguchi, 2010) skape nye perspektiver og føre til nye handlinger i vår barnehage? «Dette posthumanistiske perspektiv undersöker relationer mellan människa och materialitet, och menar att gränserna mellan människa och materialitet är flytande och ikke skarpt avgränsande (Hultman, 2010, s. 161). Hva skjer i aksjonene når gruppa prøver å bruke denne måten å forstå verden på for å analysere møter med nettbrett i barnehagen? Hultman (2010) spør videre: «Vad händer med subjektet, med synen på individet, om vi ifrågasätter idén om att människor är avskilda från resten av världen» (s. 162). Vil det at vi prøver å se på materialitet med et nytt blick gjøre at vi kan se individene i et nytt lys? I lys av den tidligere diskusjonen om teori og praksis er det på sin plass å spørre om dette er en teoretisk konstruksjon eller om det også er slik i praksis? Min oppfatning er at vi

oppfatter oss som en del av verden, men også i en særstilling hvor vi for mange har mer verdi enn f. eks dyr. Dyr er levende og sees på som subjekt, men at grensen mellom menneske og materialitet er flytende er ikke vanlig i den praksis jeg befinner meg i.

I aksjonsforskningsgruppen brukte vi til dels allerede noe av disse tankene inn i våre diskusjoner og refleksjoner, ved at vi hadde satt fokus på materialene og deres betydning. Vi har erfart at hvordan det fysiske miljøet i barnehagen er utformet, hvilke materialer som er tilgjengelige, hvordan de blir presentert og hvordan de voksne forholder seg til dem i stor grad påvirker de muligheter barna får. Ikke bare påvirker materialene og rommet hvilke muligheter barna får, men også hvem barna blir og hvordan de blir oppfattet. Det urolige barnet i en setting bli det rolige barnet i en annen, det forsiktige barnet i en setting, kan under andre forhold bli den aktive og utadvendte. Selv om vi har sett hvor virkningsfullt miljøet og materialene, er det få om ingen i vår barnehage som har sett på materialer som noe som har et eget agentskap.

Lenz Taguchi (2010) henviser til Barad (1998, 1999, 2007, 2008) og hennes tanker rundt at det ikke kun er mennesker som har agentskap, men også materiell. Hun henter begrepet intraaktivitet fra fysikken, og mener at «det materielle har agentskap i en relasjon hvor det endres og omdannes kontinuerlig gjennom gjensidig intraaksjon» (Lenz Taguchi, 2010, s. 26). I forordet i den samme boka skriver Dahlberg og Moss at «en intraaktiv pedagogikk flytter søkelyset fra intrapersonlige og interpersonlige relasjoner til en intraaktiv relasjon mellom alle levende organismer og fysiske omgivelser som gjenstander og artefakter, rom og steder som vi oppholder oss i og bruker i vårt daglige arbeid» (Lenz Taguchi, 2010, s. 14). De forteller videre om prosjekt i samarbeid med barnehagepersonalet hvor disse grenser viskes ut og man ser etter nye teorier, både direkte i barnehagene, men også sammen med studenter på førskolelærerutdanningen. Jeg har i løpet av prosjektet prøvd å introdusere disse teoriene, beskrive dem i en vitenskapsteoretisk perspektiv og derved også sette dem inn i en sammenheng. Det viste seg å bli vanskelig. Det handler kanskje om våre forestillinger, men kanskje også om hvordan jeg har presentert tankene Det handler kanskje også om at prosjektgruppen i hovedsak er i praksis, men at jeg i rollen som masterstudent og forsker er mer i et teoretiserende enn jeg er i rollen som styrer. Paradoksalt nok er medarbeiderne i aksjonene, utfører handlingene og befinner seg i den onto-epistemologien som jeg prøver å fange i teksten.

I etterkant av aksjonene og refleksjonene ser jeg at posthumane tanker og begreper ble for høytsvevende og lite konkrete. Det ble problematisk for prosjektdeltakerne/medforskerne å skape mening ut fra dem. I løpet av et masterstudie har jeg så vidt fått en begynnende forståelse for disse perspektivene og begrepene. Hvordan kunne jeg da tenke at en komprimert kortversjon presentert på et møte skulle kunne forklare og beskrive vitenskapsteori og posthumanismens tanker på en måte som skulle kunne gjøre at vi kunne bruke det videre? Spørsmålet er om en annen innfallsvinkel, å ikke forklare den vitenskapsteoretiske sammenhengen rundt, kunne gjort at vi kunne utfordret våre egne tanker på en annen måte enn hva vi fikk til. Hvis jeg hadde brukt den samme tilnærmingen i aksjonsforskningsprosjektet som vi prøver å gjøre i barnegruppen kunne jeg stilt spørsmål til refleksjon og ettertanke uten å bruke de vanskeligere begrepene, og jeg kunne ventet med å bruke de vitenskapsteoretiske perspektivene til skrivefasen. Når vi jobber med forskjellige prosjekt kan den voksne med fordel ha kompetanse på området uten å formidle den kunnskapen direkte til barna, men heller bruke den for å kunne stille gode spørsmål og gi nye tanker inn på hvordan man kan utforske fenomenet videre. Gikk vi glipp av muligheten til å utforske fenomenet – det første møtet med nettbrett – på prosjektgruppe deltakernes egne premisser fordi jeg prøvde å vise på nye perspektiv og begreper? Det kan se ut som om jeg flyttet meg fra praktikerens utgangspunkt over til akademikerens utgangspunkt og prøvde å få gruppen over dit ved å fortelle om det istedenfor å la dem få muligheten til å utforske selv, tenke selv og bruke det egne praksis utgangspunktet. Jeg ser for meg at behovet for den teoretiske innfallsvinkelen er der, men at den kunne kommet inn på en annen måte - ved hjelp av spørsmål istedenfor formidling – og at den også kan brukes i en skrivefase. Hvis man tenker at praktikerens praksisteorier er viktige så må også en skrivefase hvor mer teoretiske begreper belyser refleksjoner og tanker foregå i samarbeide med praktikerne. Jeg ser her en risiko for at det kan bli ubalanse og at teksten blir definert av teoretikeren alene, etter min mening vil man da miste noe av det man ellers kunne fått.

I samarbeide med og under veiledning av forskere fra universitet/høyskoler vil praktikere kunne flytte egne grenser og skape ny teori. Deres kjennskap til teori og det akademiske feltet, erfaring med å formulere tekst og formidle den videre kan gi praksisfeltet mulighet til å bidra innenfor de rammer barnehagen har. Hvilket syn både medarbeiderne i barnehagen og forskerne har på teori og praksis vil også ha betydning, hvis de opplever det som en dikotomi vil det være utfordrende og få til et godt samarbeide. Jeg tenker at det vil være en stor fordel å bruke tid på å diskutere spørsmålet om teori og praksis og også roller i forkant av et slikt

prosjekt. I løpet av vårt prosjekt har det blitt mer og mer tydelig for meg hvor viktig dette er, og hvor mange nyanser og perspektiver det finnes. Det er finnes sikkert en masse tekster og forskning innen dette området som jeg ikke har vært innom i det hele tatt, men uten veileders råd underveis i prosjektet er det godt mulig at det er enda flere viktige perspektiver som ville vært fraværende. Poenget mitt er at det trengs kjennskap til det (vitenskaps-)teoretiske fagfeltet for å finne frem, og det har man i større grad når det er der man har sitt fokus.

2.4 Teori – praksis en oppsummering

Begrepet teori blir brukt forskjellig i ulike sammenhenger. Det kan forstås som at man har en hypotese eller antakelse om noe. I tradisjonell vitenskap er en teori noe som er testet og hvor testene også skal kunne dokumenteres og etterprøves. Praktikerens teorier baserer seg i større grad på opplevelser og erfaringer, hvor erfaringene også kan komme fra tekster eller teori som andre har produsert (Bereitner, 2012). Teoretikerens teori handler om å teste en hypotese, gjerne mange ganger for å se om det er holdbart, men også her er det forskjeller innenfor forskjellige fagfelt. I artikkelen *Theory Building and Education for Understanding* beskriver Carl Bereiter (2012) teori på denne måten:

Although understanding can take various forms and arise from various kinds of experience, the most powerful way available for advancing understanding is through developing explanatory theories and improving them on the basis of evidence and reasoning... In a theory-building context, understanding is not a state but a process. Every theory stands to be improved or to be replaced by a more powerful theory, and such improvements or replacements are taken to constitute progress in understanding (s. 1).

Teorier er dermed ikke konstante, de kan hele tiden utfordres og det er den prosessen vi er en del av som hjelper oss å forstå dem. Et dilemma i barnehagehverdagen vil alltid være tidsaspektet (jfr. tidsrapport fra Bydel Alna, 2012). Selv om vi har store muligheter til å disponere tiden vår selv, så tar det tid å knytte praksis og teori sammen og produsere tekst som beskriver de prosesser som foregår med begreper på et mer akademisk nivå. Samtidig er det når vi blir nødt til å formulere våre tanker, presisere hva vi ser og konkretisere hva vi mener at vi får nye erkjennelser og den nye teorien vi skaper faktisk kan føre til endring av praksis, og det er det vi vil oppnå.

Vitenskapsteoretiske perspektiver kan fremstå som klart avgrensede i forskningsmiljøer, men i barnehagens praksishverdag er disse avgrensningene ikke like tydelige. Det har gitt meg utfordringer i forhold til å konkretisere og strukturere denne oppgaven, samtidig så mener jeg at det er akkurat dette som gjør oppgaven interessant.

3 DELTAKERE OG KONTEKST

Som tidligere nevnt vil deltakerne i aksjonsforskningsprosjektet være medarbeiderne på en av avdelingene. På denne avdelingen går det 15 barn i alderen 1,5 – 2,8 år, de vil også være deltakere i aksjonsforskningsprosjektet uten at det vil bli gjennomført noen form for intervjuer eller direkte samtaler om hvordan de oppfatter møtet med nettbrettet. Det er derfor prosjektgruppas tolkninger og refleksjoner av barnas møte med nettbrettet som danner grunnlag for avhandlingen.

Den bemanning barnehagen har, de sentrale arbeidstidsavtalene som er inngått og de oppgavene som skal utføres er en forutsetning og en ramme for hva vi har av tid. Målet var at aksjonsforskningsdelen skulle være gjennomført innenfor de rammer barnehagen har. Dette muliggjør en videreføring også etter at dette prosjektet er avsluttet. I aksjonene er gruppa avhengige av å bruke de eksisterende refleksjonsmøtene som barnehagen har, der pedagogisk dokumentasjonen danner utgangspunkt for refleksjoner og videre planlegging. Prosjektet knyttes opp mot måten avdelingen ellers jobber på, og det kontinuerlige utviklingsarbeidet som foregår. For å få tak i personalets metarefleksjon rundt prosessen har vi hatt (antall) møter i tillegg til de faste møtepunktene.

Teksten som produseres og blir til selve avhandlingen vil imidlertid bli produsert utenfor de rammer barnehagen har. Som styrer er min oppgave å legge til rette for at barnehagens organisering er hensiktsmessig og at tiden vi setter av til refleksjon synes i våre handlinger og får betydning for barna. Som forsker er min oppgave å trekke ut observasjoner og refleksjoner som gjøres og skrive dem inn i teksten på en måte som ivaretar praktikerne. Som tidligere nevnt er imidlertid ikke linken mellom praksis og academia uproblematisk, og teksten fremstår derfor som en konstruksjon av enkelte elementer i aksjonsforskningen – ikke som et «sant» bilde på hva som faktisk fant sted.

3.1 Pedagogisk dokumentasjon

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) fastslår:

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes. Den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov. Planleggingen må baseres på kunnskap om barns utvikling og læring individuelt og i gruppe, observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering og på samtaler med barn og foreldre (s. 53).

Kunnskapsdepartementet gir oss føringer for det pedagogiske arbeidet i norske barnehager, samtidig legges det opp til stor valgfrihet i den enkelte barnehage. *Hvordan* barnehagen skal planlegge med utgangspunkt i kunnskap, observasjoner, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering sier ikke planen noe om. Alle elementene som skal tas hensyn til gjør planleggingen kompleks. Bare ordet refleksjon gir rom for mange tolkninger, og når refleksjon også skal kombineres med systematisk vurdering blir det opp til hver enkelt barnehage å argumentere for at deres arbeidsmåter ivaretar dette.

I denne barnehage har vi tatt et valg og bruker pedagogisk dokumentasjon i planlegging og vurdering. Begrepet pedagogisk dokumentasjon har sin opprinnelse fra filosofien/ pedagogikken fra Reggio Emilia. Den har vært i bruk i mange svenske barnehager i mange år, og er de siste årene også blitt mer vanlig i norske barnehager. Pedagogisk dokumentasjon inneholder i hovedsak elementene observasjon, dokumentasjon og (kritisk) refleksjon, og er en del av en prosess og tenkemåte. «Pedagogisk dokumentasjon er et kollektivt arbeidsverktøy som bygger på gemensamt refleksjonsarbeite» (Lenz Taguchi, 2004, s. 15). Det er *ikke* en metode hvor man beveger seg fra A til Å i et ferdig program. Likevel er vår erfaring at det er nødvendig med en viss form for struktur og fokus for å kunne samles rundt felles refleksjon. Lenz Taguchi (2004) beskriver det slik: «Observationen är inte en handling utan en interaktion och en process som gör oss medvetna om det ömsesidiga beroendet mellan pedagogen och barnet» (s. 62). Når vi dokumenterer i tekst, lyd eller bilde/video får vi mulighet til felles refleksjoner og drøftinger rundt hva vi ser. «Pedagogisk dokumentasjon er en visualiseringsprosess, men det vi dokumenterer representerer ikke noen sann virkelighet» (Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s. 221). Som styrer opplever jeg at vi kan være raske til lete etter sannheter, og vi må minne oss selv på å se etter flere muligheter/mangfoldet. Det fører til at når vi skriver ned våre refleksjoner og tanker, så står vi mange ganger igjen med nye spørsmål istedenfor konkrete svar, noe som kan være med på å drive prosjektet videre. «Pedagogisk dokumentation handlar om att utbyta erfarenheter i et kollektivt möte. I mötet «lägger man» dokumentationer av olika händelser «på bordet». Man får på så sätt ett konkret material att diskutera och reflektera kring» (Wehner-Godée, 2011, s. 13).

Vi har flere ganger møtt våre modernistiske tanker om at det finnes en sannhet og virkelighet som vi må forholde oss til, at det finnes en fasit, noe som er riktig, oftest basert på våre tidligere erfaringer. Det som føles som naturlig, nødvendig eller riktig på et tidspunkt kan ved et annet tidspunkt i en annen kontekst være helt annerledes. Det betyr kanskje at det finnes flere *sannheter* og flere *virkeligheter* og da også flere muligheter. Disse tankene – diskursene

eller paradigmene - må vi synliggjøre, drøfte og kritisk reflektere rundt for å kunne se nye muligheter og tenke utenfor vår egen boks. Gjennom å utfordre våre egne tanker, gis mulighet for endring av både tanker og praksis. De valg vi tar i form av hva som dokumenteres, hva vi velger ut og hvilke refleksjoner vi gjør oss er basert på våre holdninger, tanker og hva vi som profesjonsutøvere vektlegger. Det gjør at våre erfaringer og kunnskaper i stor grad påvirker hva vi setter fokus på, og hvilke refleksjoner vi gjør oss. På refleksjonsmøtene prøver vi å snu på de umiddelbare tankene vi gjør oss. Kan vi tenke annerledes, kan vi tenke oss andre muligheter enn vi først gjorde, hvilke andre perspektiver er det mulig å ta?

Prosjekt som arbeidsform har gitt oss mulighet til å prøve ut våre praksisteorier i praksis og gitt oss nye erfaringer. Erfaringer viser at hvis vi ikke henter inn nye tanker og idéer, kan vi stagnere i samme tankemønster. Vi ser de samme tingene og bekrefter det samme om igjen, dvs. vi er avhengig av å få nye innspill for å utfordre oss selv videre. Innspillene kan komme fra kolleger på andre avdelinger, meg som styrer, andre barnehager, studenter, interne/eksterne veiledere, foreldre, kurs eller artikler. Det kan handle om ideer og inspirasjon rundt organisering, f.eks. i forhold til måltid, miljøer, grupper, dagen osv. fra andre barnehager eller kurs. Det kan være spørsmål fra foreldre eller studenter i forhold til noe som vi ikke har tenkt over selv og som vi da kan se om det skal endres eller videreføres men da med et bevisst valg.

3.1.1 Organisering av barnehagens pedagogiske arbeid

Personalet i barnehagen har etter hvert bygget opp en struktur for hvordan prosjektene forberedes og startes opp, hvordan refleksjonsmøtene gjennomføres og hvordan erfaringer og dokumentasjoner samles i prosjektrapporter. Dokumentasjonene setter som oftest fokus på det som skjer.

Det betyder at man inte nödvändigvis behöver fokusera på ansikten och själva personerna när man dokumenterar med til exempel kamera, utan man kan rikta uppmärksamheten mot det som händer i praktiken och mot de relationer som skapas mellan barn och olika material (Palmer, 2011, s. 55).

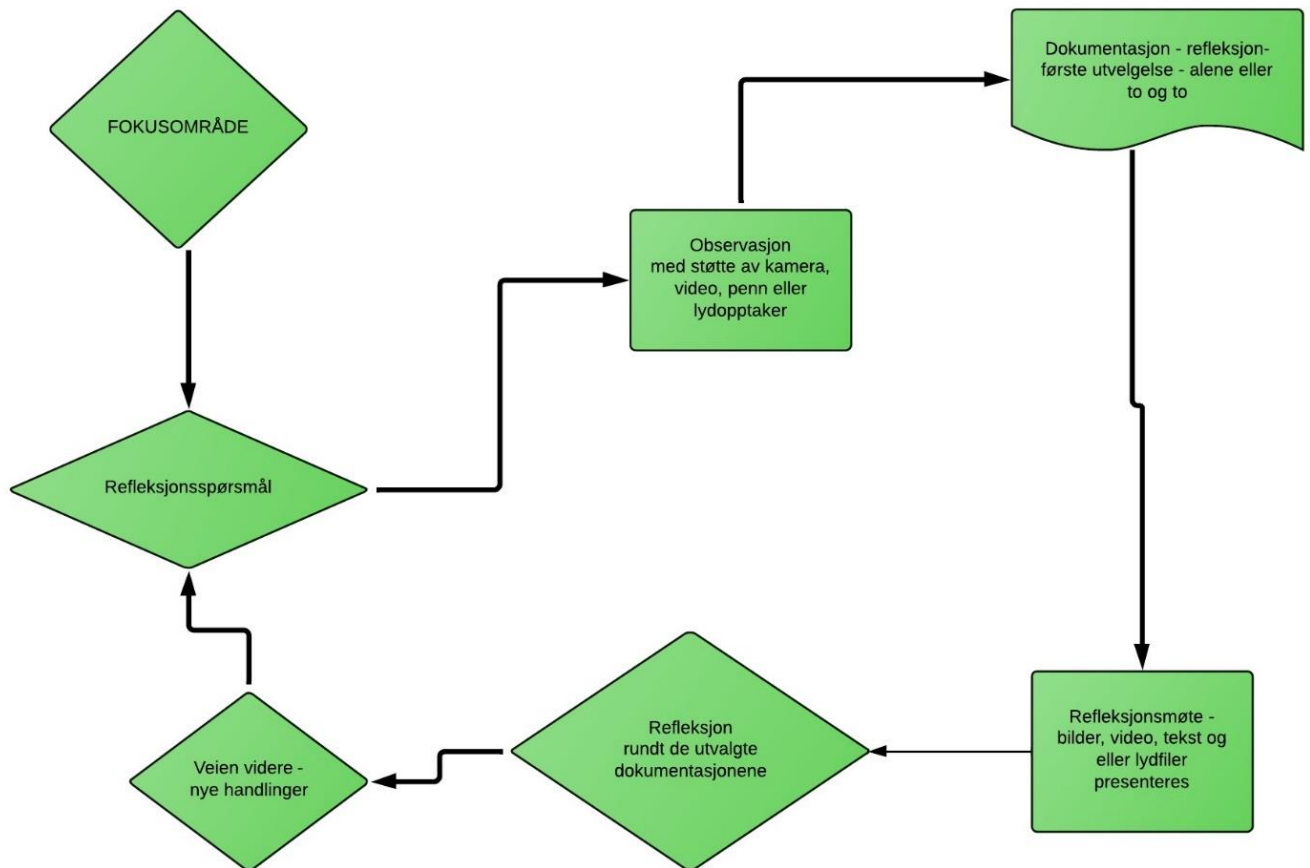
På våren, når jeg har satt sammen de nye teamene og vi er i ferd med å evaluere og avslutte inneværende barnehageår, begynner vi også på kommende års prosjektplan. De siste årene har hele barnehagen hatt et felles fokus på relasjoner. Det å velge et fellesfokus har gitt oss støtte

til å nettopp holde fokus på det som skjer i de relasjonene som oppstår mellom barna, mellom barn og voksne og mellom mennesker og material, Hvert team lager et eget (fokus)område, gjennom underpunkter/refleksjonsspørsmål som endres og utvikles underveis konkretiseres fokusområdet.

Dokumentasjoner (oftest tekst og bilder av barn/voksne) lages ukentlig av medarbeidere på avdelingen og tas med til refleksjonsmøtene. Der reflekterer medarbeiderne på avdelingen sammen rundt dokumentasjonene. Vi ser at vi til tider har utfordringer knyttet til faktisk å reflektere i motsetning til å bare beskrive det vi ser, å bruke åpne refleksjonsspørsmål har hjulpet oss. Dokumentasjonene samles fortløpende i en prosjektrapport, hvor vi har en midtveisevaluering i desember og en sluttevaluering i juni.

Vi har i løpet av de årene vi har jobbet med pedagogisk dokumentasjon i vår barnehage, sett at når vi diskuterer og reflekterer sammen med utgangspunkt i de dokumentasjoner vi har laget, ser vi ting vi ikke har sett tidligere. I pedagogisk refleksjon er det ikke sannhetene vi er ute etter, men flere måter og forstå praksisen på. Når vi setter ord på det vi ser og skriver ned våre refleksjoner og tanker, får vi også mulighet til å utfordre dem på nytt. For oss har det betydd at skriftligheten har vært nødvendig for at vi skal kunne skape nye tanker/teorier i felleskap. Dette er ikke teorier som er vitenskapelig forankret, men våre tanker og refleksjoner om vår egen praksis og de barna som er i denne barnehagen. Etter hvert som vi samlet disse refleksjonene og beskrivelsene av de valg vi tar i prosjektrapporter (Søråsteigen 2011, 2012, 2013), har vi sett en utvikling og vi ser også at vi til dels klarer å bygge videre på noen av de erfaringer som er gjort tidligere. For å synliggjøre denne prosessen har jeg laget en modell, hvor hver aktivitet/hendelse bygger på den forrige og foregår i en sirkulær bevegelse hvor man kommer tilbake til start igjen.

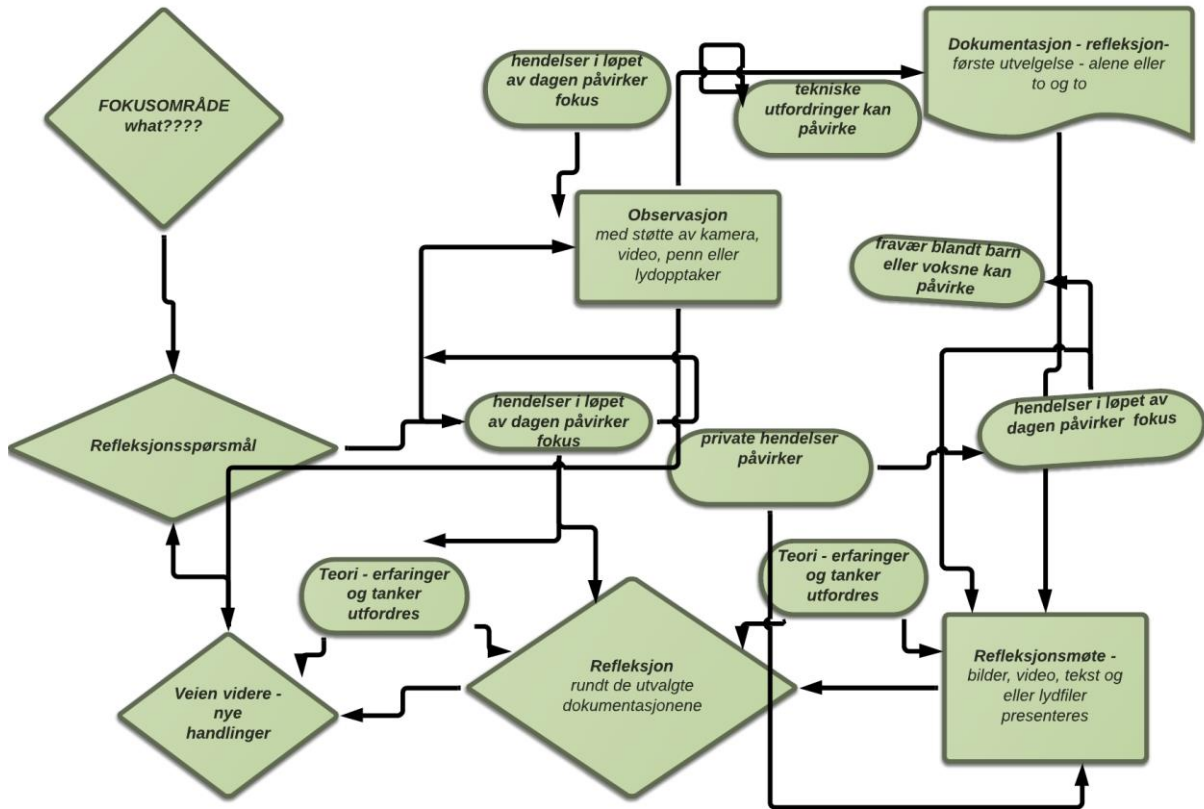
Pedagogisk dokumentasjon



Figur 2: Pedagogisk dokumentasjon – enkel struktur

Denne modellen beskriver en sirkulær arbeidsmåte som ikke har forstyrrelser eller påvirkninger utfra. Det er ofte slik jeg presenterer arbeidet med pedagogisk dokumentasjon for nye medarbeidere eller foreldre. Jeg har sett på den som en konstruksjon for å beskrive en prosess, men det kan også oppfattes som en modell eller en metode. Når jeg valgte å hente den inn i oppgaven for å bedre illustrere hvordan vi tenker oss at prosessen foregår fremsto den plutselig som veldig fattig og mangelfull. En forenklet teoretisering av en mer kompleks praksis – det manglet noe. I praksis skjer det mange flere ting som påvirker prosessen, på godt og vondt. Påvirkning fra forskjellige hold på forskjellige plasser inn i modellen – jeg har i neste modell illustrert noen av disse forstyrrelser eller påvirkningsfaktorer.

Pedagogisk dokumentasjon



Figur 3: Pedagogisk dokumentasjon – kompleks struktur

Pedagogisk dokumentasjon er komplekst og vår erfaring er at pedagogisk dokumentasjon kan føre til endring og utvikling. Endringer kan foregå når som helst i løpet av prosessen og vi kan fremover og bakover, til siden for å finne en ny vei der. Påvirkninger kommer fra mange forskjellige steder underveis gjennom hele prosessen, noen av dem er tatt inn i denne mer komplekse modellen, men det finnes flere og de vil variere avhengig av tid og rom.

En annen måte å analysere og prøve å forstå prosessen rundt arbeidet med pedagogisk dokumentasjon har Alnervik (2013) brukt. Hun har tatt utgangspunkt i virksomhetsteori i sin doktoravhandling og skriver følgende:

Verksamhetsteori är interessant att använda för att förstå pedagogisk dokumentation som verktyg och förändringsverktyg genom den betydning som teorin ger det dialektiske förhållandet mellan materialitet och mentala funktioner. Det räcker inte att få tillgång till nya begrepp utan det blir också viktigt att göra på nya sätt och när verksamheten genomförs på ett annat sätt påverkar det i sin tur tänkandet og talandet (Alnervik, 2013, s. 164).

Alnervik har her brukt virksomhetsteori for å analysere utsagn fra informantene og for å forstå og skape kunnskap rundt hvordan pedagogisk dokumentasjon kan føre til endring av pedagogiske praksiser i barnehagen over tid. Det er forståelsen av pedagogisk dokumentasjon som et endringsverktøy vi har lagt til grunn i vårt arbeid. En prosess hvor det ikke bare handler om å tenke og reflektere på et mentalt plan, men også å gjøre praksis på nye måter slik at virksomheten endres og at det også påvirker tankene. Hode og kropp fungerer i en helhetlig sammenheng som gjensidig påvirkes av hverandre.

3.1.2 Etisk perspektiv på dokumentasjon

Ved all type observasjon og dokumentasjon er det viktig å tenke på det etiske perspektivet. Som jeg tidligere har skrevet handler det om at det ikke er en sannhet som presenteres, men et utsnitt av noe som har skjedd og som blir tolket og analysert av oss i etterkant. «En person som er god til å dokumentere, er bevisst dokumentasjonens begrensninger når det gjelder hva den har muligheten til å vise, og tar hensyn til dette når hun velger metoder/form og bruk av dokumentasjon» (Svenning, 2009, s. 24). Bevissthet hos alle medarbeider er avgjørende for å sikre at barn (og kollegaer) blir ivaretatt. Når vi retter fokus på hva barna gjør og sier er det de valgene vi tar i forhold til *hva* og *hvordan* vi dokumenterer som får konsekvenser for hvordan barnet blir fremstilt. Er det voksenrollen vi setter fokus på og reflekterer rundt er det like viktig å vurdere hvordan vi fremstiller det som skjer, hvilke kritiske spørsmål som stilles og hva det er vi vil oppnå. Svenning (2009) retter et kritisk blikk på dokumentasjon generelt, og tar for seg pedagogisk dokumentasjon spesifikt. «Jeg tror det i tiden fremover blir viktig å passe på at pedagogisk dokumentasjon tar være på kommunikasjonen med barna i prosessen» (s. 121). Kommunikasjonen med barna er viktig og det handler om mer enn å spørre om det er greit å sette opp et bilde. Vi må ta stilling til hvordan vi skal ivareta barna. Jeg tenker at det i stor grad handler om tanken bak, og hvilken intensjon vi har med dokumentasjonen. Det

handler like mye om vårt fokus og vår respekt for barna, som muligheten for å kunne si ja eller nei til om et bilde skal brukes.

3.2 Refleksjon

Begrepet refleksjon har blitt et mer eller mindre hverdagslig begrep for oss i barnehagen. Vi tar for gitt at vi legger den samme betydningen i dette begrepet, samtidig som jeg opplever at det er felles forståelse for at det å reflektere er krevende og utfordrende. Hos oss har vi sett at det ofte var mer konstateringer og oppsummeringer enn faktiske refleksjoner, særlig når vi begynte å jobbe med pedagogisk dokumentasjon. Over tid har arbeidet med pedagogisk dokumentasjon ført til at graden av refleksjon har økt, dette mener jeg at jeg som styrer kan se i de prosjektrapporter avdelingene lager (Søråsteigen barnehage, 2011, 2012a, 2013b), rapportene bærer preg av mindre konstateringer og beskrivelser og mer refleksjoner.

Store Norske leksikon bruker følgende definisjon på refleksjon; overveielse, ettertanke, betraktning, tanker (over et emne), tilbakekasting (av lys- el. lydbølge). Tanker og betraktninger over et emne, kan man også si. Søndena (2004) bruker begrepet «kraftfull refleksjon». Det er et begrep som tiltaler meg kanskje enda mer enn f.eks. kritisk refleksjon, som vi har brukt. Kritisk refleksjon kan oppfattes som om man har et ensartet fokus på kritikk og ikke følger opp med nye muligheter/løsninger/forslag, selv om det ikke er slik det er tenkt. «Den kraftfulle refleksjonen, som henter næringa si frå filosofien, krev tenking ut frå fleire synsvinklar. Han handler såleis om meir enn tenking på praktisk handling i høve til fortid og framtid, og mest om medvit i høve til tidlegere og meir grunnleggjande tenking» (Søndena, 2004, s. 27). Tenking fra flere synsvinkler er det vi er ute etter, og jeg hadde en tanke om at det kunne ivaretas av de forskjellighetene vi hadde i aksjonsforskningsgruppen. Dvs. at mangfold i erfaring, bakgrunn, utdanning og alder ville være med på å bringe inn forskjellige synsvinkler. Hvordan dette faktisk ble i møtene vi hadde kommer jeg tilbake til senere i oppgaven, men det ble ikke helt som jeg trodde.

I barnehagen har vi også tidligere lagt merke til at når vi stiller åpne spørsmål til barna og prøver å møte dem der de er, så forekommer det at vi fortsetter med et nytt spørsmål uten at vi egentlig har lyttet til det svaret vi fikk. Det fremkommer både i dokumentasjoner og refleksjoner. Svaret anerkjennes kanskje med en nikk eller en muntlig tilbakemelding, men oppfølgingsspørsmålet kommer uten å bygge på det svaret/innspillet som kom fra barna. Hvilket egentlig betyr at vi ikke lytter godt nok - vi blir for fokusert på hva vi selv skal si.

Hvordan opplever barnet det? Det kan tenkes at det å få en bekreftelse på at det man sier blir oppfattet kan være nok, men når det ikke følges opp stiller jeg meg spørsmål ved hvordan det oppfattes. Vil barnet oppfatte det som anerkjennelse eller ikke? Vi har også sett at et stort fokus på verbalspråket skaper hindringer og gjør at vi ikke blir like observante på de andre kommunikasjonsformene som foregår i rommet. Ved hjelp av videodokumentasjon og fokus på hvordan vi møter de innspill som kommer fra barna, har dette blitt tydeligere for oss og det er et tema vi har jobbet videre med.

Refleksjon og reflekterende praksiser har flere ansikter (Fendler, 2003). I et historisk perspektiv ser Fendler fire hovedlinjer; den første bygger på Descarte som mener at refleksjon handler om å se seg selv utenfra, som et objekt og at det i seg gjør noe med selvmedvetenheten og at det fører til kunnskap. Den andre bygger på Dewey som ser refleksjon som det som bevisstgjør oss på våre handlinger og gjør at handlingene kan sees på som intelligente og med intensjoner. Den tredje er basert på Schön som har sett på profesjonell refleksjon og løfter frem uvissheten som et viktig element, og den fjerde og siste handler om det feministiske perspektivet hvor «jeget» beskrives som noe som både er og blir til i sosiale konstruksjoner. Fendler beskriver også to politiske hovedlinjer den mer instrumentelle med ferdige metoder/modeller og den mer sosialkonstruksjonistiske. Den instrumentelle plasseres da til høyre på den politiske skalaen og den mer sosiale til venstre. Dette kan overføres til kartleggingsdebatten i våre norske barnehager, hvor vi særlig i Oslo ser at de politiske strømningene fra høyre gir føringer i form av at kartlegging etter ferdige skjema og maler skal være obligatoriske. Dette med en formening om at det vil føre til bedre kunnskap og oversikt om det enkelte barns kunnskaper og ferdigheter og derved også vil gjøre barnehagelærerne i stand til å kunne løfte disse barna på de områder de trenger det. Barnehagefeltet generelt, og også jeg, er som helhet skeptiske til dette, Østrem og Pettersvold (2012) har skrevet en bok som tar for seg dette tema. I lys av dette kan man stille spørsmål ved om det er slik at de fleste som jobber innen barnehage kan plasseres til venstre på den politiske skalaen eller om det er en faglig overbevisning som gjelder akkurat dette det barnehage pedagogiske og ikke har sammenheng med hvordan man ville stemme ved et valg. Dette er ikke et tema som jeg kommer til å gå videre med, men det danner grunnlag for forståelsen av to syn på kunnskap og refleksjon.

For oss, i vår barnehage, handler refleksjon i hovedsak om å sette fokus på noe og se på det fra flere perspektiver. Selv om de fleste mennesker tenker over hva de gjør og reflekterer over det de møter, så tenker vi at ved å gjøre det til et kollektiv arbeidsverktøy hvor vi deler tanker

og refleksjoner så klarer vi i større grad å se flere perspektiver. Vi har også hatt en klar intensjon om å ha et positivt fokus på det enkelte barn og se hvordan vi kan gjøre endringer for å møte barnet og barnegruppen bedre. Det utgangspunktet har vært og er en forutsetning for at ansvaret blir plassert hos oss og vi blir de som må endre, tilføre/ta bort materialer, utstyr, rommets fysiske utforming, organiseringen, vår måte og møte barnet på. Det gir et signal om retning og handling, og hjelper oss også til å undre oss over det som skjer eller ikke skjer. Vi ser også at vi trenger nye perspektiver inn som kan bidra til at vi kan se på det vi ser med nye øyner/andre briller og det kan bidra til økt kunnskap/ny forståelse hos den enkelte medarbeider.

Vi har sett at det er vanskelig for oss å stille gode åpne spørsmål til barna og vi har sett at vi ofte er på vei med neste spørsmål allerede før vi har hørt på svaret. Med utgangspunkt i det kan vi tenke oss at det også kan være på samme måte når vi samles til refleksjonsmøter. Den enkelte kan være mer opptatt av hva hun/han selv skal si enn å lytte til det de andre sier. Vi har vel alle vært i den situasjonen at når vi skal hilse på nye mennesker så er vi mer opptatt av å tenke på hvordan vi selv presenterer oss enn å få med oss navnet til den vi møter. Det er en forholdsvis enkel øvelse å si sitt eget navn, og likevel kan vi klare å legge så stort fokus på hva vi selv skal gjøre at vi ikke lytter til det de andre sier. Dette gir oss grunn til å se nærmere på hvordan dialogene foregår på våre refleksjonsmøter og hvilke stemmer som blir hørt.

Kraftfull refleksjon etterlet seg såleis ein spesiell diskurs i pedagogikken, ein diskurs som ynskjer framande perspektiv velkomne, men utan å ekskludere tradisjonen ukritisk. Kraftfull refleksjon inneber ei stadig veksende tenking.....Den kraftfulle refleksjonen hjelper frem endring og fleksibilitet uten å la alt flyte. Det handler framleis om å ta stilling til noko. Dette krev medvit om kva vi til kvar tid vil vere fleksibel i høve til og kvifor (Søndenå, 2004, s. 131).

Å ta stilling til noe, velkomne nye perspektiver uten å kaste alt det gamle på båten, er det jeg som styrer vil at vi skal jobbe mot i barnehagen. Struktur og form er avgjørende for hva vi får til. Barna som kommer til barnehagen skal ikke oppleve at alt flyter og at ting er forskjellig fra dag til dag. men de skal heller ikke oppleve at det er statisk, at ting er som de er for det har de voksne sagt. Det handler om en balanse, en vilje til se på hva vi gjør med nye øyner, lete etter nye muligheter, men samtidig ikke endre for endringens skyld. Å få til en balanse

mellom forutsigbarhet og fleksibilitet krever at både leder og medarbeidere kan slippe kontrollen på visse områder og opprettholde den på andre.

Refleksjonsmøtene kan også sees på som en form for usystematisk kollegabasert veiledning hvor dokumentasjonen blir veiledningsgrunnlaget. Hvordan refleksjonsmøtet struktureres gir betydning for hvem som får sagt hva og hva som tas med videre i arbeidet. Søndena (2009) beskriver en veilederrolle som må ha kunnskap, kompetanse og profesjonelle ferdigheter og som også må ha evnen til å overskride (transcendere) den kunnskapen. Dette passer inn på det vi ser som forutsetninger for gode refleksjonsøkter på våre møtearenaer. Hvor det blir ekstra viktig at de med mer erfaring og kompetanse enn andre klarer å ta med den kompetansen inn samtidig som den må brytes med for å se på det vi ikke tidligere har sett. Det blir et kollektivt ansvar for å finne nye veier sammen.

Min erfaring så langt er at det er utviklende å jobbe med kritisk refleksjon, samtidig krever det en viss form for trygghet på det man selv gjør. Kritisk refleksjon kan gi innsikt og bevissthet rundt egne handlinger og valg, og det kan føre til endring av praksis. Den som er usikker har ofte et større behov for å planlegge på en mer forutsigbar måte og strever da med å lytte både til seg selv, kolleger og barn. Å tørre å stille spørsmål ved egne vurderinger krever at du er nokså bevisst på hvorfor du har valgt det du har. Likevel kan man også rette et kritisk blikk mot kritisk refleksjon og stille spørsmålstegn ved om den ikke også kan bidra til å skape usikkerhet og forvirring og foregå på et filosofisk plan som ikke bidrar til handling. Kvernbekk (2011) beskriver teoribegrepet som komplekst og mangfoldig, hun peker på viktigheten av at sterk teori skal få plass for sin egen skyld og ikke for at den skal føres tilbake til praksisfeltet. «Det å finne ut ting, lage teori om fenomener, hvordan de er og oppfører seg, må kunne ses som en aktivitet som har en verdi, selv om den ikke fører til endring i praksis» (s. 25). Jeg tenker at selv om ikke teorien skapes for å endre praksis uten sees på som et mål i seg selv så vil den likevel kunne påvirke praksisen. Nye måter å forstå og beskrive fenomener på vil alltid være relevant også for praksisfeltet. Refleksjoner vil alltid være i lys av tidligere erfaringer og tanker og skal forhåpentligvis føre til nye handlinger. Jeg tenker at (sterk) teori kan være utgangspunkt for refleksjoner i personalgruppen som så kan føre til nye handlinger selv om ikke det var tanken og målet hos den som jobbet frem teorien.

3.3 Teori og praksis i aksjonsforskning

Forholdet mellom teori og praksis, og hvordan vi ser på dette forholdet er interessant i forbindelse med et aksjonsforskningsprosjekt. En måte å se på forholdet mellom teori og praksis presenteres av Lenz Taguchi (2010) hvor skillet mellom teori og praksis viskes ut. Hun skriver:

Problemet er altså ikke at praksis ikke gjør det vi tenker at den i teorien burde gjøre, eller at teorien ikke beskriver praksis som den burde. Det er snarere slik at praksis i realiteten kontinuerlig og allerede utøver og utgjør undervisningsteorier, enten vi er klar over det eller ei (s. 42).

Jeg leser her at hun beskriver noe av det som aksjonsforskningen har som styrke, det forskes ikke på og om - det forskes sammen med. Vi vil i løpet av vårt aksjonsforskningsprosjekt kunne skape ny kunnskap samtidig som de egne praksisene hos den enkelte deltaker og i virksomheten som helhet utvikles. På den måten blir det undervisningsteorier og/eller praksisteorier vi skaper på refleksjonsmøtene. Måten vi gjennomfører prosjektet på og de erfaringer vi gjør oss i forhold til møtene og gruppeprosessene er med på å forme hvordan vi kommer til å jobbe videre i barnehagen, en slags metodeutvikling i prosess, men kanskje også undervisningsteori. I analysen vil jeg komme tilbake til å se hva slags ny kunnskap vi har funnet og hvordan kunnskapen har kommet til uttrykk.

Carla Rinaldi (2006) drøfter også problemstillingen rundt teori, praksis og forskning. Hun sier: «Teori og praksis må være i dialog, to språk som uttrykker vår streben etter å forstå mening i livet. Når du tenker, er det praksis, og når du praktiserer er det teori» (s. 202). Jeg leser dette som et uttrykk for intraaksjonen mellom teori og praksis, samtidig som hun også peker på at det alltid vil være et skille mellom teori og praksis. «Men ærlig talt, når du praktiserer, er det fordi du har en teori. Når du tar et bilde, har du en idé. Og når jeg tenker er det på grunnlag av praksis» (Rinaldi, 2006, s. 202). Rinaldi uttrykker videre en slags frustrasjon i forhold til den akademiske verden ved universitetene hvor hun mener at praksis blir fremstilt som underlegen teorien, samtidig som det ikke kan finnes noen praksis uten teori. Lafton (2009) beskriver også utfordringer knyttet til forholdet mellom teori og praksis i løpet av sitt aksjonsforskningsprosjekt. «I etterkant ser jeg likevel at de teoriene jeg jobber ut fra er andre teorier enn praksisfeltet jobber ut fra» (s. 47). Hun skriver videre at det akademiske språket er annerledes enn det praktiske språket og at det gjør noe med våre tanker og hvordan vi tolker det vi ser. Handler det om teori og praksis eller er det språket som brukes

i akademisk teori og et mer hverdagsspråk som brukes i praksis? Kan man bruke et mer praksisnært språk også når man teoretiserer? Jeg tenker at det er mulig, og jeg vil i så stor grad som mulig holde meg til et mindre akademisk språk selv om denne oppgaven har formkrav som tilsier at jeg må bruke akademisk teori.

Det finnes også forskere som har interessert seg spesielt for praksisfeltet og aksjonsforskning, «det handler om at gå utöver dikotomierna praktik och teori, lärare och forskare, skola och universitet för at utmana till nya former för förbättring och samarbete» (Rönnerman og Wennergren, 2004, s. 224). Jeg forstår dette som om de tenker seg at aksjonsforskningen foregår i samarbeide med praksisfeltet, både for å skape nye teorier men også for å utvikle eksisterende praksis. De skriver videre:

Vår utgångspunkt för att se aktionsforskning som en väg att utveckla en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskola och skola är att aktionsforskning inte enbart bidrar till ny förståelse och ny kunnskap, utan också till förändring *för* något specifikt. (s. 226).

Aksjonsforskningens egne styrke og evne til å skape endring og gi mening til det videre arbeidet vektlegges her. Behovet av å sette refleksjonene i et system slik at man har et eller flere verktøy for å kommunisere og formidle resultatene fremheves. Dette støtter min tanke om at vårt aksjonsforskningsprosjektet skal kunne bidra både til praksis- og teorifeltet.

3.4 Digitale verktøy i barnehagen

Kunnskapsdepartementet skriver i *Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold* (2011) at barn i barnehagen «bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap» (s. 27). «Bør» er et vagt uttrykk og tilsier at det ikke er nødvendig at alle barnehagebarn får det, i motsetning til begreper som skal og må som brukes andre steder. Et av de 11 temaheftene omhandler «IKT i barnehagen» (2006), forfatter Nina Bølgan. I temaheftet beskriver hun hva IKT kan være og hvilke de vanligste digitale verktøy er. Det står ikke noe om nettbrett der, og det sier oss noe om hvor raskt den teknologiske utviklingen skjer, nettbrett var ikke i bruk i 2006.

Den teknologiske utviklingen gir oss både økonomiske, praktiske og pedagogiske utfordringer; oppdatere oss selv på hvordan ny teknikk kan brukes, vurdere hvordan vi skal

bruke teknologien i det pedagogiske arbeidet sammen med barna og også prøve å tenke strategisk i forhold til hva vi skal kjøpe inn, og se om det er kompatibelt sammen med det andre utstyret vi har. Nina Bølgan (2008) skriver at «i 2007 er det fremdeles store variasjoner i hvilken grad førskolelærerutdanningen ivaretar studentenes kompetanse til å oppdage de skapende mulighetene IKT byr på, til å møte IKT-krav som blir stilt til ledere på ulike nivå i barnehagen, og til å utnytte digitale verktøy i den pedagogiske virksomheten og som hjelpemiddel i dokumentasjon og kommunikasjon mellom hjem og barnehage» (s. 42). De siste årene har vi tatt imot studenter fra forskjellige årskull og fra fire forskjellige høyskoler. Med utgangspunkt i det de forteller ser det ikke ut til at det Bølgan skriver om førskolelærerutdanningen i 2007 har endret seg noe særlig, men med ny *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen* (2012) er det satt større fokus på digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet. Det vil i sin tur kunne påvirke det som skjer i barnehagene, har man ikke kjennskap til hvordan et verktøy kan brukes er det mindre sannsynlig at det blir brukt på kreative måter eller som en del av det pedagogiske arbeidet enn om man innehar kompetansen. Dette støttes også av senere analyser:

Vårt materiale synleggjer at det ligg store utfordringer i barnehagesektoren og for førskolelærerutdanninga når det gjeld kompetanseutvikling, både fagleg, didaktisk og teknologisk. Ei viktig oppgave vil vere å få til ei styrking av pedagogisk og didaktisk kompetanse, der sjangerkompetanse, læreplanforståing og forholdet mellom læreplanteori, praksis og måla for danningprosessen foregår (Engelsen, Jernes, Kvinge, Vangsnes og Økland, 2012, s. 22).

I den seneste undersøkelsen fra senter for IKT i utdanningen – Barnehagemonitor 2013 - kan vi lese følgende om de norske barnehagene som var med i undersøkelsen:

Alle har tilgang til digitale verktøy i barnehagen, og det er vanlig å ha kamera, datamaskiner og CD-spillere. En av tre har skaffet seg nettbrett, og dette er verktøyet flest ønsker seg. Ansatte ønsker seg imidlertid også mer av verktøyene som de allerede har. Dette kan ha en sammenheng med at litt under halvparten oppgir at gammelt og dårlig utstyr virker begrensende på den pedagogiske bruken, og at de har for få verktøy. Så godt som alle ser ut til å ha tilgang til Internett, men det er færre blant de offentlige barnehagene som har tilgang til trådløst Internett. Private barnehager har flere digitale verktøy per ansatt enn de offentlige barnehagene, men ser ikke ut til å bruke dem mer (Jacobsen, Loftsgarden og Lundh, 2013 s. 10).

En av de største utfordringene i forhold til å jobbe med digitale verktøy er kompetanse og interesse hos personalet, det andre er at utviklingen skjer så raskt, det kommer nye produkter, oppdaterte versjoner og det er ikke alltid det nye er kompatibelt med annet utstyr man har. Behovene endrer seg raskt og det er vanskelig å vite hvilken løsning eller hvilket produkt man har behov for fremover. I *Barnehagemonitor 2013* fremkommer det også at informantene oppgir økonomi som de største begrensende faktorene for bruk av digitale verktøy i barnehagen.

- | | |
|---|-----|
| - Barnehagen har ikke de nødvendige økonomiske ressursene | 46% |
| - Personalet mangler kompetanse i pedagogisk bruk av digitale verktøy | 46% |
| - Personalet mangler generell kompetanse i bruk av digitale verktøy | 46% |
| - Barnehagen har for lite digitale verktøy | 41% |
| - De digitale verktøyene i barnehagen er for gamle eller for dårlige | 40% |
| - Manglende interesse og nysgjerrighet blant personalet | 36% |

Hentet fra *Barnehagemonitor 2013* (Jacobsen et al., 2013, s. 50).

Min erfaring som styrer er at det oftest er et engasjement eller interesse hos leder eller andre medarbeidere som utløser et behov og en prioritering av ressurser. Samtidig så kan det være vanskelig å bygge videre på et engasjement hvis det ikke finnes utstyr som kan brukes. Vi har vært nødt for å prioritere hardt innenfor barnehagens tildelte ramme for å få til de oppgraderinger vi har gjort på dette området. Kommunens IT-avdeling har mange andre områder som skal prioriteres og det er sjelden barnehagene blir satt høyt opp på prioriteringslisten når for eksempel ungdomsskolene er avhengig av utstyr for å kunne avvikle nasjonale prøver. Det er ikke så vanskelig å forstå den prioriteringen, men det er heller ikke så vanskelig å se for seg at det også er omtrent på samme måte i andre kommuner.

Hvis vi likevel ser litt bort fra de økonomiske utfordringene ser vi at det er mange barnehager som får til mye også innenfor dette området. Det finnes noen eksempler på barnehager som har vært tidlig ute med å ta i bruk nettbrett. Myrertoppen barnehage og Klepp friluftsbarnhage er to av dem som ofte er representert på kurs og konferanser med fokus på digitale verktøy. Tips, ideer og inspirasjon finnes i boken *Kreativ bruk av digitale verktøy* av Cathrine Fragell Darre (2013) som bygger på eksempler fra arbeidet i Myrertoppen barnehage. Det er også etablert et eget nasjonalt fagsenter med fokus på IKT, og det skjer spennende forskning og utviklingsprosjekter rundt om i landet. Det forskes med forskjellige innfallsvinkler, det prøves ut, erfaringer deles på blogger, det holdes konferanser, skrives artikler og det er stor interesse enkelt steder. Stephen and Plowman (2008) beskriver en situasjon i engelske førskoler hvor det finnes digitale verktøy tilgjengelig, men bruken er i stort sett preget av at barna bruker dem på eget initiativ uten at voksne er tilstede. De taler for en mer aktiv deltakelse fra de voksnes side og peker på at både barn og voksne da lærer mer. I et helhets-perspektiv blir vi derfor nødt til å ta hensyn til de store forskjeller og ulikheter det finnes mellom barnehager i dag, det gjelder selvfølgelig ikke bare på dette området, men det er likevel viktig å gjøre oppmerksom på.

3.4.1 Digitale verktøy – barnehagens forutsetninger

Skal barnehager ta i bruk digitale verktøy må det settes av ressurser, hvis ikke er det, etter min mening, bedre å satse på andre typer verktøy og materialer. Vår barnehage har PCer tilgjengelig på alle avdelingene, de to eldste avdelingene har to hver og også skanner og annet utstyr knyttet til dem. De yngre barna hos oss har ikke brukt digitale verktøy selv i noen større grad, men de har deltatt og sett når de voksne har lagt over bilder osv. Vi har i perioder laget eventyr og kortere filmer med de eldste barna, men som styrer ser jeg at vi er avhengig av å ha medarbeidere med både interesse og kompetanse til å bruke digitale verktøy på en kreativ måte sammen med barna. «Eksempel på uheldig praksis er å ta i bruk ferdigutviklet metodikk og programpakker som i ytterste konsekvens kan frata profesjonsutøveres evne til selvstendig tenkning. En viktig forutsetning er kunnskap nok til å kunne vurdere teknologiens rolle i pedagogikken» (Jernes, 2013, s. 119). Da må vi ha kunnskap om både teknologien og hvordan og hvorfor den skal brukes i en barnehage-pedagogisk sammenheng.

3.4.2 Digitale verktøy og multimodale uttrykk

Hvordan kan barnehagen bruke digitale verktøy og da spesielt nettbrett i sitt pedagogiske arbeid? Vi startet opp uten forkunnskaper om hvordan vi skulle bruke nettbrettene sammen med barna og nesten ingen kunnskaper om hvordan de kunne brukes i det hele tatt. Vi hadde en tanke om at digitale verktøy skal brukes i kreative sammenhenger, samtidig så ser vi at det å konsumere er mer tilgjengelig. Å se et innslag på Youtube, spille spill med ferdige løsninger, lytte til musikk osv., dette har hos oss kommet mer eller mindre av seg selv, men det å finne kreative og skapende måter å bruke digitale verktøy har krevd mer av oss voksne.

Som styrer ser jeg derfor på det som ekstra viktig at vi viser nye muligheter, på tvers av fagområdene og i kombinasjon med andre uttrykksformer. Mitt mål er at vi gjennom dette prosjektet hvor vi ser på det første møtet med nettbrett også skal finne ut om nettbrett er et digitalt verktøy som vi ser for oss at vi kan jobbe videre på en mer kreativ måte når både barn og voksne har fått mer kjennskap til nettbrett. «Selve begrepet multimodal betyr kommunikasjon eller meningsskaping ved samtidig bruk av ulike semiotiske modi, for eksempel skrift, stillbilde, levende bilder, lyd og tredimensjonale modeller, i et og samme uttrykk» (Waterhouse, 2013). Begrepet multimodal (Kress, 2010) vekker et interesse hos oss og vi ser for oss at det finnes mange spennende måter å kombinere forskjellige uttrykk hvor vi kan ha nytte av digitale verktøy generelt og nettbrett spesielt. Her finnes mange muligheter, men det krever både teknisk kunnskap om verktøyet og det krever et kreativt blikk. Letnes (2014) peker på den meningsskaping som kan foregå når barn møter estetiske erfaringer hvor teknologi brukes som verktøy.

Jeg tenker at det er en forutsetning at de voksne er kjent med verktøyet for at det skal kunne brukes i kreative pedagogiske prosesser. Det kan gjøres ved at de voksne bruker tid i forkant av at barna får tilgang til nettbrettet eller som vi gjorde at barn og voksne utforsker det sammen. Vår motivasjon ligger i å kunne bruke nettbrettet til kreative prosesser hvor vi kan kombinere forskjellige uttrykk vil gi en helt annen mening enn om det kun er ferdige apper som skal brukes i en eller annen form. Det kan på en måte sammenlignes med ferdige oppgavehefter som gir en måte å løse oppgaver på. Selander og Kress (2010) beskriver et læringsdesign som er helhetlig og meningsskapende, hvor læring blir en slags kommunikasjonsform, hvor informasjon transformeres til viten. For meg er det i tråd med hvordan jeg leser og forstår den pedagogiske tilnærmingen i Reggio Emilia og hvordan vi i vår kommune velger å se på barn og læring i en barnehagekontekst. Hvilke konsekvenser får det da for hva vi vil med nettbrett i barnehagen, hvordan vi tar de i bruk og hvilke

konklusjoner vi kommer til å trekke? Jeg tenker at det er en viktig del av de rammene, tankene, verdiene og handlingene som ligger til grunn for de valg vi tar i løpet av dette prosjektet men også ellers i barnehagens hverdag. Barne- og læringssynet som ligger til grunn gir en ramme for den kontekst nettbrettet befinner seg i og de muligheter barn og nettbrett får. Letnes (2014) beskriver møtet med den multimodale kunsten og barns mulighet til å skape egne uttrykk. Både barn og voksne trenger kunnskap og erfaring med et verktøy for å kunne bruke det på en kreativ multimodal måte. Jeg tenker at de mulighetene til å bli kjent med nettbrettet som både voksne og barn har fått gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet gir grunnlag for videre utforskning og kreativ bruk. Jeg har ikke kunstnerisk bakgrunn, men kan likevel se verdien av muligheten til å bruke forskjellige uttrykksformer. Jeg er overbevist om at det å kunne uttrykke seg på forskjellige måter, bruke mange forskjellige «språk», og se sammenhengen mellom dem gir mening for både barn og voksne. Både barn og voksne har behov for forskjellige sanseopplevelser. Vi har også behov for å få uttrykke oss på forskjellige måter, gjennom produksjon av bilder, tekst, maling, drama, dans og lek. Ved å kombinere forskjellige uttrykk kan vi også få syn på nye muligheter og også få en større forståelse for at det finnes mange mulige veier og mange måter og forstå verden på.

Ønsket om å fokusere på nettbrett handlet i utgangspunktet om at vi har jobbet en del med digitale verktøy i barnehagen, men fortsatt ikke hadde brukt nettbrett. I løpet av de to årene etter at vi bestemte oss for å jobbe med nettbrett har det skjedd utrolig mye, utviklingen går fort og det er flere og flere barnehager som bruker digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet, jf. Barnehagemonitor (2013). Det ser ut som om nettbrett raskt har funnet en plass i norske barnehager, det har mest sannsynlig med at det er enkelt å bruke for både barn og voksne. Touch-skjermen gjør at du ikke trenger den samme øye-hånd koordinasjonen som du gjør ved bruk av mus, det er enkelt å laste ned apper og det finnes mange forskjellige typer apper lett tilgjengelige for de fleste brukere.

4 AKSJONSFORSKNING SOM METODOLOGI

Aksjonsforskning tar utgangspunkt i at forskere og aktører fra praksisfeltet forsker sammen, istedenfor at noen blir forsket «på». Det krever, i likhet med annen forskning, systematisk og gyldig dokumentasjon sånn at resultater og funn kan gjøres tilgjengelig for kritisk evaluering og allmenn debatt (McNiff og Whitehead, 2002). Eller som Bøe og Thoresen (2012) skriver det; «Forskning handler om å skape ny kunnskap, og i aksjonsforskning ligger potensialet for endring nettopp i at kunnskapen som skapes kommer fra praksisfeltet selv» (s. 25).

Tom Tiller (2011) beskriver aksjonsforskning som en spennende måte for forskere og praktikere å jobbe sammen på. Tiller skriver at forskningen kan initieres fra praksisfeltet ved at de tar kontakt med forskeren eller at forskeren tar kontakt med praksisfeltet. I begge tilfellene er det altså en forsker som kommer utenfra som forsker sammen med de praktikere som befinner seg på den enkelte skole/virksomhet. Det at forskere og praktikere jobber sammen står i kontrast til McNiff & Whitehead (2002), som skriver at det ikke er noe skille mellom forskeren og praktikerens, og at aksjonsforskning handler om å se kritisk på sin egen praksis:

Action research is a name given to a particular way of researching your own learning. It is a practical way of looking at your practice in order to check whether it is as you feel it should be. If you feel that your practice is satisfactory you will be able to explain how and why you believe this is the case; you will be able to prove evidence to support your claims. If you feel that your practice needs attention in some way you will be able to take action to improve it, and then produce evidence to show in what way the practice has improved (McNiff & Whitehead, 2002, s 15).

Hvem som er forskere og hvem som er praktiker, og hvordan man ser på de to rollene varierer altså, men det er enighet om at det må være deltakere fra praksisfeltet som er delaktige i forskningen, og at det skal forskes på egen praksis for å skape endring og ny kunnskap for at det skal kalles for aksjonsforskning. Dette prosjektet har deltakere fra praksisfeltet som forsker på egen praksis.

Siraj-Blatchford og Siraj-Blatchford (2001) beskriver aksjonsforskning på denne måten, ”Action research starts with a desire to change practices and/or to improve your understandings about why and how something happens” (s. 210). Jeg hadde et ønske om å se hvordan nettbrett ble tatt imot av barn og voksne, samtidig som jeg også ville se om ikke det kunne bidra til endring og utvikling av vår praksis. Hva forskningen kan tilføre

barnehagefeltet og hvilke konklusjoner som trekkes i analysen er avhengig av hvilken vitenskapsteoretisk posisjonering som velges, og hvilken forståelse av den deltakerne får.

McNaughton (2001) beskriver et eget aksjonsforskningsprosjekt; “My feminist poststructuralist research paradigm directly influenced my result in terms of what I felt was important to research, the questions I developed, the methods I chose to use and how I analyzed my data” (s. 221). Ditt eget ståsted påvirker *hva* du som forsker velger å se på og *hvordan* du velger å se på det du ser på.

McNaughton (2001) mener at aksjonsforskningsprosessen må inneholde visse elementer for å kunne anses som valid: observasjon, planlagte aksjoner, implementering av aksjoner, refleksjon, deling, felles refleksjon, teoretiserende, replanlegging, implementering, observasjon, refleksjon og ny start.

I dette aksjonsforskningsprosjektet har jeg valgt å se på alle deltakerne som medforskere, men med meg som en slags koordinator og/eller hovedforsker. Dette med bakgrunn i at jeg har et spesielt eierforhold til oppgaven jeg skal skrive og at jeg også har en spesiell posisjon i form av at jeg er styrer, dette kommer jeg tilbake til under kapitlet forskerrollen. I barnehagens arbeide med pedagogisk dokumentasjon har vi tidligere sett at når vi går tilbake til gamle dokumentasjoner kan vi få øye på ting som vi ikke har sett tidligere, og vi ser for oss at akkurat det samme kan skje ved at vi gjør flere lesninger av materialet i dette prosjektet. Aksjonene – det vi gjør - skaper utgangspunkt for refleksjoner og bidrar til den videre utviklingen (McNaughton, 2001).

Barnehagen er i en kontinuerlig prosess med eget utviklingsarbeid. Aksjonsforskningen blir en liten del av det som til vanlig foregår i barnehagen, men med en mer teoretisk innfallsvinkel enn ellers og med en mer omfattende sluttrapport i form av en masteroppgave. Ønsket om å skape endring og utvikling er en forutsetning for både aksjonsforskning og utviklingsarbeid, men rammene for en masteroppgave tilsier at graden av teori og analysene av forskningsmaterialet tilfører noe annet enn hvis vi hadde fortsatt med det utviklingsarbeidet vi vanligvis holder på med. Jeg støtter meg her til Rhedding-Jones (2005) som skriver om hvor viktig teoretiseringen er og at det er det som gjør at det kan kalles forskning.

Igjen er vi tilbake til spørsmålet om hva er teori og hva er praksis? Er det to adskilte fenomener eller er de komplekst sammenvevet med hverandre? Noen vil si at det er et

asymmetrisk forhold mellom teori og praksis, at teori styrer praksis og at vi som jobber i barnehagene ikke er kritiske nok til det vi får presentert. «Vi tar imot endringer og retningslinjer ovenfra uten å stille spørsmål, og vi gjennomfører vårt daglige arbeid i barnehagen uten å stoppe opp for å rette et kritisk blikk på det vi gjør» (Strøm, 2011, s. 38). Det kan nok være tilfelle i noen barnehager, men jeg har også møtt mange barnehager som bruker sin egen erfaring til å stille spørsmål ved det som kommer utenfra. Min opplevelse er at det ofte argumenteres med at «forskning viser» - *et eller annet*, som om forskning var noe ensartet. Forskning viser mye forskjellig avhengig av innfallsvinkel og utgangspunkt, det aspektet glemmes av og til både i barnehager, men også i samfunnsdebatten generelt. Kortversjonen brukes som støtte for egne argument eller for å skape forenklede overskrifter i aviser. På den andre siden kan det være krevende å sette seg inn i hva det faktisk er forskningen har kommet frem til og på hvilken måte. Det brukes i hovedsak et akademisk språk som kan gjøre teksten utilgjengelig og vanskelig å få tak i. Selv har jeg hatt anledning til å få en bedre oversikt over forskning og vitenskapsteoretiske retninger innen barnehagefeltet i løpet av dette masterstudiet. Det har igjen gjort at jeg har bedre forståelse for sammenhenger, bakgrunn og forskjeller og også kan være mer kritisk til det jeg leser. Dette taler kanskje også for at det er et behov for at flere i barnehagene tar utdanning på masternivå. Med en litt større kjennskap til vitenskapsteori og de forskjellige perspektiver og utgangspunkt forskjellige forskere har, er det både lettere å forstå sammenhengen og kunne argumentere for hvordan man mener i lys av eget pedagogisk arbeid. Omvendt skulle man også kunne argumentere for at hvis man skal drive med forskningen og/eller undervise innenfor et praksisnært fagfelt burde man være ute i praksis med jevne mellomrom.

I dette prosjektet har jeg introdusert (for oss) nye begrep og teori som har vært utfordrende å få grep om. Vi har stilt oss spørsmål ved om ny teori kan løfte oss videre – gi oss mulighet til å se noe vi ikke ville ha fått syn på ellers, eller om det er omvendt at det kan begrense oss – gjøre at vi blir opphengt i det vi ikke helt forstår og at det i så måte skaper avstand og stopper opp våre tanker? Disse spørsmålene vil bli ytterligere utdypet i analysen.

4.1 Organisering av prosjektet

Som aksjonsforsker valgte jeg å samarbeide med én avdeling istedenfor hele barnehagen. Dette for å kunne være mer direkte involvert og til stede både på avdelingen og refleksjonsmøtene. I tråd med arbeidsmåtene på huset ble likevel hele barnehagen involvert,

da erfaringer deles med resten av personalgruppen. Hvis erfaringene vi gjør oss tilsier at vi ønsker å jobbe videre med nettbrett, vil vi også legge til rette for at alle avdelingene skal kunne bruke det.

Direkte involvert i selve aksjonsforskningen var 15 barn i alderen 1,5 - 2,8 år og 6 pedagogiske medarbeidere. To av dem er utdannede førskolelærere, en er assistent med 20 års erfaring, en er assistent med kun kort tid i barnehage, en er lærling og en er styrer/masterstudent. Det at vi har forskjellig bakgrunn og erfaring kan gi et spennende utgangspunkt for interessante refleksjoner og varierte synspunkter. Et mangfold inn kan gi et mangfold ut, var vårt utgangspunkt da vi startet opp.

Delen av aksjonsforskningsprosjektet som skulle foregå på avdeling med barn og voksne skulle i første omgang foregå i et tidsrom på ca. 10 uker med jevnlig møter i forsknings-/prosjektgruppen. Jeg satte opp en plan som jeg la frem for gruppen, vi gjorde noen små justeringer og var også enige om at fremdriften måtte vurderes/justeres underveis. Vi har erfart at planer må kunne være i prosess og endring, da det ofte skjer ting som forskyver det vi tidligere har planlagt eller gjør at det vi har planlagt ikke lenger er aktuelt. Jeg satte også opp to oppfølgingssekvenser etter et par måneder hvor vi sammen skulle se på materialet på nytt. Våre tidligere erfaringer er at vi ser annerledes på materialet når vi ser på det på nytt, og i tillegg kan vi ha gjort oss nye erfaringer som også kan påvirke hvordan vi leser materialet ved en senere anledning. Vi kommer også til å dele erfaringene med resten av personalgruppen, og det blir interessant å se hvordan det blir tatt imot og hvordan det evt. påvirker hele barnehagens arbeid.

Gruppen gav uttrykk for at de ønsket å gå i gang med dette prosjektet. De har også gitt uttrykk for at de, på samme måte som jeg, er veldig usikre på hvordan vi skal gå frem når vi introduserer nettbrettene og hva vi skal se etter når vi observerer. Jeg tenker at det kan være et godt utgangspunkt. Det gir oss mulighet til å sammen finne ut av det, samtidig som det er en risiko at vi ikke helt klarer å finne ut av hva det er vi undersøker.

4.2 Forskerrollen

Jeg har underveis i planleggingen av denne masteroppgaven sett på meg selv som en medforsker sammen med de øvrige medarbeiderne. Samtidig har jeg vært klar over at jeg har en udiskutabel maktposisjon både som styrer og den som «leder/eier» dette prosjektet. Det er

jeg som skal skrive en masteroppgave, ingen av de andre har planer om å bruke så mye tid på skriving og analyse i etterkant som jeg kommer til å gjøre. Det vil være tekst fra dokumentasjonene de andre har laget, deres observasjoner og våre felles tolkninger som blir brukt både i prosjektet og inn i denne oppgaven. På en måte så eier vi det sammen, men på en annen måte er det mer mine ord og tanker enn de andres som blir formet i denne oppgaven.

Jeg har ikke endret på noen tekster eller utsagn, men jeg har gjort et utvalg, akkurat som vi gjør når vi til daglig jobber med pedagogisk dokumentasjon. De som leser avhandlingen vil i sin tur gjøre sine egne tolkninger av denne teksten, jf. innledningen. Er leseren spesielt opptatt av kjønnsforskjeller vil han/hun kunne tenke at det mangler noe her, er leseren spesielt interessert i vitenskapsteori vil han/hun kunne tenke at det er et tynt teoretisk grunnlag og altfor mye praksisbeskrivelser, er leseren opptatt av praksis vil han/hun kunne lese helt omvendt, kanskje det er for mye teori og altfor lite om hvordan det faktisk fungerer i praksis, er du leseren opptatt av digitale verktøy og nettbrett, vil han/hun kunne savne en tydeligere metodebeskrivelse og tips og råd til hvordan man kan gå frem. Teksten i denne oppgaven skal forhåpentligvis gi et svar på om vi ved å bruke pedagogisk dokumentasjon overbygget skillet mellom teori og praksis.

Jeg har også merket at mine tanker og meninger endrer seg i løpet av skriveprosessen, det som opplevdes som veldig viktig å si noe om i starten av prosjektet oppleves som helt uvesentlig et stykke ut i prosjektet og omvendt. Det gjør at jeg tenker at det blir min versjon av det vi diskuterer og reflekterer rundt som får størst betydning, samtidig så er det skapt i fellesskap og en del av vår utvikling. McNiff og Whitehead (2002) beskriver en selvreflekterende praksis, og at man tar et standpunkt til hvordan man velger å se på mennesker og hvem man vil være som menneske, altså et mer omfattende syn enn en ren forskningsmetode, «there is no such thing as action research» (s. 15). For oss ble aksjonsforskningsprosjektet en del av måten vi jobber på ellers, men med et enda større fokus over lenger tid. Når vi jobbet videre med materialet i etterkant kom det nye tanker inn på det eksisterende materialet. Selv om vi ofte stopper opp og går tilbake også i det «daglige arbeidet» med pedagogisk dokumentasjon, har vi ikke gjort det så grundig som vi gjør det denne gangen.

Jeg trekker her paralleller til vår barnehages diskusjoner rundt barnesyn, hvordan barnas tanker og ideer skal få verdi og komme frem, å arbeide i prosess. Denne parallellen gjør at vi også må ta hensyn til barnas rolle i prosjektet. Er vi aksjonsforskere som forsker PÅ barna eller er de også reelle medforskere og hvordan kommer da deres tanker frem? Her ser vi igjen

et asymmetrisk maktforhold. Barna ha fått mulighet til å utforske på sine egne betingelser, vi har ikke styrt eller fortalt hva de skal gjøre eller hvordan de skal bruke nettbrettene. Samtidig har vi på bakgrunn av det vi har sett, reflektert og utformet veien videre. Vi har med utgangspunkt i våre tolkninger av barnas opplevelser gjort endringer, men vi har ikke klart å involvere barna direkte i de refleksjoner vi har gjort. Vi har diskutert dette, og tenker at barna er medforskere på en måte, samtidig som de ikke er det på samme måte som vi voksne er. En medforsker må bidra med sine tanker, ideer og refleksjoner. Hvordan reflekterer vi sammen med barna, og hvordan tar vi deres tanker med i prosjektet? Vi er nødt for å innse at det er et maktforhold som ikke gir barna det samme mulighetene som vi har, den som eier språket eier også definisjonsmakten, det beste vi kan gjøre er å trå varsomt og lytte så godt vi kan til hva de prøver å fortelle oss.

Som forsker vil det ikke være mulig å ha et helt objektivt blikk, og det er kanskje heller ikke ønskelig. Egne erfaringer og meninger vil til enhver tid farge hvilke spørsmål som stilles, hvordan forskjellige data tolkes og også hvilke konklusjoner som trekkes. I en aksjonsforskning er jeg enda mer sikker på at det ikke er et objektivt blikk jeg har, men kanskje det kan være en styrke i denne typen forskning? « In opening up our practices to question and criticism, and by inviting those we are researching to participate in data collection and analysis, there were times that we felt we were not taking on the appropriate identity of "the researcher" » (Ryan and Campbell, 2001, s. 60). Her beskriver de noe av de samme utfordringene jeg har opplevd. Har jeg et riktig forskerblikk, eller blir det et for sterkt innside-perspektiv – balansegangen er vanskelig.

Jeg gikk inn i dette prosjektet som leder av en barnehage, medarbeiderne vil fortsette å se på meg som leder og ikke en forsker som kommer utenfra, i tillegg vet de også at jeg skal skrive en masteroppgave og at det er i den forbindelse vi gjennomfører dette prosjektet. De kjenner meg fra før og har forhåpentligvis tillit til meg, det gjorde at vi ikke hadde behov for å bli kjent med hverandre eller etablere en ny relasjon, vi kunne starte rett på prosjektet. Som leder i samme barnehage i 13 år, har jeg allerede i ganske stor grad påvirket hvordan det pedagogiske arbeidet foregår, hvordan barnehagen er organisert og hva som blir løftet frem som «viktig» hos oss. Vi har hatt et sterkt fokus på vår egen pedagogiske plattform, og både handlet og reflektert i forhold til hvordan materialer kan påvirke barnas relasjoner og hvordan vi voksne kan støtte og bygge opp om relasjonene som barna selv skaper. Dette vil selvfølgelig farge våre tanker og konklusjoner underveis og føre til at vi kommer til andre resultater enn om vi ikke hadde sett på det tidligere. Dette gjør også at jeg som forsker i denne

settingen er godt kjent med hvordan denne barnehagen jobber. Jeg kan bruke eksisterende arbeidsmåter, jeg har en posisjon som leder og jeg opplever at medarbeiderne har respekt for meg både som leder og fagperson.

Rollene som forsker og styrer gikk om hverandre når vi gjennomførte aksjonsforskningen. Å være en del av materialet og prosessen som skal analyseres kan gjøre at det blir så tett innpå at man mister overgripende perspektiver. Jeg opplever at det har gjort det vanskelig å skape avstand til materialet og at det i stor grad har påvirket resultatene og funnene. Alvesson og Sköldbberg (2008) peker på at man som forsker kan skape en viss avstand ved hjelp av tid, ved å se på tekster pånytt og gjøre flere lesninger. Det har jeg også prøvd å gjøre i denne oppgaven, men jeg må innrømme at det til tider har vært utfordrende og skille på hva som hører hjemme hvor. Er det barnehagens utviklingsarbeid, er det aksjonsforskningen eller er det mine analyser i etterkant?

Det positive er at jeg kjenner materialet i kroppen på en annen måte enn hvis distansen hadde vært større. Shresta (2007) belyser hvordan forsker og den det forskes på «den andre» kan ansees som å stå i et hierarkisk forhold til hverandre. Hun beskriver videre viktigheten av å ta hensyn til de følelser som oppstår hos forskere både under feltarbeide, men også når datamateriale studeres pånytt. Jeg leser her en slags erkjennelse av at forskeren ikke kan være objektiv, men at det alltid vil være følelser og opplevelser knyttet til både undersøkelse og analyse og at det også må løftes frem. Forskning må ta hensyn til etiske perspektiv og det å hente materiale fra praksisfeltet og bruke det inn i forskjellige perspektiv medfør et ansvar for hvordan det presenteres i etterkant. Jeg har ikke følt at det har gitt meg andre begrensninger enn hva det ville gjort hvis jeg kom utenfra. Det kan kanskje være omvendt at det å være en del av innsiden har gitt større anledning til å være kritisk i forhold til det vi gjør og spesielt i forhold til egen rolle både som styrer og forsker.

4.3 Tidsplan – aksjonsforskningen

Når	Hva
Oktober	Ha forslag til tidsplan klar, søknad til NSD og skjema til foreldre og medarbeidere klart
8	Refleksjonsmøte; Introduksjon av aksjonsforskningen og nettbrett for personalet. Diskutere innfallsvinkel; hvordan skal vi dokumentere og hva skal vi ha fokus på Diskutere roller, særlig min
	Refleksjonsmøte; hvordan introdusere nettbrettene, hva tror vi kan komme til å skje
15	Introduksjon av nettbrett for barna
17	Refleksjonsmøte Hva skal vi dokumentere, hvordan skal vi gå frem
	Nettbrett sammen med barna
24	Refleksjonsmøte
	Nettbrett sammen med barna
29	Refleksjonsmøte
	Nettbrett sammen med barna
November	
12	Refleksjonsmøte
	Nettbrett sammen med barna
16-19	Datamateriale så langt – analyse, hva har vi, hva ser vi?
22	Kveldsmøte - Oppsummering aksjonsdelen, hva har vi sett og hvordan skal vi fortsette å jobbe med nettbrett på avdeling, hvordan kan vi dele erfaringene med resten av personalet
31	Ferdigstille avdelingens prosjektrapport med midtveisevaluering

Tabell 1: Tidsplan for aksjonsforskningen

Vi startet opp med et introduksjonsmøte hvor jeg fortalte om aksjonsforskning, masteroppgaven, søknad til NSD og at de kunne velge om de ville delta eller ikke, det samme gjaldt for barna, og presenterte forslaget til tids- og aktivitetsplan.

Første refleksjonsmøtet planla vi hvordan nettbrettene skulle introdusere, alle skrev ned på et ark hva de trodde skulle kunne komme til å skje. Vi delte tankene med hverandre, og det var

noen ting som flere hadde satt opp og annet som kun én hadde tenkt på. Jeg sammenstilte det og skrev det som mange hadde skrevet på toppen:

- Barna blir opptatt av seg selv og padden
- Det blir konflikter rundt det å dele
- Barna hjelper hverandre med å finne løsninger
- Opplever felles glede som kan skape gode relasjoner
- Kan bli vanskelig å få plass rundt padden når mange vil være med
- Alle vil prøve og de blir da mindre interessert i andre aktiviteter
- Barna får et læringsutbytte, både sosialt og enkeltvis, språk, begreper, kunnskap
- Kan bli utfordrende for oss å vite hvor mye vi skal vise og hvor mye de skal få utforske selv
- Barna lærer turtaking
- Barna blir begeistret og nysgjerrige på det som skjer på skjermen
- Usikker på om de kommer til å huske hva de gjorde gangen før

Vi diskuterte også hvordan den første introduksjonen av nettbrettene skulle foregå. Vi valgte å gjøre som vi har gjort med andre nye materialer, og presentere det i mindre grupper først, sånn at de kan bli kjent og utforske i egen takt. Vi måtte også ta stilling til hva nettbrettene skulle inneholde, og da vi ikke hadde tilgang til trådløst nett i barnehagen på det tidspunktet, bestemte vi at jeg skulle laste ned en del applikasjoner som angivelig skulle passe aldersgruppen. Vi voksne hadde brukt nettbrett lite fra før, og vi diskuterte om vi burde gjøre oss mer kjent med det før vi tok det med til barna, men da vi ønsket å utforske det sammen med dem, valgte vi å ikke gjøre det. Vi hadde en tanke om at det kunne være interessant at både barn og voksne stilte med samme utgangspunkt. Konsekvensene av dette ble at vi lastet ned en god del apper som var anbefalt for aldersgruppen, uten at vi hadde prøvd dem. Det gjorde at det ble mye og velge blant, men i hovedsak av samme typen. Vi hadde memory, puslespill og trykk på noe som passer sammen på en eller annen måte. På denne måten begrenset vi kanskje den kreative utfoldelsen til både barn og voksne, men vi var nødt for å bli kjent med verktøyet for å kunne bruke det på en mer kreativ måte. At vi voksne nå valgte å starte uten noen særlig forhåndskunnskaper gjorde at barn og voksne fikk de første erfaringene sammen. I hvor stor grad det påvirket opplevelsen til barn og voksne er vanskelig å si, men vi hadde en opplevelse av at vi var mindre formidlende i vår rolle enn vi tror at vi kanskje hadde vært hvis vi hadde hatt større kompetanse/erfaring.

Det var viktig for gruppen at dette prosjektet ble integrert med det prosjekt som allerede var i gang på avdelingen fra før. Kalenderen viste oktober og avdelingen hadde jobbet med fokus på relasjoner. Materialet vann var tatt i bruk for å støtte opp om relasjonsbyggingen mellom barna. Da vi gikk i gang med aksjonsforskningsprosjektet tenkte vi først at det skulle gå å kombinere disse to materialene – vann og iPad. Men etter hvert som prosjektet tok form flyttet fokuset seg bort fra vannet og kun over til nettbrettet, dette var i hovedsak fordi at vi ikke klarte å få tak i beskyttelse til å har rundt iPad som tålte vann.

Som utgangspunkt for refleksjon bruker vi bildedokumentasjoner, observasjoner og korte videosekvenser. Bildene tas som oftest med speilreflekskamera, de bilder som velges ut legges over i PowerPoint, noen ganger med en kort beskrivelse og pedagogens umiddelbare refleksjoner, andre ganger uten refleksjoner. Andre ganger er det videosekvenser som er valgt ut. Dokumentasjonen presenteres så med projektor på refleksjonsmøtet, og nye refleksjoner drøftes og noteres. For å bruke gruppens varierte kompetanse og erfaringer, ville jeg at alle skulle bidra med sine dokumentasjoner som vi så sammen reflekterte over. Hvem som skulle dokumentere hva, når og hvordan satte vi opp i en plan for de første ukene.

Uke 1	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Gruppe med tre barn på puterommet Bilde og tekst 9.30-11	Eva Lisa (dok)	Ulrika	Hilde Petter (dok)	Berit
Forberede dok. 12.30-13.30	Eva	Ulrika	Hilde	Berit
Uke 2				
Gruppe med tre barn på puterommet Bilde og tekst 9.30-11	Eva (dok) Petter	Berit (dok) Lisa	Hilde	Lisa (dok) Hilde
Forberede dok. 12.30-13.30	Petter	Lisa	Hilde	Hilde

Tabell 2: Konkret tidsplan for gjennomføring og dokumentasjon

Jeg ønsket også å introdusere teori og begreper som vi ikke tidligere hadde brukt, for å gi oss nye perspektiv og kanskje gi oss mulighet til å se ting vi tidligere ikke hadde sett og i så måte også stille oss mer kritiske til det vi gjorde og mente at vi fikk syn på. Jeg ville se om posthumane tanker rundt materialitet kunne gjøre noe med måten vi møtte barn og materiale på og det ble min inngang til hvilken teori jeg skulle introdusere for gruppen. Utgangspunktet for dette var et ønske å se om vi kunne komme forbi skillet mellom teori og praksis og om det ville føre ny kunnskap.

Avdelingen sammenstiller sitt arbeid og refleksjonene rundt det som har foregått på avdelingen og på refleksjonsmøtene i avdelingens prosjektrapport. Dette er en del av avdelings kontinuerlige utviklingsarbeid, der stilles det ikke krav til teoretisk forankring. Jeg mener at dette kan ansees som kraftfulle refleksjoner (Søndenå, 2007), vi leter ikke etter en riktig måte å gjøre ting på men vi ser etter flere muligheter og stiller spørsmål ved de valg vi tar. Prosjektrapportene er også en del av masteroppgaven, men de er da ytterligere bearbeidet av meg og blir da en del av det som kan kalles forskning. Jeg analyserer materialet flere ganger og belyser også funn og tanker med teori i et metaperspektiv.

Vi diskuterte også hvordan vi skulle kunne dokumentere refleksjonsmøtene og fant ut at vi ville prøve med diktafon eller ved at en av oss tok notater. Hvordan materialet skulle analyseres og hva det egentlig var forskningen gikk ut på ble det også stilt spørsmål rundt, uten at vare seg jeg eller de andre kunne svare på det. Det å gå i gang med et prosjekt som ingen av oss helt visste hvor det skulle enda eller hva vi egentlig skulle se etter skapte en del frustrasjon. McNiff og Whitehead (2002) skriver at det eneste han er sikker på er verdien av usikkerhet, “My certainty of the value of uncertainty...” (s. 5). Vi må klare å leve i usikkerhet i løpet av dette prosjektet og vi må ta stilling til flere ting underveis. Vi vil sikkert komme med noen svar, men det er godt mulig at vi ender opp med flere spørsmål enn svar, og det vil i seg kunne være verdifullt.

4.4 Min rolle inn i prosjektet

Jeg hadde opprinnelig ikke tenkt at jeg skulle være til stede på avdelingen i så stor grad, og at det var de andres observasjoner og dokumentasjoner som skulle brukes på refleksjonsmøtene. Men når jeg lagde utkastet til planen og skulle beskrive min rolle, så fikk jeg andre tanker. For å kunne ta en reell plass som aksjonsforsker i gruppen, så kjente jeg et behov for å være til stede på avdelingen i større grad enn jeg først hadde tenkt. Det handlet om en egen-interesse i

å få ta del i og oppleve det som faktisk skjer i barnegruppen – et behov for å være fysisk til stede (McNaughton, 2001). Det handler om forskjellige perspektiver - at jeg kan oppleve en situasjon annerledes enn andre og omvendt. Men det handlet også om min rolle på refleksjonsmøtene, og at jeg ville være en som også kunne legge frem egne dokumentasjoner, fortelle om egne opplevelser og i så måte kunne delta på en annen måte enn om jeg hadde stått mer utenfor.

I forkant av prosjektet hadde jeg en holdning til at det ikke skulle by på noen utfordringer å balansere mine forskjellige roller. Men jeg ser at jeg har undervurdert i hvor stor grad min deltakelse påvirker de andre - hva de sier og ikke sier. For meg har dette vært utrolig nyttig, og se at flere av medarbeiderne blir noe stresset/usikre når settingen/konteksten endres. Det ble ekstra synlig for meg ved at veilederen min deltok på et par av møtene våre. Hvor mye en person kan påvirke det som skjer, uten at de egentlig sier eller gjør spesielt mye var en virkelig Aha-opplevelse for oss.

5 PROSESSEN

En utfordring i det daglige arbeidet i en barnehage er å organisere virksomheten slik at det skapes rom for refleksjon. Personalet hadde tidligere gitt uttrykk for at de kunne tenke seg å ta i bruk nettbrett i barnehagen, og med utgangspunkt i det fikk jeg tanken om å skrive masteroppgaven rundt dette. I løpet av den tiden jeg jobbet med skissen, ble det mer og mer klart for meg at det var nødvendig at dette ble en integrert del av de arbeidsmåter barnehagen allerede har tatt i bruk. Vi måtte ta utgangspunkt i det prosjektet de allerede var i gang med samtidig som vi skulle tilføre noe nytt, skape en endring og prøve å beskrive, reflektere og også teoretisere rundt det som skjedde.

På det første møtet diskuterte vi også min dobbelt-/trippelrolle som styrer, pedagog, medforsker og masterstudent. Ingen av deltakerne synes at dette var problematisk, og det burde kanskje gjort at jeg i enda større grad satte fokus på mine forskjellige roller og problematiserte rundt det. Men da det virket som alle syntes at alt var innlysende og uproblematisk, gikk vi raskt videre uten å tenke mer på det. Vi satte opp en foreløpig plan på når og hvor vi skulle jobbe i mindre grupper med barna og nettbrett og når vi skulle ha refleksjonsmøter.

Vi dokumenterte det første møtet med nettbrettet i barnehagen, vi fokuserte på relasjoner og samspill mellom barna og mellom barna og nettbrettet, vi studerte den voksnes posisjon og betydning og vi diskuterte det opp mot våre tidligere erfaringer rundt forskjellige materialer. Det viste seg raskt, som det så ofte gjør i barnehagehverdagen, at tidsplanen måtte endres underveis. Det hadde vi for så vidt regnet med, og vi hadde den som et utgangspunkt som skulle revideres underveis. Refleksjonsmøtene ble dokumentert ved hjelp av referat (hvor refleksjoner, konklusjoner og veien videre ble skrevet ned), og vi brukte også diktafon eller filmet noen av dem.

Materialet kommer i hovedsak til å bestå av egne observasjoner, medforskernes observasjoner, video, bilder og tekst, de (kritiske) refleksjonene som gjøres i gruppen, metakommunikasjon om selve refleksjonsmøtene. Men også årsplan og tidligere prosjektrapporter vil være en del av materialet. Å være i prosess er krevende - vi vet ikke alltid hvor vi er på vei - det kan skape usikkerhet, men vi begynner å bli vant til den usikkerheten og jeg opplever at det som oftest er konstruktivt.

5.1 Aksjoner i løpet av prosessen

I løpet aksjonsforskningen er det hendelser som har hatt større betydning for veien videre enn andre. Aksjonene har ført til konsekvenser for prosjektet, avdelingen og/eller hele barnehagen.

5.1.1 Aksjon 1 - oppstart

Vi startet med å drøfte *hvordan* vi skulle introdusere nettbrettene. Vi valgte å gjøre det i små grupper; 4 barn og 1-2 voksne. Denne måten å starte prosjektet på hadde utgangspunkt i hvordan vi tidligere har introdusert andre materialer. Vår erfaring er at det fungerer godt å være i en mindre gruppe når man skal bli kjent med noe nytt. Hadde vi startet opp med hele gruppen samtidig eller med fri tilgang på avdelingen, ville det kunne ført til andre erfaringer enn de vi fikk. Jeg tenker at det er en mulighet for at de gode relasjonene og samspillet rundt iPad som vi så ikke hadde vært like fremtredende i en annen setting. Vi har ofte opplevd at det å få ro og mulighet til å være i en litt mindre gruppe gir erfaringer som barna så tar med seg til den større gruppen, og at de da kan ha det mer tilgjengelig hele tiden og bruke det når de selv vil.

Vi voksne valgte å ikke utforske materialet i forkant – barn og voksne ble kjent med det nye materialet sammen. Jeg hadde lastet ned et antall apper som av leverandørene var angitt til å passe for barn under tre år, men hverken jeg eller personalet hadde satt oss noe mer inn i hvordan de fungerte. Hadde vi voksne vært mer kjent med nettbrettet i forkant, ville barna kanskje fått tilgang til andre apper/program enn de fikk nå. Mer kjennskap til nettbrettet kunne også gjort at vi hadde blitt mer styrende enn hva vi var. Det kunne kanskje ført til andre muligheter, men det kunne også ført til begrensinger.

Disse to valgene kom til å farge hvordan prosjektet utviklet seg videre. Hadde vi startet annerledes ville veien videre og også resultatet/opplevelsen/erfaringen mest sannsynlig vært annerledes.

5.1.2 Aksjon 2 – nettbrett kontra andre materialer

Under flere av refleksjonsmøtene fokuserte vi på om det var forskjell på hvordan barnas samspill og relasjoner utviklet seg når de brukte nettbrett til å legge puslespill og/eller spille lotto, og måten de gjorde det på når de gjorde det med andre materialer. Vi drøftet hva grunnen til det kunne være og tenkte at det kan handle om responsen som nettbrettet gir når

man gjør ting riktig; det kommer ballonger, stjerner, lyder og musikk. Vi valgte å gå videre med å se på hvordan de brukte de mer tradisjonelle spillene. Selv om noe av den samme responsen også skjedde når barna brukte tradisjonelle puslespill og/eller memory, men da var det barn og voksne som klappet i hender og uttrykte sin begeistring, var de ikke like interessert i disse. Kan vi tenke oss at det handler om at nettbrettet har en annen evne til å intra-agere med oss enn papp- og/eller trebrikkene - at nettbrettet er en sterkere agent? Vi prøvde det ut flere ganger i begge variantene og fant ut at de holdt på lenger når de brukte nettbrett. Erfaringen var at nettbrett skapte lengre arbeidsøkter og større konsentrasjon hos barna, hvilket vi oppfattet som en erkjennelse for å gå videre med iPad i barnehagen.

5.1.3 Aksjon 3 – ulike apper skaper konflikter og frustrasjon

Noen av de apper vi hadde lastet ned var på begge nettbrettene, mens andre kun var på den ene. Dette skapte en del forvirring og frustrasjon hos barna, de fant ikke frem til det de ønsket og skjønnte ikke hvorfor. Dette ble vi oppmerksomme på et stykke ut i prosjektet. Vi ønsket å ha fokus på relasjoner og hvordan nettbrettene kunne fungere som en støtte i relasjonsbygging, derfor valgte vi å gå igjennom nettbrettene, «rydde opp» i appene, se hvilke vi ville ha med videre og ha de samme på begge nettbrettene. Hentet fra avdelingens prosjektrapport;

Mange av barna har blitt veldig flinke til å se, lytte og ta hensyn til hverandre. De sitter sammen to og to og noen ganger sitter de alle fire rundt én iPad. Barna oppmuntrer, viser og snakker mye med hverandre om hva som skjer rundt de ulike appene. De har også blitt veldig flinke til å dele med hverandre, og det er ikke sjelden vi hører at nå er det din tur. Vi opplever også at det blir mindre gode relasjoner og flere konflikter mellom barna når iPadene har forskjellige apper. Vi velger derfor å endre på dette, slik at begge blir like.

Det virket som om barna oppfattet begge iPadene likt og ble frustrerte når de ikke kunne finne de samme tingene på begge. Ønsket om å utforske iPad sammen med barna hadde gjort at vi ikke hadde så god oversikt over hva vi hadde på hvilken iPad, og heller ikke hadde tenkt på at det kunne skape frustrasjoner hos barna. Vi oppdaget at barna var veldig bevisste på hva de ville bruke, lette iherdig og ble frustrerte når de ikke kunne finne det. Vi kunne nå bekrefte at barna var veldig bevisste på hva de ville bruke, det var ikke bare tilfeldige valg.

Jeg ser også at vi ofte bruker ordet flink – i det begrepet ligger en slags vurdering – er barna flinke når det gjør det vi voksne forventer? Når det er ro og orden og alle er glade? Vi har tidligere diskutert *relasjoner* opp mot *gode relasjoner*, vi er nok opptatt av det skal være harmoni, at barna skal være flinke og at de skal løse oppgaver sammen og helst på en for oss adekvat måte. Det ser ut som om vi – selv om vi ofte sier at det er viktig å tenke utenfor boksen – ser stor verdi av at det skal være harmoni. Vi verdsetter det å kunne skape relasjoner med andre og det å oppleve at man kan lære av hverandre og ha det godt sammen. Vi ble også oppmerksomme på at barna var veldig bevisste i forhold til hva de ville bruke – det var ikke tilfeldige valg. Med utgangspunkt i en forståelse av at barna bevisst valgte blant innholdet på nettbrettet, ville vi nå se på hvordan den voksne påvirket konteksten. Hva ville skje hvis vi ikke var like tett på?

5.1.4 Aksjon 4 – nettbrettets tilgjengelighet

Etter en start hvor nettbrettene var tilgjengelige kun når det var voksne til stede, ønsket vi nå å se på hva som kunne komme til å skje hvis nettbrettet var tilgjengelig på avdelingen uten at de voksne var så til stede og på en måte *kontrollerte* bruken. For å få med oss hva som skjedde når vi ikke var like fysisk nære satte vi opp kamera ved siden av iPaden og filmet korte sekvenser at det som foregikk. Denne endringen førte til at barna løste flere uenigheter på egen hånd. Stephens og Plowman (2007, 2008) viser til at digitale verktøy ofte ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet fra de voksne i barnehagen. De blir oftest brukt under fri lek, og uten at de voksne er tilstede. De peker på behovet av voksne som gir både direkte og indirekte støtte. Vi har på en måte valgt å gå motsatt vei ved å først gi mye voksenstøtte for å så se hvordan barna møter nettbrettet med mindre direkte voksenstøtte.

Vi ser her at det nok en gang viser hvor mye vi påvirker og at vi hele tiden må vurdere hva vårt nærvær fører til. Skal vi gi støtte eller skal vi vente noen sekunder til for å gi barna mulighet til å løse det selv? Det kan virke som om vår tilstedeværelse til tider frarøver barna muligheten til å finne løsninger selv. Hva ville skjedd hvis vi hadde startet opp på denne måten, at nettbrettet hadde vært tilgjengelig, og vi voksne litt mindre styrende, ville barnas møte med nettbrettet blitt annerledes?

Vi sitter også igjen med en litt ubehagelige følelse av at vi beveget oss et sted hvor vi utfordret våre egne og barnas etiske grenser. En følelse av at vi overvåket dem/studerte dem uten at de var klar over det. Vi brukte filmkamera for å kunne se hva som skjedde når vi ikke

var like fysisk til stede. Vi var i det samme rommet, så det var ikke slik at barna trodde de var helt alene, men vi hadde større fysisk avstand enn vi hadde hatt tidligere. Er det noen forskjell på når vi tar bilder eller filmer når vi selv er mer fysisk til stede enn når vi ikke er det? Det er mulig at det er det at vi voksne var litt mer tilbaketrukne som gjorde utslag på hvordan vi oppfattet situasjonen. Det kan også være det at vi filmet og at vi opplever film sterkere enn bilder, men vi har brukt det i tidligere prosjekter uten å sitte igjen med en opplevelse av at det kan være noe som ikke er helt greit. Blir det annerledes for oss når voksne er tilstede sammen med barna på filmen? Hvorfor det – barna har ikke mer kjennskap eller bevissthet rundt at vi filmer da enn hva de gjør hvis det ikke er voksne med på filmen. Ethiske refleksjoner er viktige i alt arbeid med dokumentasjon og særlig når vi bruker video. Tankene vi gjorde oss her førte til at jeg som styrer synes det var på tide å løfte dette perspektivet på nytt i hele personalgruppen. Vi lagde en presentasjon til personalmøtet og diskuterte tema i smågrupper. Alle er enige om viktigheten av slike diskusjoner og som styrer ser jeg behov for å stadig komme tilbake til dette tema. Vårt valg å filme barna uten at vi voksne var tilstede i situasjonen utløste et behov for etiske refleksjoner og bevisstgjøring i hele personalgruppen. Vurderingene om hva som blir etisk riktig må gjøres i hver enkelt situasjon, denne situasjonen førte til at jeg som styrer nå har satt opp etisk refleksjon som tema på det første personalmøtet vi har hvert nytt barnehageår og på to av ledermøtene i løpet av året. Det vil gi oss et bedre grunnlag og økt bevissthet rundt de valg som gjøres på avdelingene.

5.1.5 Aksjon 5 – endring av struktur på refleksjonsmøtene

På et av møtene vi hadde for å se på opptak av tidligere refleksjonsmøter merket vi at det var ganske stor forskjell på hvem som kom til orde på refleksjonsmøtene og hvem som fikk mye taletid. Etter diskusjonene i gruppa tok jeg med utfordringen til ledergruppen. Jeg antok at det kunne være omtrent på samme måte også på de andre avdelingene. Teamlederne kjente seg delvis igjen, og diskusjonene førte til en økt bevissthet hos alle teamlederne. Hva gjør man når noen snakker mye og noe snakker lite? Vi ble enige om å gjennomføre en strukturendring i forhold til hvordan refleksjonsmøtene foregår. Vi introduserte en metode som mer tar utgangspunkt i en type gruppeveilednings-modell, hvor alle noterer sine tanker, deler dem med de andre, før man går videre på en fellesrefleksjon/diskusjon. Denne måten å gjøre det på sikrer i større grad at alles tanker blir hørt, og at man får sagt noe om de første tankene som kommer til en selv, før man blander dem sammen med alle de andres tanker. Det er ikke et poeng at alle skal ha like mye taletid, men det er et poeng at alle skal komme til orde. Det er

også et poeng å få frem alles første umiddelbare tanker før de har blitt farget av alle andres. Det gir en større bredde og flere muligheter til å se forskjellige sider av det vi reflekterer rundt. Det har vært en faktor som vi har sagt er viktig for oss, men som vi kanskje ikke i like stor grad har tenkt kan være en utfordring. Strukturen har ikke helt støttet det vi har vært ute etter, derfor gjorde vi endringer. Vi bestemte også at teamlederne skulle hospitere på hverandres refleksjonsmøter - en teamleder deltok på en annen avdelings møte – dette for å kunne gi hverandre tips og ideer om hvordan møtet kunne ledes og struktureres.

5.1.6 Aksjon 6 – erfaringsdeling med hele personalgruppen

Vi hadde nå kommet et godt stykke ut i vårt prosjekt og ville nå dele våre erfaringer med resten av personalet i barnehagen. Prosjektet ble presentert på et personalmøte, og de erfaringer og tanker vi hadde gjort oss så langt ble delt med de andre. Vi diskuterte utfordringer og noe skepsis til om dette var god bruk av penger og tid. Etter en del drøftinger var det bred enighet om at vi ønsket å gå videre med prosjektet på alle avdelingene og skaffe et nettbrett til hver avdeling. Ved å gjøre oss egne erfaringer med bruk av nettbrett på en av avdelingene, før vi vurderte om vi ville prioritere dette i hele barnehagen, hadde nå vi et godt utgangspunkt for det videre arbeidet. Vi visste hva vi ville bruke dem til, og vi hadde selv sett at nettbrettet fungerte godt i gruppe og bidro til samspill, diskusjoner, dialog og samlet barna om et felles fokus.

5.1.7 Aksjon 7 - nettbrett på alle avdelingene og en IKT-ansvarlig på hver avdeling

Erfaringsdelingen i aksjon 6 og de erfaringer vi presenterte der gjorde at barnehagen bestemte seg for å prioritere å gå videre med iPad på alle avdelingene. Vi sendte forespørsel videre til kommunens IT-avdeling, vi skulle prioritere dette over eget budsjett, men hos oss er det IT-avdelingen som står for innkjøp og setter opp enhetene uansett.

Det tok lenger tid enn vi ønsket men etter hvert har nå alle avdelingene fått nettbrett. Vi ser at det fortsatt er viktig å bruke erfaringer og kompetanse på tvers av avdelingene, vi har derfor valgt å sette av tid omtrent en gang i måneden hvor en fra hver avdeling møtes for å koordinere utstyr og dele erfaringer med kreativ bruk av digitale verktøy. Det tekniske byr på utfordringer og selv om fler og fler av oss bruker nettbrett hjemme, er det forskjell på hvordan vi bruker den i barnehagen sammen med barna og hva vi gjør hjemme. Vi ser også at det er flere utfordringer underveis i forhold til samarbeidet med IT-avdelingen i kommunen. Vi

håper og tror at denne gruppen skal kunne være pådrivere, finne nye måter å bruke nettbrettene på, gjerne på tvers av fagområdene og gjerne i skapende prosesser. Etter at vi fikk nettbrettene merket vi et stort behov for koordinering med IT-avdelingen, og et behov for å inspirere og motivere hverandre til kreativ bruk. Vi valgte derfor å organisere ett nettverk med en medarbeider fra hver avdeling.

5.2 Oppsummering av aksjonene

De fleste aksjonene har handlet om oss voksne, det er vi som skaper forutsetningene for barna. Hvis ikke vi prioriterer nettbrettet som en viktig del av det pedagogiske arbeidet, vil nettbrettet heller ikke ha forutsetning for å bli en del av de muligheter barna møter i barnehagen. Aksjonene påvirker i stor grad de muligheter barna får, både nettbrett og barn er avhengige av de valg vi voksne tar. Vi tar våre valg basert på hvordan barn (og nettbrett) agerer, slik at det er en *interaksjon* og kanskje også en *intraaksjon* mellom voksne, barn og nettbrett. Valgene, aksjonene og prioriteringene vi voksne har gjort er basert på tolkninger av våre observasjoner. Hva vi ser under observasjonene kommer an på hvilke muligheter barn og materiale har fått av oss. Alt henger sammen og påvirker hverandre.

Aksjonsforskningen sammen med barn og voksne på avdelingen gav oss føringer for hvordan vi ville jobbe videre med iPad i hele barnehagen, på hvilken måte vi ville introdusere nettbrettene og bruke dem videre. Vi erfarte at nettbrett kan samle barna, gi rom for kommunikasjon, bidrar til relasjonsbygging og bidra til konsentrert aktivitet i samspill med andre over tid. Vi gjorde også sammenligninger med hvordan barna møtte andre materialer og fant store likheter med de mer udefinerte materialene - vann og maling.

I en barnehage med flere avdelinger trenger vi et system for å kvalitetssikre apper, tilganger og hva som lagres hvor. Vi jobber videre med å finne hensiktsmessige løsninger i samarbeid med kommunens IT-avdeling. Aksjonene som er beskrevet her utgjør i hovedsak den prosess vi har vært igjennom, alle aksjonene har ført til endring, selv om ikke alle aksjonene bygger videre på hverandre. Noen av dem tar et skritt til siden og fører til en handling mens neste aksjon kan føre til en helt annen handling.

6 ANALYSE

Vi startet prosjektet med «*barns møte med nettbrett i barnehagen*» som arbeidstittel, hele barnehagen hadde «*relasjoner*» som overordnet fokusområde og det fokuset skulle vi også ha med inn i dette prosjektet. I tillegg så ville jeg se på prosessen i personalgruppen og hvordan vi forholdt oss til teori og praksis.

Men hvilke møter tenkte vi på, og hvordan skulle vi se på dette uten å ha definert hva vi mente? Hvordan skulle materialet analyseres videre? Det å se etter noe som du ikke helt vet hva er kan skape mulighet for å oppdage nye ting -det du ikke visste fantes. Det kan også føre til at det blir uoversiktlig, at du ikke vet hva det er du prøver å finne og kanskje derfor heller ikke finner det.

Grunnmaterialet har bestått av tekst, bilder og video som alle medforskere i prosjektet har bidratt med. Det er materiale fra 14 tilfeller som vi har reflektert rundt sammen på avdelingens refleksjonsmøter. Vi har sett på relasjonene mellom barna, hvordan barna møter nettbrettet rent fysisk, vi har sett på de voksnes møte og om barn og/eller voksne har møtt nettbrettet annerledes eller på omtrent lik måte som andre materialer de har møtt tidligere. Vi har filmet eller tatt lydopptak av refleksjonsmøtene og jeg har transkribert det meste av disse opptakene. Et stykke ut i prosessen stoppet vi opp og tok et meta-perspektiv på våre egne møter, diskusjoner og refleksjoner, også det ble dokumentert og brukt på nytt. For å få tid og mulighet til det trengte vi å legge inn noen ekstra møter, ellers har vi forholdt oss til de faste møtetidspunktene barnehagen har.

Dette har til sammen utgjort det materiale som jeg så har sortert og analysert videre inn i oppgaven. Materialet er sortert ut fra hvilke temaer som er tilbakevendende i møtene. Jeg kommer videre i dette kapitlet til å se på barnas fysiske møte med nettbrettene, relasjoner, pedagogenes møte, nettbrettets funksjonalitet, kjønn, agentskap og teori versus praksis.

Sorteringen resulterte i følgende tematiske kategorier: Barnas fysiske møte med nettbrettene, nettbrettets funksjonalitet, nettbrett og kjønn, nettbrettets agentskap, pedagogenes manglende erfaring med nettbrett, teori og praksis - et spørsmål om (definisjons)makt? meninger og mangfold – et spørsmål om (definisjons)makt? ord og teorier som fremmedgjørende i refleksjonen, teori og praksis – refleksjon og diffraksjon.

Vi gikk inn i dette prosjektet med en tanke om at flere lesninger kunne gi alternative resultater. Vi hadde ikke klart for oss hvordan lesningene skulle foregå og hva som skulle

bidra til at skulle bli forskjellige. Var det bare gjentakelsen og tidsaspektet, dvs. at når du ser på noe etter stund kan du bli oppmerksom på noe du ikke så første gang, som skulle være den nye faktoren eller måtte vi ta andre grep? Vi har underveis tatt grep som har gitt mening for oss. Ved hjelp av forskjellige refleksjonsspørsmål har vi skiftet perspektiv og fokus. Det har vært utfordrende å stå midt oppe i prosessen og samtidig prøve å sortere.

Den første sortering foregikk av den enkelte deltaker som valgte ut bilder og tekst. Neste utvalg/sortering foregikk på refleksjonsmøtene der vi reflekterte rundt møtet med nettbrett og de relasjoner som oppsto. Det meste av sorteringen av datamaterialet har foregått av meg i etterkant og det har også i den prosessen skjedd nye ting, oppdagelser gjort av meg og som gruppen kanskje ikke kjenner seg like godt igjen i. Ur et etisk perspektiv burde jeg nok presentert den ferdige oppgaven for de andre deltakerne i prosjektgruppen før den ble levert inn. Det er kun to av deltakerne i aksjonsforskningsprosjektet som fortsatt jobber hos oss og de har i løpet av den tid jeg har jobbet videre med oppgaven byttet team, fått nye barnegrupper og gått videre med nye prosjekt. Jeg rekker ikke å dele oppgaven med dem før den skal leveres, men jeg vil spørre dem om de har lyst til å lese den ferdige utgaven og diskutere den med meg i etterkant.

Jeg har fortsatt å jobbe videre med materialet, lest mer teori og prøvd å finne en mening og en måte å strukturere teksten på. De av oss som har jobbet videre i den samme barnehagen har hatt felles møtepunkter som har påvirket oss videre, i et felleskap men også hver for oss. En kontinuerlig tilblivelse (Lenz Taguchi, 2012) av individene, barnehagen og også oppgaven. Oppgaven vil kanskje kunne ansees som ferdig konstruert når den leveres inn, men den vil kunne fortsette å leve sitt eget liv og fungere som en egen agent også etter det.

Vi har fokusert på barnas møte med nettbrett i barnehagen, men også på prosessene i aksjonsforskningsgruppen. Her har vi sett på hvordan vi blir påvirket av andre personer, ord og begreper, materialer og rom, hvordan vi kommer frem til hvilken vei vi skal ta videre og om teori kan gi oss nye innfallsvinkler til refleksjonene/gjøre at vi ser på materialet med «nye» øyne.

6.1 Analysestrategi

Vi har i løpet av hele prosjektet tenkt at vi reflekterer rundt det vi ser, det vi sier og det vi gjør med utgangspunkt i forskjellige perspektiver og at ved å se på materialet pånytt vil vi kunne gjøre flere lesninger og komme frem til forskjellige konklusjoner eller videre spørsmål. Men

vi har likevel ikke helt klart å få grep om hvordan vi skal gjøre dette. Barnehagens måte og arbeide med pedagogisk dokumentasjon og refleksjon blir ikke tilstrekkelig.

Noe av dette kan handle om forskjellen på et utviklingsarbeid og et aksjonsforskningsprosjekt. Alveson og Skjölberg (2008) skriver om en «reflexiv metodologi», om metoder som ligger nære det empiriske materialet og samtidig erkjenner vekten av teori. De henviser til Glaser og Strauss (1967) og beskriver «ett synsätt som fokuserar på *upptäckt* av teori, *grundad* teori och *kvalitativ* forskning» (s. 133). Hvor de også påpeker at det kan være et dilemma for forskere å ha altfor stor kunnskap om et område - at det kan bidra til at man blir bundet av tidligere forskning og ikke klarer å se nye muligheter. Samtidig som de også peker risikoen for «naiv empirism» og at man forsker på noe som andre allerede har gjort, dvs at det ikke blir nok progresjon i forskningen.

I hvor stor grad er dette relevant for en masteroppgave som omhandler et aksjonsforskningsprosjekt? Å ene siden kan det sees på som helt irrelevant da det ikke er mulig å vare seg ha den vitenskapsteoretiske bakgrunnen eller fagkunnskap på området som de henviser til. Å andre siden peker de på et dilemma som også Søndena (2009) har vist til, det å balansere tidligere kunnskap og erfaringer med evnen til å se nye muligheter og nye perspektiver. «Kritisk teori fäster uppmärksamheten på forskningens politiska dimension. Samhällsvetenskap kan inte förhålla seg neutral och objektiv till sociala fenomen. Vad som fokuseras och hur detta representeras och tolkas tenderar att bekräfta eller ifrågasätta existerande förhållanden» (s. 322). I vår sammenheng kan dette dreie seg om å utfordre våre egne tanker om hva barn kan, hva barn er, hvordan pedagogrollen skal være og hvordan en barnehage skal se ut. Jeg tenker at det – på et mikronivå – handler om samfunnet, men her personifisert i de diskurser og normer som finnes i oss som deltakere inn i prosjektet. Vi er en del av dette samfunnet og samfunnets normer og verdier er en del av de vi er selv om vi ikke alltid er klar over det, vi er en del av den institusjon (barnehagen) vi jobber i og det har påvirket hvordan vi tenker. Det er i så måte viktig for oss å se på det som vi oppfatter som «sannheter» eller tar for gitt i den konteksten vi er. «Viktigare att uppmärksamma är hur dominerande institutioner och ideologier okritisk tas för givna och reproduceras i forskning. Som samhällsmedlem er forskaren benägen att ta det mesta av samhället för givet och omedvetet föra vidare dess grundvalar» (Søndena, 2009, s. 322-323). Vi kan med utgangspunkt i dette se om vi kan snu ytterligere på de tanker vi har gjort oss i løpet av prosjektet. Hvorfor har vi sett på det vi har sett på og hva har vi da valgt bort?

Jeg har prøvd å finne en måte å analysere og strukturere materialet på, og tenker at den refleksive tolkningen som Alvesson og Skjölberg (2008) beskriver kan være en mulig måte å få strukturert tankene våre og også fått noen flere perspektiver inn. De skriver om flere perspektiver og flere måter å gjøre refleksive tolkninger på, hvor de mener at det handler om å unngå at noen av følgende element får overtaket eller for stor tyngde inn; empirisme, narsissisme og forskjellige typer sosial og språklig reduksjonisme. «Reflexivitet bör handla om att tänka kring premisserna för sitt eget tänkande, observerande och språkvändande» (s. 487).

De beskriver videre fire element som sentrale i reflexiv tolkning, her illustrert i en figur:

Element/nivå	Fokus
Interaksjon med empirisk material	Utsagor, egne observationer m.m
Tolkning	Bakomliggende innebörder
Kritisk tolkning	Ideologi, politik, sosial reproduksjon
Sjålvkritisk og språklig refleksjon	Egen tekst, auktoritetsanspråk, selektivitet

(Alvesson og Sköldberg, 2008, Figur 22.1, s. 492)

Med utgangspunkt i denne modellen og de fire lesningsnivåene jeg tidligere har nevnt har jeg satt sammen en egen figur for å beskrive analysen:

Nivå	Element	Hendelse	Fokus
1	Interaksjon med empirisk material	Bilder og tekst produsert av enkelt individer	Relasjoner og møtet med nettbrett
2	Tolkning	Refleksjonsmøte – felles tanker	Bakomliggende betydninger
3	Kritisk tolkning	Metakommunikasjon rundt refleksjonsmøtene	Barne- og læringssyn, roller og maktforhold
4	Selvkritisk og språklig refleksjon	Masteroppgaven	Egen tekst – teoretisering og sortering av materialet

Min bearbeiding av modellen til Alvesson og Sköldberg – analysemodell for oppgaven

Jeg kommer til å henvise til denne figuren og de fire elementene som beskrives her noen steder i de videre analysene – andre steder vil tolkningene og refleksjonene stå alene da jeg

tenker - som også Alvesson og Sköldberg påpeker – at de går inn i hverandre og at de til tider også kan virke mot sin hensikt å være begrensende for analysen.

6.1.1 Forståelsen av teori - praksis påvirker analysen

Jeg har tidligere vist til Lenz Taguchi (2010) som peker på en mulighet bortenfor skillet mellom teori og praksis og Rinaldi (2009) som har en oppfatning av at den akademiske teorien oppfattes som mer betydningsfull enn praksisen. Alvesson og Sköldberg (2008) viser til et omvendt dilemma en risiko for at forskningen reduseres til noe som skal være anvendelig for praktikerne og at språket må tilpasses for at praktikerne skal forstå det, de peker på at problemet blir at man ikke får frem «högnivåteorier» (s. 140). Kvernbekk (2011) skriver om sterk teori som kan ha en egen agenda separert fra praksisen. Både Kvernbekk og Alvesson og Sköldberg peker på at det finnes forskjellige type teori og selv om de bruker forskjellige begrep så viser de til viktigheten av en teoretisk teori frigjort fra praksisen. For meg viser det bare den andre siden av den frustrasjonen som Rinaldi (2009) beskrev, et akademisk miljø som har behov for et annet språk enn det vi som er utenfor dette miljøet klarer å forstå oss på og det forsterker skillet mellom teori og praksis. Da jeg selv står i praksisfeltet må jeg innrømme at jeg ser på det som et konstruert dilemma fra akademisk hold, fra mitt ståsted ser det ikke ut som om akademiker prøver å tilpasse det akademiske språket til oss utenfor miljøet. Jeg gjør meg også noen tanker om hva *högnivåteorier/sterk teori* skal brukes til og av hvem? Kan det man ønsker å oppnå med dem kun gjøres ved å bruke et språk som kun forstås av de som tilhører det akademiske miljøet? For meg, nok en gang med mitt eget utgangspunkt i praksisen, peker dette på det dilemma som Rinaldi (2009) beskrev, og med et sånt utgangspunkt vil det være vanskelig å se noe annet enn et skille mellom teori og praksis.

Praksisfeltet trenger teori og vitenskapsteoretiske perspektiver inn i sitt arbeid for å bedre forstå sammenhenger og perspektiver. For at dette skal være mulig er man etter min mening avhengig av både forskere og praktikere som har et interesse for begge sider. Praksisfeltet kan spore ulike vitenskapsteoretiske spor under forutsetning at de har kjennskap til dem. Denne avhandlingen tar form i praksis - noen vil nok kritisere at den ikke er mer teoretisk, og at den ikke er tydelig nok i sin vitenskapsteoretiske posisjonering – men praksis forholder seg sjelden til klare posisjoner! Analysene bærer preg av det ambivalente forholdet mellom teori

og praksis – jeg har sortert det praksisnære materialet og analysert det med utgangspunkt i praksis og teori som skaper mening for praksisen.

6.2 Momenter til analyse og refleksjon

Når jeg har gått igjennom materialet så har jeg sett noen hovedelement som vi har brukt mye tid på å diskutere. Disse tilbakevendende elementene fungerer som overskrifter videre i analysekapittelet. Noen av dem var vi klare over underveis, andre ble synlige i våre meta-kommunikasjonsmøter og noen har jeg blitt bevisst på i etterkant – under skriveprosessen. Vi har vært innom flere av elementene innen reflexiv tolkning (se figur s. 55), samtidig så mener jeg nok at det i hovedsak er de to elementene *Interaksjon med empirisk material* og *Tolkning* som gruppa i hovedsak har vært innom i aksjonene. Vi har også stoppet opp og stilt spørsmål ved om vi reproducerer kunnskap og formidler kunnskap – der jeg tenker at vi i større grad beveger oss over i en form for *Kritisk tolkning* ved at vi stadig går tilbake til våre egne dokumentasjoner, planer og andre tekster. Vi ser også på hvordan vi har formulert oss og vi er da mer over i det fjerde elementet; *Sjålvkritisk och språklig refleksion*.

6.2.1 Barnas fysiske møte med nettbrettene

Våre tanker i forkant (se s. 56) handlet i stor grad om relasjonelle handlinger; at barna kanskje ikke skulle ha lyst til å dele med hverandre, eller omvendt at nettbrettet skulle bli en samlingsplass hvor barna møtte hverandre. Vi hadde også tanker om at innholdet på iPaden skulle føre til læring hos barna og at vi voksne skulle finne gode måter vi kunne bruke nettbrettet på sammen med barna. Noe vi ikke hadde fokus på i forkant av prosjektet, men som kommer frem i materialet, er hvordan barna rent fysisk tok i bruk nettbrettet. Kan det være at det ble mer konkret for oss i prosjektgruppa og derfor var lettere ta tak i? Eller kan det kanskje ha noe med at vi tidligere har sett på hvordan barna har møtt vann og maling og da også sett på det fysiske møtet? Barna blir introdusert for nettbrett i smågrupper, det gjør at det går to uker før alle har hatt anledning til å være med. Jeg vil her gi dere noen eksempler på de forskjellige tilnærmingene vi merket oss, nivå tre i analysemodellen som handler om metakommunikasjonen vil i stort sett være fraværende her:

Når jeg går igjennom materialet i etterkant, er det etter de første innledende øktene ikke nevnt noe mer om hvordan nettbrettene blir brukt fysisk. Interessen vår flyttes over til innholdet på

iPad og hvordan de forskjellige appene blir brukt, og om det er noen forskjell på å bruke nettbrettet til å legge puslespill eller gjøre det på den «vanlige» måten.

I forkant hadde vi sagt at vi ville se på møtet med nettbrett, men vi hadde ikke definert hva det var vi skulle se på i møtet. Men det ble veldig tydelig for oss i etterkant at vi hadde brukt en god del tid i starten til å og se på den fysiske tilnærmingen. Når jeg ser gjennom dette materialet på jakt etter forskjellige fysiske måter å bruke nettbrettene på, ser det ut som om forskjellene minsker. Det er i begynnelsen – de første møtene – hvor fremgangsmåten varierer mest, etter hvert bruker alle barna sine egne hender og fingre. Den eneste variasjonene jeg finner på de videosekvenser vi har er hurtigheten i bevegelsen. Det kan se ut som om den også varierer fra gang til gang, dvs. at det samme barnet har forskjellig tempo forskjellige ganger. Kanskje avhengig av hva han/hun holder på med, hvem han/hun er sammen med eller hva som har skjedd i forkant eller skal skje i etterkant. Jeg fant det interessant at barna hadde så forskjellige strategier i det første møtet med nettbrett i barnehagen, og at disse forskjellene ble visket ut over tid.

6.2.1.1 *Bruk av egen kropp – finger*

Med utgangspunkt i en dokumentasjons (nivå 1) gjør en av medarbeiderne seg følgende refleksjon (nivå 2) under et refleksjonsmøte helt i starten av prosjektet:

«de holdt på ganske lenge, men søkte en god del hjelp og støtte hos oss voksne. Jeg merket tydelig at X hadde mer erfaring med å bruke nettbrett, hun beveget fingrene frem og tilbake, og fant frem nye ting hele tiden.»

Her beskrives en måte å bruke nettbrettet på som etter hvert var den måten alle barna og voksne gjorde det på. Den kan kanskje derved oppfattes som den mest «adekvate» måten å bruke nettbrett på. Erfaringen til X ble brukt som forklaring (*tolkning*) på hvorfor hun hadde denne tilnærmingen (nivå 4)

6.2.1.2 *Bruk av egen kropp – hele hånda*

På samme møte følger en av de andre opp med sine observasjoner:

«Ja, men det var også litt forskjell på hvordan de som gjorde det selv brukte hånda si, noen var veldig forsiktige og målbevisste med én finger og rolige bevegelser, andre hadde mer fart i bevegelsen og noen brukte hele hånda»

Vi beveger oss her mellom nivå 1 og 2, hvor deltakerne både beskriver og reflekterer rundt det fysiske møtet.

Vi diskuterte videre om denne forskjellen kunne handle om barnas tidligere erfaringer eller eventuelle mangel på erfaringer. Eller kan det være deres finmotoriske evne? Det virket som om de som brukte hele hånden strevde litt med å få tak i det de ville, de var ikke like presise i bevegelsene og fikk derfor ikke nettbrettet til å respondere i like stor grad som de som brukte en finger.

6.2.1.3 *Bruk av hele kroppen*

På refleksjonsmøte uken etter sier en av medarbeiderne (nivå 1):

«I dag var første gangen M var med, og hun hadde en helt annen tilnærming enn de andre har hatt. Hun tok brettet, la seg oppå det, snurret rundt, vendte det alle mulige veier og tok faktisk også og smakte på det»

En av de andre deltakerne følger opp med en forklaring (tolkning – nivå 2) av hva årsaken til dette kan være:

«Kanskje hun har mindre erfaring enn de andre og har et behov for å utforske mer med hele kroppen? Eller kan det ha noe med utvikling å gjøre, at hun ikke er like moden? Forrige året da disse barna var et år yngre så vi ofte at de brukte hele kroppen når de møtte nye materialer. Men det var kanskje en annen type materialer, som vann og så....?»

Min tolkning nivå 4: Her er det hele kroppen som er i bruk under utforskingen, og pedagogene trekker paralleller til tidligere opplevelser og erfaringer med andre typer materialer. Kanskje det handler om alder, modning og erfaring? Eller kanskje det handler om at mennesker er forskjellige å benytter seg av forskjellige strategier i møte med nye materialer? Det er vanskelig å si noe bestemt om hva årsaken bak er, men vi merket oss at forskjellene nokså raskt ble visket ut og at den fysiske tilnærmingen ble mer og mer lik.

Dette er ikke noe vi kjenner igjen fra andre typer materialer vi har brukt i barnehagen, f. eks vann, sand, leire, maling. Kan det ha noe å gjøre med at det er en måte som fungerer best å bruke iPad på rent fysisk? På andre materialer vi har brukt finnes det flere måter å bruke materialet på, uten at det er noe direkte «riktig» svar på hva som er mest funksjonelt, men med iPad er det slik at den responderer bedre hvis du bruker kun en finger for å få frem det du

vil på skjermen, og at den derfor kan sies å ha en måte som er riktigere å møte den på enn hva de andre materialene jeg nevnte tidligere har.

6.2.1.4 *Med hjelp av den voksne – ikke ta på selv*

Her er det fortsatt samme refleksjonsmøte, hvor en av de andre medarbeiderne knytter sine tidligere observasjoner til det som blir sagt nå:

«Ja, det opplevde jeg også, men Y ville at jeg skulle finne frem det han ville ha, han virket egentlig ganske bestemt på hva han ville hente frem, men ville at jeg skulle gjøre det.»

Dette barnet hadde en helt annen fremgangsmåte, istedenfor å prøve ut med sin egen kropp ville han at den voksne skulle stå for de fysiske øvelsene, men ville selv styre hva den voksne fant frem. Pekte og viste og fortalte på forskjellige måter hva han ville se på og hva den voksne skulle gjøre. En av medarbeiderne stiller følgende spørsmål: *Kan det være fordi han var usikker på hvordan det skulle gjøres eller ville han bare ikke ta på den?* Vi kjenner ikke igjen det fra hvordan han tidligere har møtt andre materialer. En av de andre medarbeiderne følger opp med en mulig forklaring. *Kan det være noe med iPad /eller hans kjennskap til den fra tidligere?*

Min tolkning – nivå 4: har vi en tanke om at det er best hvis barna prøver selv, istedenfor å få en voksen til å gjøre det? Kan det handle om at vi over tid har fokusert på barnas medvirkning og at vi ser det som viktig at de prøver selv istedenfor or å ønske at vi gjør det for dem? Hvis vi bytter fokus vil vi kunne tenke at dette er en skikkelig ledertype som delegerer oppgaven til andre å får dem til å gjøre jobben, istedenfor å tenke at han er usikker å ikke tørr.

Spørsmålene vi stilte oss på refleksjonsmøtet og teksten som ble skrevet ned i avdelingens prosjektrapport tilsa at vi tenkte at dette ikke var «riktig» måte å gjøre det på – at det var bedre hvis de prøvde selv. Her har vi en mulighet til å kunne gå tilbake og utfordre våre egne tanker i forhold til hvordan vi tolker dette.

6.2.1.5 *Med hjelp av den voksnes finger*

Vi er fortsatt på samme refleksjonsmøte, hvor hele gruppen nå diskuterer og reflekterer rundt hvordan barna fysisk møtte nettbrettet:

«Det samme opplevde også jeg, de fleste fant frem selv, men noen brukte min finger som verktøy, tok hånda mi og førte min finger over brettet».

Min tolkning – nivå 4: En tradisjonell tolkning innen for eksempel sosiokulturelle teorier ville vært at den voksne brukes som stillasbygger og støtte (Strandberg, 2006). Kan vi se annerledes på det? Var det en støtte, eller kan det tenkes at barnet ville brukt sitt eget finger hvis den voksne ikke hadde vært til stede. Var det en nødvendig støtte og kanskje også en forutsetning for at dette barnet skulle komme seg videre, eller var den voksnes tilstedeværelse en hindring for barnets egen utforsking? Interessant å tenke seg opp mot Plowman and Stephen (2007) som beskriver viktigheten av de voksnes interaksjon og samhandling med barna når det bruker digitale verktøy. Voksnes nærvær påvirker, av og til kan det voksnes bevisste valg av å trekke seg litt tilbake gi rom for barnas egne erfaringer eller mulighet til bruke hverandre som støtte. Det handler om barnesyn –ser vi på barnet som kompetent eller tenker vi at de har behov for voksen støtte (Søråsteigen barnehage, 2013)

6.2.1.6 *Oppsummering av fysisk møte*

Etter en utprøvningsfase fant alle samme måte å bruke nettbrettet på som mest hensiktsmessig. De lærte nok en del av hverandre og av oss voksne, men det virket også som flere av barna utforsket i sin egen takt, på sin egen måte og likevel kom frem til den samme konklusjonen. De voksnes fysiske bruk og tilnærming endret seg ikke noe særlig i løpet av tiden. De startet nokså forsiktig med fingerbevegelser og fortsatt med det over tid. De endret mer sin plassering og væremåte i forhold til hvor barna var enn i forhold til nettbrettet.

Min tolkning – nivå 4: Den fysiske tilnærming i det første møtet med nettbrettet var fremtredende i både de dokumentasjoner (nivå 1) og de refleksjoner (nivå 2) gruppen hadde på refleksjonsmøtene. Kan det være for at det var mest konkret, at det derfor var lettere å se? Jeg tenker at det kan ha noe å gjøre med alderen til barna og at hverken vi eller barna var særlig kjent med nettbrettet i forkant. Med mer kompetanse og en klarer agenda for hvordan nettbrettene skulle brukes er det stor sannsynlighet for at vi i større grad ville viset barna «riktig måte» og gjøre det på. Barnas evne til å finne ut av ting selv gjorde noe med pedagogene. De trakk seg mer vekk, hvilket i og for seg også gjorde at de selv brukte nettbrettet i mindre grad enn tidligere. Man skulle kunne si at barnas håndbevegelser ble mer lik den måten de voksne gjorde det fra starten av, eller at de alle fant frem til den samme

måten. Den mest hensiktsmessige måten kanskje, eller handlet det om å lære av hverandre og adaptere bevegelsene til de mer «erfarne»?

6.2.2 Nettbrett som relasjonsbygger

Utdrag fra refleksjonsmøte (nivå 1 og 2) – hvor nettbrettet som relasjonsbygger blir diskutert opp mot andre materialer. Vi prøver å se om vi finner forskjeller på de materialer som er brukt, skaper noen materialer andre typer relasjoner? Vi ser også på voksenrollen og den menneskelige faktoren opp mot materialet.

- Vann der kunne vi jo også holde på kjempelenge ...

- Men hva er det som gjør at vi kan holde på lenge, dere sier jo at med vann så kan vi holde på i over en time ...

- Maling også

- IPad er de interessert i over en time, da er det jo kjempestor forskjell ...

- Men på den andre siden hvor mye har vi brukt et vanlig puslespill ...? Vi har brukt det veldig lite, vil jeg påstå ...

- Vi kan jo ikke si at det enten er den voksne eller materialet, jeg tror det er en kombinasjon, en god blanding

- Selvfølgelig ... hadde vi gått vår vei så ...

- Men jeg husker jo ... da vi forsket veldig på det i fjor med maling kontra vann ... vi skapte mange relasjoner i vann, når de satt tett sammen, og de hadde ikke så mange når de drev med maling og kunne bevege seg fritt i rommet og male på ark.

- Selv om VI hadde det samme fokus og samme voksenrollen

- Vi må nesten forutsette at den voksne er der og er til stede

- Da var det jo det samme, og vi konkluderte med at materialet hadde mye å si

- Og det tror jeg egentlig det har her også

- Men det er den voksne og ...

- *Ja, det er ikke kun iPad og det er ikke kun vannet og det er ikke kun voksenrollen i seg selv, det er de to i kombinasjon som gjør at vi får de resultatene vi får*

- *Ja, men kanskje det er materialet som er viktigere når vi ser på de resultatene vi fikk med maling og vann*

- *Hvis du forutsetter at du har en interessert og aktiv voksen ...*

- *Som alltid er der ...*

- *Ja*

Her begynner vi med å diskutere om det er forskjell på forskjellige typer materiale og går over til å diskutere om det er den voksne eller materialet som er mest betydningsfullt i forhold til barnas opplevelser og relasjonsbygging dem imellom.

I sitatet over sier en av medarbeiderne: *Ja, det er ikke kun iPad og det er ikke kun vannet og det er ikke kun voksenrollen i seg selv, det er de to i kombinasjon som gjør at vi får de resultatene vi får.*

Min tolkning – nivå 4: Materialene iPad og vann sidestilles, som to materialer som oppleves som gode støtte for barns relasjonsbygging. De blir også fremhevet som like viktige som den voksne – det er materialet i kombinasjon med hvordan den voksne agerer som får betydning for resultatet. Kunne jeg her tilført noe som kunne gjort at vi hadde gått mer inn på å reflektere rundt relasjonene mellom materialet og barnet?

Ved å sette opp flere fokus og styre refleksjonsmøtet slik at vi reflekterer over én innfallsvinkel om gangen, kunne vi gått i inn på flere perspektiver. Vi har samlet et fokus – relasjoner – men ikke delt opp gjennom å for eksempel lage flere innfallsvinkler eller lage refleksjonsspørsmål som kunne hjulpet oss til å se på relasjoner fra flere perspektiver. Her følger eksempler på spørsmål vi kunne brukt:

Spørsmål rundt materialet.

- Hva finnes det for likhetstrekk mellom vann og iPad?
- Hvordan oppfatter barna materialet?
- Hvordan forstår jeg disse materialene?
- Hvor har jeg denne forståelsen fra

Spørsmål rundt utsagn om å sidestille materiale og menneske:

- Hva kan komme til å skje hvis vi ikke kombinerer voksen og materiale? Hvis vi tar bort den voksne? Hvis vi tar bort materialet?
- Hvordan kan det påvirke hvordan jeg agerer?

Andre perspektiv:

- Kan det bli annerledes med flere barn tilstede?
- Er det forskjell på om det er gutter eller jenter?
- Hva med alderen til barna – har det noen betydning?
- Hva er det som gjør at vi tenker det vi tenker?
- Hvilke andre mulige forståelser av dette kan finnes?

Min tolkning - nivå 4: Praksisfeltet har en utfordringen i at man ikke alltid kan se perspektivene i forkant. I barnehagehverdagen med den begrensede møtetiden vi har kan det være vanskelig å få gått tilbake til tidligere materiale og se på det fra andre perspektiver. Vi vil gjerne komme videre, finne veien videre i prosjektet og gi barna nye muligheter. Man kan på en måte si at ønsket om fremdrift blir større enn ønsket om dypere refleksjon fra forskjellige perspektiver.

Tiden kan oppleves som en faktor som jobber mot oss, men har vi egentlig ikke tid nok? Vi kan bruke nye dokumentasjoner og se på dem med nye perspektiver for å få både bredde og dybde i refleksjonene. Vi har allerede mange forutsetninger på plass for kunne gå i dybden; et helt barnehageår i samme team, med samme barnegruppe og med samme fellesfokus. Forholdene ligger egentlig godt til rette for at vi i løpet av den tiden skal kunne både bytte perspektiver, ha progresjon og skape mening for både barn og voksne. Som styrer har jeg mulighet for å gi føringer for hvordan refleksjonsmøtene gjennomføres. Ved å sette fokus på hvordan vi gjennomfører våre møter og med hvilken hensikt vi gjør det vil vi kunne omprioritere hvordan vi gjør det. Jeg ser for meg at vi sier at vi kun tar med nye dokumentasjoner til tre av fire refleksjonsmøter og at på det fjerde skal vi gå tilbake til de tidligere.

Den voksnes posisjon og betydning kontra materialets er et tema som vi diskuterer frem og tilbake på refleksjonsmøtene. Det er stor enighet i gruppen om at den voksnes tilstedeværelse og fokus er viktig for de relasjoner som skapes eller ikke skapes. Samtidig ser vi også forskjell på forskjellige typer materialer, hvor risbasseng og nettbrett er der hvor barna holder

på lengst. Begrepet «gode relasjoner» blir også ofte brukt, men bruken av begrepet blir også problematisert. Hva er faktisk gode relasjoner, og er det gode relasjoner vi ser eller er barna bare til stede på samme plass uten å egentlig være i relasjon med hverandre? Det virker også som om det er en enighet rundt at det er en verdi i at barna er interessert over tid, at det i seg er tegn på at det er god relasjon og at det skjer oftere i risbassenget og med iPadene. Det vises også til at vi tidligere har sett det samme i forhold til vann. Lengden på samspillsrelasjonene barna deltar i oppfattes som lengre ved visse typer materialer, det i seg vil kunne være et godt argument for å bruke akkurat da disse materialer, særlig siden vi i så stor grad vektlegger dem. De gode relasjonene mellom barna og den voksnes rolle (jf. sitatet fra Bae, tidligere i teksten) med støtte fra de materialer som barna får tilgang til gir altså ulike muligheter.

6.2.3 Nettbrett kontra menneske

Vi har tidligere sett at vi kan ha en tendens til å tenke at vi voksne er i overkant viktige. Det var også noe av det som spesial pedagogene i begynnelsen av avhandlingen sa noe om. Hva med oss, skal ikke vi være med lenger, er det bare materialitet som betyr noe, det kan ikke være nok.

- Jeg synes at voksenrollen spiller veldig stor rolle ... hvor vi er ... synes jeg ... de sitter lenger hvis vi er der.

- Jaaa

- Enn når du ikke er der?

- Jaa

- De holder interessen opp lenger kanskje

- Ja, med støtte fra den voksne

- Ser du forskjell fra de forskjellige stasjonene, eller?

- Mmmm ... iPad hadde kanskje litt mindre gode relasjoner i starten, før de ble vant til den, nå ser jeg nesten bare gode relasjoner

- Ja, i starten var det jo mye meg og mitt, men jeg tenker kanskje at de trengte det

- Jaaa

- Mange var jo usikre, og hadde ikke sett en iPad før

- Men det er ikke sikkert at de har så gode relasjoner selv om de sitter og stirrer på den skjermen sammen

- Nei, for da er vi jo tilbake til det med felles opplevelse

- Ja, for selv om det ser fint ut er det jo ikke sikkert at det er det, hvis du hadde gått inn i det ... kanskje det bare er tilsynelatende

- Men da er vi kanskje over på hva en god relasjon er, da?

Min tolkning - nivå 4: Her er en sekvens hvor en av deltakerne sier noe om hvordan hun oppfatter at den voksne har stor betydning for hvordan relasjonene blir og hvor lenge barna er interessert i aktiviteten. Dette er noe vi kommer tilbake til gjentatte ganger. Hun beskriver også endringen i forhold til hvordan det var i starten, da iPad først ble introdusert, og hvordan den i større grad bidrar til samspill og «gode relasjoner» alt ettersom barna får mer erfaring og blir bedre kjent med materialet, jf. Jernes (2013). En av de andre deltakerne kommer med et kritisk innspill i forhold til om det faktisk er så gode relasjoner som vi antar, eller om de bare sitter ved siden av hverandre og «stirrer» på skjermen.

I prosjektrapporten skrives det følgende:

Det kan virke som at noen av barna har blitt flinkere til å samarbeide og ikke lenger er like avhengige av støtte fra de voksne. De ser lytter, hjelper og bekrefter hverandre under denne prosjektøkten.

Vi har her gjort oss en formening om at det var viktig med en god del voksenstøtte i starten, men at jo mer erfaring de får med å bruke nettbrettet (sammen), dess mindre behov for den voksnes støtte og hjelp er det. Voksenstøtten har gått på både det å oppfordre til å dele, det å hjelpe/vise hverandre, men også rent praktisk/teknisk som å skru på nettbrettet, finne den appen de ønsket eller sette en brikke på plass. Når vi diskuterer dette i etterkant merker vi oss spesielt to av ordene som er brukt; *flinkere og avhengige*. Hva er det som gjør at vi har valgt dem?

I det å være flinkere ligger det en slags vurdering, vi har tenkt at samarbeide er viktig og noe vi vil oppfordre til og når barna da samarbeider uten oppfordring fra oss, ser vi på det som verdifullt – kanskje det er derfor valget falt på begrepet *flinkere*. Når det kommer til begrepet

avhengig er vi litt mer i tvil om hvorfor det er valgt, vi oppfattet at noen av barna trengte en del voksenstøtte i starten. Delvis på samme måte som vi har opplevd at de samme barna har gjort med andre materialer, som vann og maling, men da var det mest støtte i forhold til å dele og hjelpe hverandre. Med iPad har det vært en del mer teknisk praktisk bistand som vi ikke har opplevd i like stor grad med andre materialer. Dette har ikke vært gjennomgående, et barna prøvde ut nettbrettet helt på egen hånd og på en helt annen måte enn de andre barna og voksne hadde gjort. Hun var på ingen måte avhengig av de voksne, det var heller ikke de fem barna som fant frem og byttet mellom apper på egen hånd, vi har likevel valgt å formulere på en måte som kan gjøre at det oppfattes som om alle barna hadde vært avhengige av støtte fra de voksne. Kan det være at vi skrev det fordi det var her vi opplevde endring? Eller kan det være vårt behov for å være i sentrum – behov av å være betydningsfull? Avhengig er et sterkt ord og beskriver et barn uten egen kompetanse og med et stort behov for hjelp og støtte voksne. Jeg tenker at hvis vi etablerer gode relasjoner og barna føler seg trygge på at vi er der hvis de trenger oss, så vil de i større grad utforske ting på egen hånd og bruke hverandre som en resurs. Det interessante i denne formuleringen er hvorfor vi velger å beskrive barna som mer hjelpeløse og avhengige enn de var. Ved å utfordre våre første tanker og formuleringer kan vi skape nye teorier om hva barn kan være og det kan også påvirke våre handlinger og i neste møte.

Vi kunne snudd på våre tanker – flyttet perspektiv fra den voksne til barnet og tenkt at det kanskje var den voksne som var avhengig av barnet. Vi kunne også plassert iPaden i sentrum og tenkt at det var den som var avhengig av den voksne for å kunne fungere sammen med barnet. Dette er to mulige perspektiver som vi ikke tenkte på å gå videre med under refleksjonene, men som jeg ser i etterkant.

Det vi gjorde var å se på hva det var de egentlig vill si noe om og hva de egentlig mente. Etter en del diskusjon om hva budskapet var valgte vi et annet begrep og valgte også å endre teksten å erstatte den med denne:

Det kan virke som at de barna som hadde fått mer støtte av oss voksne i starten nå samarbeidet godt uten støtte fra de voksne. De ser lytter, hjelper og bekrefter hverandre under denne prosjektøkten.

Teksten viser fortsatt til at det var barn som fikk voksenstøtte – men den er mer presis i forhold til at det kun gjelder noen av barna, og begrepet avhengig er tatt bort da vi faktisk ikke

vet om de var avhengige eller om det var vi som var raske med å tilby støtten. Jeg opplever den andre versjonen av teksten som mye mer presis enn den første.

Alvesson og Sköldberg (2008) skriver om to forskjellige former for *refleksivitet*. *D-refleksiv* som står for dekonstruksjon, defensivitet og destabilisering og *R-refleksiv* som står for rekonstruksjon og representasjon. De bruker det i forbindelse med (refleksiv) forskning og peker på muligheter for forskere å kunne delta i praksiser og skape en dialektikk mellom disse to formene: «Detta innebär att man växlar mellan att riva ner – peka på svagheterna i texter och avvärja sannings påståenden – och sedan utveckla någonting nytt och annorlunda, utan att som forskare hållas tillbaka av oron för att inte kunna erbjuda positiv kunnskap (s. 549-550).

Kanskje disse to måtene kan fungere inn i vår sammenheng også? Gjennom å bryte ned ord og begreper ser vi på våre tekster/formuleringer og utvikler noe nytt. Det kan være vanskelig for en forsker å sitte med et empirisk materiale, få overblikk og gjennomføre tolkninger på forskjellige nivåer, og det kan være mer krevende enn andre måter og forske på (Alvesson og Sköldberg, 2008). For å skape distanse kan forskningen organiseres med forskjellige delprosjekt hvor sekvenseringen strekkes ut i tid, eller forskeren kan gå tilbake til prosjekt hvor rapport allerede er ferdig og analysere den på nytt - ikke for å finne feil, men for å omtolke og skape nye sammenheng. Jeg trekker her paralleller til barnehagens måte å gå tilbake til tidligere prosjektrapporter og se på de tolkninger og formuleringer som er gjort – en refleksiv praksis. Jeg tenker at det var vi gjorde i eksempelet over var å peke på svakhetene i teksten og så utvikle noe nytt og annerledes. Det jeg gjør nå er å se på det vi gjorde pånytt og tolke det inn i en teoretisk sammenheng.

6.2.4 Nettbrettets funksjonalitet

Under refleksjonsmøtene diskuterer vi hvordan vi skal gå videre. Barna har hatt tilgang til mange forskjellige apper og vi har sett at det er noen som opptar dem mer enn andre. Våre forsøk på å introdusere/vise også andre funksjoner har ikke ført til like stor interesse hos barna som vi hadde tenkt.

*- Ja, men kanskje vi også må legge inn noen bilder fra før, sånn at de kan hente dem opp ...
Jeg prøvde med min mest morsomme og engasjerte stemme til å få I til å bli interessert i å se seg selv på film, og med dette kameraet kan man snu bildet, sånn at man faktisk kan se seg*

selv samtidig som man filmer ... «Kanskje vi kan filme deg når du bruker iPad, det er jo spennende.» Hun svarte kontant: «Eller kanskje ikke kanskje vi kan spille litt».

- Dere kan jo filme noe først, sånn at det blir mer spennende å se på

- Vi kan jo filme Gullhår-eventyret, det liker de jo godt

- Ja, det kan jo være greit, jeg skriver opp alle ideer, jeg, også kan vi jo se ...

- Vi kan jo lage memory, kanskje, som vi snakket om sist, men jeg vet ikke helt om det har noen hensikt. Det kommer jo an på hva det egentlig er vi vil ha fokus på

- Det tar litt tid å få opp bildene på skjermen (henter opp dokumentasjon fra tidligere økter)

- Men da kan vi kanskje bare begynne å snakke om den økten jeg hadde da. Da jeg ikke syntes at jeg fikk dem interesserte i kameraet prøvde jeg med både vanlige puslespill og iPad samtidig, og de var jo like interesserte i de vanlige puslespillene som de var i iPad. Der kunne de jo faktisk ta på brikkene og hjelpe hverandre med å få dem på plass

- Hva sa du, syntes du at barna var mer interesserte i puslespillene?

- Ja, og jeg syntes de hjalp hverandre mer med dem også

- Større plass enn på iPad kanskje?

- Ja, og lettere å få tak i, men det stopper jo seg selv raskere enn med iPad ... men der synes jeg de hopper så veldig fra den ene appen til den andre

- Vet de egentlig hva de hopper mellom eller trykker de bare?

Min tolkning – nivå 2 og 3: Her har vi en sekvens hvor mitt forsøk på å introdusere andre bruksområder enn de apper med spill de hadde brukt frem til nå, ikke var spesielt interessant for barna. Jeg valgte da raskt å bytte strategi, muligens litt for raskt, og hentet inn «tradisjonelle puslespill», noe vi også hadde diskutert tidligere. Ville det være noen forskjell på interessen for puslespill på iPad og de «tradisjonelle puslespillene»? I denne sekvensen var min opplevelse at det var forskjell, og at de var mer interesserte i de tradisjonelle enn i dem på iPad, samtidig som de avsluttet aktiviteten raskere enn med iPad. En av medarbeiderne stiller da spørsmål ved om de vet hva det er de velger mellom eller om de bare trykker på tilfeldige apper og ser hva som skjer?

6.2.5 Nettbrett og kjønn

Vår tolkning nivå 3: Er det noen forskjeller på hvordan barna nærmer seg iPaden, gjør gutter og jenter det forskjellig? Vi kunne ikke se noen slike forskjeller. Om det handler om vårt blikk og vår tolkning eller om det faktisk ikke var noen forskjeller kan jeg ikke svare på. De ulikheter vi fant kunne vi ikke knytte opp til noe spesielt kjønn. Thomas Nordahl (2012 i Waterhouse, 2013) skriver at «vi veit at gutar ofte likar fysiske aktivitetar og data, medan jentene heller vil halde på med estetiske, praktiske syslar som måling, synging og teikning» (s. 39). Dette er en påstand som vi ikke kjenner igjen fra det vi ser hos oss, men vi er kjent med at det er en form for «sannhet» som finnes og påvirker det som foregår i barnehager. Kjønn er interessant og de diskurser og mentale modeller vi har farger våre tolkninger, og påvirker hva vi har tilgjengelig i barnehagen og hvordan vi presenterer det. Det handler også om tradisjoner og kultur. Vi har i lang tid jobbet med det fysiske miljøet, hvilke tilbud barna skal få og hvordan vi presenterer/tilrettelegger dem. Med begrenset plass og ønske om å tilføre nye møteplasser er det av og til behov for å ta bort noen. Vi ser tydelig at det er visse møteplasser som blir veldig viktige for enkelte av våre medarbeidere. Dukkekroken/familiekroken er en slik plass, noe som skaper store følelser og ansees som så viktig at den må finnes, selv om man ikke helt kan forklare hvorfor. Selv i perioder hvor vi opplever at den ikke fungerer eller at barna ikke bruker den tar det imot å ta den bort. Nesten som et slags ikon som må være der uansett.

Med utgangspunkt i Nordahls artikkel kunne man altså kunne tenke seg at vi skulle kunne se en forskjell hvor gutter var mer interessert i iPad enn jentene, men dette var altså ikke noe vi kunne se. Det er mulig at det kan vise seg etter hvert, når barna ble enda mer kjent med iPad eller kanskje når de blir eldre, men det er ikke noe som tilsier det nå. Alvesson og Sköldbberg (2008) ville beskrevet denne oppdelingen som meningsløs og uinteressant. De skriver; «att unngå att ogenomtänkt dela inn befolkningen i män och kvinnor (möjlig dumhet) kan öppna för mer intressanta sätt att tolka kön på» (s. 548)

I våre refleksjoner rundt dette ble det også sagt at det kommer kanskje an på hvordan vi ser på det og hva vi sier. Altså hvordan vi presenterer materialet og hvordan barna forstår og oppfatter materialet. Hvis vi oftere spør gutter enn jenter om de vil være med å sparke fotball og det oftere er de mannlige enn de kvinnelige om spør, vil det påvirke hvordan barna oppfatter det å sparke fotball. Jeg vet at det er mange jenter som sparker fotball aktivt og at det er en idrett hvor Norge gjør det bra, likevel kan jeg oppleve at gutter i barnehagen blir overrasket hvis jeg klarer å trikse mer enn 10 ganger. Det kan jo selvfølgelig ha med deres

forventing til akkurat meg å gjøre, men de uttrykker at de ikke visste at jenter kunne «være så gode i fotball».

Koblingen til iPad i dette eksemplet er at opplevelsen av andres forventinger påvirker oss i veldig stor grad. Vi konstrueres som subjekt i møtet med verden (Lenz Taguchi, 2004). Blir jeg møtt med forventningene til hvordan en jente skal være er det også det som former min forståelse av hvordan en jente skal være og hvordan jeg selv skal agere. Det gjelder det vi gjør i barnehagen, men også i samfunnet generelt. Hvis vi gjør iPad til noe som er mer interessant for gutter vil den kunne bli det, hvis vi sørger for at den er like aktuell for jenter som for gutter kan den bli det.

Vi har foreløpig ikke kunnet se at det er noen forskjeller på hvilke apper gutter og jenter velger å bruke. Det kan være at vi vil kunne se det over tid, men foreløpig har vi ikke gjort det. Det vil da selvfølgelig også handle om hva som finnes tilgjengelig på iPad og hvordan vi velger å kategorisere appene. Er et memory spill et memory spill uansett om det er bilder av biler, prinsesser, roboter, dyr eller kaptein Sabeltann? Spiller det noen rolle?

Ved å bestemme oss for å bryte ned våre egne tekster og dokumentasjoner vill vi kanskje kunne få syn på det vi foreløpig ikke har sett – eller vil det kunne være slik at hvis vi skal koble på oss *genusbriller* leter vi etter bekræftelse på akkurat det og vil derfor også finne det? Eller vil det være andre typer forskjeller vi kan få syn på? Rinaldi (2009) skriver at kjønn og rase er to av de ulikheter som er mest knyttet opp til makt, men at hun likevel prøver å plassere de blant mange andre dimensjoner. Vi velger perspektiv og vi velger hvilke begreper vi vil utfordre. Hva vi vi får syn på vil komme an på om vi bekrfter tidligere tanker eller om vi klarer å åpne opp for nye perspektiv. Her er vi på sporet av noe som vi ennå ikke har utforsket ferdig. Dette er et av temaene som aksjonsforskningen har brakt på banen og som vi vil gå videre med, og det kan bidra til å utfordre normalitetsbegrepet på mange forskjellige måter.

6.2.6 Nettbrettets agentskap

Nettbrettet blir en møteplass i seg selv, og det påvirker relasjonen mellom barna og mellom voksen og barn. Dette har jeg beskrevet tidligere når vi har sett på relasjoner. Møtet med nettbrett blir komplekst, og når jeg prøver å dele det opp for å synliggjøre de forskjellige delene er de nødt til å gå inn i hverandre. I samtalene våre har det vært vanskelig å trekke inn dette temaet. Det å se på iPad som noe som påvirkes av oss og som også har en relasjon til oss, har

vi gått fort forbi. Når vi ser gjennom materialet på nytt, ser vi at vi likevel har vært innom iPadens agentskap. Når vi har analysert relasjonene barna imellom har også relasjonen til iPad blitt tatt opp, om enn ikke like synlig for oss umiddelbart.

Samtale fra når vi ser på materialet på nytt (nivå 3):

- *Hvordan er det når de ikke bruker iPad, hva gjør de da ... Er de i andre typer relasjoner da?*

- *.... Vanskelig å si ... hmmm ... hva mener vi med andre typer relasjoner ... iPad påvirker jo dem og de får en felles interesse ... og vi har jo sett noe av det samme med andre materialer ... eller verktøy ... men hva de egentlig tenker ... mmm.*

- *Vi har jo ikke definert forskjellige typer relasjoner ... men at det har betydning er jo helt klart ... hvor lenge de holder på ... hvor mye de deler ... hva de snakker om ... og sånn*

- *Men det er jo ikke bare hva slags materiale de bruker ... det handler jo mye om hvordan vi har presentert det, hvilke andre barn som er der og hva de voksne gjør ... eller ikke gjør ...*

- *Jammen, det er jo derfor det blir så vanskelig å si om det er forskjell eller ikke ... men som x sa, at det har betydning det ser vi ... men det er liksom helheten*

Min tolkning – nivå 4: Jeg leser her at vi oppfatter iPaden som betydningsfull og likestilt med materialet vann. Både iPad og vann gjør at barna samles og holder på med en aktivitet sammen over tid. Det vises også til at det ikke bare er materialet som er viktig men hvordan det blir presentert - hvilken plass det får i rommet. Videre løftes det frem at det er flere andre faktorer som også påvirker – hvilke andre barn som er der, hvilke voksne og hvilken rolle de tar. «Oppdelningen i mennesklige/socialt å ena sidan och fysisk/materielt å andre sidan blev alltmer meningslös. Miljöer, hörnor och material gick att förstå som möteplatser och som något som skapar och förmedlar relationer» (Nordin-Hultman, 2005, s. 186). Ved å se på hvor forskjellige engelske og svenske førskolemiljøer fremstår, peker Nordin-Hultman på de forutsetninger det gir for barns subjektskapende. Med utgangspunkt i tanken om at mennesker er agerende varelser som blir til i et meningsfullt *gjørande*, skulle vi kunne si at hvilke materialer vi har tilgjengelig og hvordan de blir presentert er to sider av samme sak. Jeg tenker at det er noe av det vi også kommer frem til under refleksjonsmøtet – vi prøver å rangere og se om vi kan finne at det ene er mer betydningsfullt enn det andre – men vi kommer frem til at det ikke går å skille det. Både materialet, plasseringen, rommet som

helhet, barna og de voksne påvirker de muligheter barna får. Jeg oppfatter at vi tillegger nettbrett (og andre materialer) stor verdi og derved og eget agentskap.

6.2.7 Pedagogenes manglende erfaring med nettbrett

Når vi har valgt å bruke iPad sammen med 2-åringer uten at vi selv har særlig erfaring med bruk av iPad i barnehagesammenheng, får vi spesielle utfordringer. Det både å se på hvordan barna møter iPad og hvordan de tar den i bruk. Hvordan vi voksne møter den og tar den i bruk sammen med barna og reflekterer rundt hvordan vi ser på barnas møte med den, er en krevende øvelse. Det er komplekst og det er utfordrende å se de forskjellige delene i det komplekse, samtidig som vi ikke synes at vi kan dele opp ting da det henger sammen.

«Jeg klarer ikke å si om det er det ene eller det andre som har mest betydning for hvorfor det ble som det ble ... hvordan skal vi klare det ... alt henger jo sammen ... ??» kom det litt frustrert fra en av medarbeiderne på et refleksjonsmøte.

En annen sa: *«Spiller det egentlig noen rolle hva som påvirker hva? Alt henger sammen og er avhengig av hverandre, det blir kunstig å dele det opp».*

Det at ting henger sammen og at det er komplekst er en annerkjennelse som kan være viktig å ha med seg videre. Det viser, etter min mening, at vi har skjønnet at det ikke finnes enkle kjenne svar, det kommer an på veldig mye. Samtidig kan det være viktig å prøve å sortere og plukke ting litt fra hverandre, så fremt man ikke glemmer helheten.

Dette prosjektet kunne blitt helt annerledes hvis vi voksne hadde satt oss mer inn i nettbrettets muligheter på forhånd, hvis vi hadde prøvd ut forskjellige program og applikasjoner og også hatt en større bevissthet rundt hva ville med dem. Jeg tenker at vi kanskje hadde brukt andre typer apper og raskere kommet frem til hvilke vi ville bruke og hvordan vi ville bruke dem hvis vi hadde skaffet oss mer kompetanse i forkant. Vi kunne også gått glipp av muligheten å utforske sammen med barna. Jeg tenker at det er viss mulighet at vi ville vært mer styrende hvis vi hadde satt oss mer inn i nettbrettets muligheter på forhånd.

Prosjektet ville også blitt annerledes hvis vi hadde valgt å ha det med en annen aldersgruppe av barn eller hvis det hadde vært med andre voksne. I vår barnehage vil vi ikke kunne gjennomføre dette prosjektet på den måten vi gjorde nå på nytt. Vi har nå lagt grunnlaget for det videre arbeidet i vår barnehage, og selv om det kommer både nye barn og voksne vil det

aldri mer bli første gangen vi tar i bruk nettbrett hos oss. «You could not step twice into the same river, for other waters are ever flowing on to you. (Heraclitus, 535 – 475 f. Kr.)

6.2.8 Roller og møtestruktur

I forkant av dette prosjektet hadde jeg en tanke om at variasjonen i personalgruppen i forhold til utdanning, kjønn, alder og erfaring skulle berike prosjektet og føre til et mangfold av tanker og idéer. I dette avsnittet vil det i hovedsak være metakommunikasjon (nivå 3) rundt materialet fra refleksjonsmøtene (nivå 2). Det vil også forekomme mine tolkninger/lesninger (nivå 4). Jeg ser det ikke som hensiktsmessig og dele det opp i teksten, men viser til det her.

Refleksjonsmøtene (dokumentert med diktafon/video) viser tydelig et mønster i forhold til hvem som snakker oftest/mest og hvem som oppsummerer og konkluderer. Det har selvfølgelig noe med roller å gjøre, det er teamleder som har hovedansvar for å stå for oppsummeringen, og hun gjør også det i refleksjonsmøtene vi har hatt nå. Men vi ser også at det store mangfoldet vi i forkant hadde tenkt oss ikke er til stede i like stor grad som vi hadde håpet på/tenkt oss i forkant. Når vi har gått tilbake og sett på refleksjonsmøtene og hvilke utsagn vi går videre med, hvilke refleksjoner som får mening og hvordan ord brukes, ser vi at det ikke nødvendigvis har skapt det mangfold jeg håpet på. Antakelsen om at det skulle skapes et mangfold på bakgrunn av variasjonene i gruppen, tok ikke høyde for at det å reflektere og uttrykke seg også handler om profesjon og trygghet i egen yrkesrolle. Det gjør at det skal ganske mange møter til før stemningen og tryggheten innfinner seg, slik at alle kommer med sine meninger. Et spørsmål man da kan stille seg er om det i løpet av den tiden det tar før man føler seg trygg og sikker nok, også har utviklet seg en form for konformitet? Har de opprinnelige tankene blitt så farget av det språket som er i bruk og de utsagn som kommer fra de mer erfarne med høyere utdanning, at de nye spennende innfallsvinklene vi søkte ble borte på veien? Er det et ledd i det å jobbe helhetlig og bygge kompetanse hos nye medarbeidere eller er det omvendt, «dreper» vi de nye tankene og låser oss i det samme sporet?

Det merkes tydelig at de tre som arbeidet sammen forrige året og har felles erfaringer rundt det å jobbe med relasjoner i prosjekt, snakker på en annen måte og ofte henviser til tidligere erfaringer enn hva den nye medarbeideren og lærlingen gjør. Samtidig vil jeg si at når de to nye medarbeiderne først sier noe så er det veldig i tråd med fokusområdet, og jeg merker meg at flere av ordene som de andre bruker går igjen også her.

På tre av møtene har jeg vært til stede, og det kan se ut som om jeg har en mindre styrende rolle enn jeg kanskje selv trodde i forkant. Jeg tar ikke ordet altfor ofte, men de gangene jeg gjør det kommer det lange og mer eller mindre teoretiske utsagn. Noen ganger er de basert på det som er sagt tidligere, men noen ganger kommer det helt nye utlegninger som ikke nødvendigvis ser ut til å skape mening for de andre deltakerne. Ellers er det i hovedsak teamleder som styrer og holder fast i den røde tråden fra foregående møte, og passer på at vi får gått gjennom de dokumentasjoner som er forberedt i samarbeid med pedagogisk leder.

Nye personer inn i en etablert gruppe kan skape usikkerhet, gjøre at man ikke tørr å komme med de tanker og meninger man har i frykt for at de skal være «feil». Handler det om posisjoner, roller og hvordan vi ønsker å fremstå for hverandre? I et maktperspektiv kan man tenke seg flere faktorer som påvirker hvordan makt blir oppfattet og utøvet. Diskurser, roller, tillærte sannheter, kunnskaper, andres og egne meninger, kultur, normer, verdier, følelser, personlighet, bevisste og ubevisste intensjoner.

Ved to av møtene var også min veileder tilstede, hun er doktorgradsstipendiat og hennes prosjekt sammenfaller delvis med det vi gjør i aksjonsforskningsprosjektet. Hun introduserte seg selv og fortalte litt om sitt doktorgradsarbeid. Hun er en blid og hyggelig dame og tok ikke mye plass på selve møtet uten hadde en mer lyttende rolle. Tilstedeværelsen påvirket likevel gruppen i ganske stor grad, det var stor forskjell på hvor mange innspill de to nyeste medarbeiderne kom med på disse to møtene. Ved en senere gjennomgang og metakommunikasjon rundt dette møtet, fremkom det at de opplevde det som utfordrende og følte seg mer usikre enn ellers. Det gjorde også de andre medarbeiderne, de uttrykte at settingen ble mer formell, at det var viktigere å finne de rette ordene, og at språkbruken til stipendiaten var noe akademisk og vanskelig å få grep om. En av dem sa; *hun brukte så rare og annerledes ord, som jeg ikke visste om jeg burde skjønne eller ikke – kanskje alle andre visste hva du snakket om men ikke jeg*. Det kan oppfattes som om både posisjon og ordbruk fremmedgjør i første runde, skaper utrygghet og begrenser heller enn at det tilfører noe nytt. Det viser igjen på skillet i forhold til språk og begreper mellom det akademisk teoretiske og det praksisnære, og det viser også på hvordan vi blir påvirket av omgivelsene. Deltakerne ble til andre subjekter (Lenz Taguchi, 2006) enn de ellers er. I møtet med en akademisk verden ble de usikre, utrygge, mer stille og til dels ukomfortable.

Teamleder har i utgangspunktet en rolle som møteleder, og det er derfor ikke overraskende at det er hun som holder i trådene. Begge de to pedagogiske lederne holder som oftest noe lengre

innlegg når de snakker enn hva de andre gjør. Samtidig opplever jeg at selv om det er en veldig ujevn fordeling av hvor mye plass den enkelte tar så er det variasjon i forhold til hvem som kommer med de forslag og innspill som gir utslag for hva man velger å gå videre med. Det er også et klima hvor man snakker rundt temaet og egentlig på en måte diskuterer seg frem til konklusjoner som ikke helt er de samme som man startet med. Når deltagerne setter ord på det de ser og tenker, får det en betydning som endres underveis i løpet av møtet.

Ved et refleksjonsmøte, brukt til å metakommunisere og analysere tidligere refleksjonsmøter, ble deltakerne bedt om å skrive ned hvordan de opplevde fordelingen av hvor mye den enkelte snakket på møtene. Hver deltaker lagde to sirkeldiagram, et hvor jeg ikke var til stede og et hvor jeg var til stede. De fleste liknet forholdsvis mye på hverandre og var heller ikke så ulike de funn jeg tidligere har gjort ved transkribering av dialogene.

Her følger en oversikt over hva møtedeltakerne selv hadde en opplevelse av at de forskjellige deltakerne brukte av tid på refleksjonsmøtene:



Diagram 1: opplevd fordeling av tidsbruk mellom møtedeltakerne på refleksjonsmøte

A=Teamleder B=Pedagogisk leder C=Assistent med lang erfaring
D=Assistent med kort erfaring E=lærling F=styrer/forsker

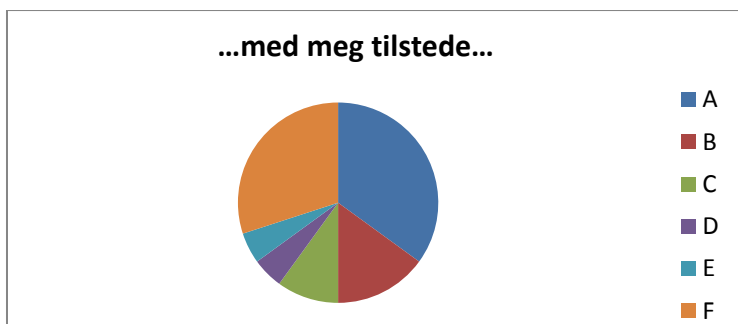


Diagram 2: opplevd fordeling av tidsbruk mellom møtedeltakerne på refleksjonsmøter med meg tilstede

For å se om dette var omtrent slik det faktisk hadde vært på disse møtene, gikk jeg igjennom fire av opptakene og tok tid på de forskjellige deltakerne. Jeg fant ut at det faktiske resultatet var nokså likt det deltakerne hadde oppgitt.

Alle var enige om at det hadde noe med roller å gjøre, teamleder (S) har rollen som møteleder og er derfor den som snakker mest og også oppsummerer. Lærlingen ga uttrykk for at han snakker mer og mer jo tryggere han har blitt på hva det egentlig er vi holder på med og oss andre. Settingen i seg selv var nokså ny for to av deltakerne, i tillegg fikk de alle fem et masterprosjekt i fanget som de ikke helt visste hva det skulle gå ut på og hva som var forventet av dem, og det visste ikke den sjette deltakeren (jeg) heller. Trygghet er en viktig forutsetning for både barn og voksne, føler vi oss trygge tørr vi å utforske mere, være tøffere og komme med egne tanker og forslag.

Vi har under dette prosjektet sett at antakelsen om at alle deltar og kommer med sine tanker under refleksjonsmøtene ikke nødvendigvis stemmer. Det har gjort at jeg har valgt å se litt nærmere på både begrepet refleksjon, men også begrepet veiledning. Hva er det egentlig vi tenker foregår på disse møtene, hvor godt forberedt er den enkelte og hva slags agenda har vi egentlig i forkant? Hvem påvirker hvem? Tar den som snakker plassen til den som er stille og derved legger premissene for den personen, eller er det omvendt; den som er stille legger premissene for at den som ikke sier så mye må si noe, eller er det en veksling? Vi løftet denne problemstillingen videre inn til resten av ledergruppen og fant ut at vi ville prøve ut forskjellige metoder for å sikre bredere deltakelse – bytte på hvem som leder møtet, bruke metoder hvor alle først noterer ned også sier noe om hva deres første tanker var, andre typer av «runden rundt bordet» først før alle kan snakke mer fritt.

6.2.9 Ord og teorier som fremmedgjørende i refleksjonen

Introduksjonen av nye teoretiske begreper har ikke ført til dypere refleksjoner og flere innfallsvinkler, og derved heller ikke til de kraftfulle refleksjonene (jf. Søndena, 2004) vi hadde sett for oss. Handler det om språkets makt? Ja det tenker jeg at det gjør – og det handler om det akademiske teoretiske språket versus det mer dagligdagse praksisspråket.

Når jeg har sett på de monologliknende sekvensene mine innlegg av og til har hatt en tendens å bli, ser det ut som om jeg ikke er ute etter de andres refleksjon. Heller ikke prøver å lytte og veilede med utgangspunkt i å finne ut mer om deres tanker. Jeg er i en mer formidlende rolle

som prøver å fortelle de andre noe og «lære» dem noe av den kunnskapen jeg selv mener at jeg har. Nå er det heldigvis ikke den rollen jeg har gjennom hele møtet, men ofte i starten. Det interessante er at ved å introdusere nye teoretiske begreper og prøve å forklare dem i et vitenskapsteoretisk perspektiv, oppnår jeg det motsatte av det jeg ønsker. Tanken var at teorien skulle løfte refleksjonen, gi nye dimensjoner og perspektiver, utfordre våre tanker og skape mangfold og variasjon. Isteden gjør det at møtedeltakerne mister tråden, prøver å finne svarene de tror at jeg er ute etter, blir stressede i forhold til å svare «feil» og i så måte ikke kommer videre i det hele tatt. Refleksjonene blir redusert til å si de rette tingene med de rette ordene (Fendler, 2003).

Har dette med min rolle å gjøre? Jeg tenker da både på rollen som styrer, men også som forsker? Eller handler det om de nye begrepene jeg introduserer? Eller handler det om på hvilken måte jeg gjør det?

Begrepene i seg selv har et agentskap, jf. Lenz Taguchi (2010), som skriver om pedagogisk dokumentasjon og dens agentskap og kobler det sammen med intra-aktiv pedagogikk. Det er ikke bare de andre som påvirkes av begrepene, også jeg gjør det. Stemmen blir annerledes, jeg hører det selv når vi ser på opptakene på nytt, litt forklarende, litt læreraktig med et snev av nyhetsoppleser og politiker. De andre bemerker det også, det er ikke bare jeg som hører det. Jeg hadde med meg en forventning om at begrepet skulle føre til nye, annerledes tanker og at refleksjonene skulle «ta nye vendinger». Kanskje det var et spørsmål om tid - om å få nok tid på seg til å ta inn over seg et nytt begrep og en til dels annen måte og se verden på. Jeg tenker at alt har betydning, og at det er like vanskelig å si hva som påvirket hva og når og først og sist, som det er å svare på spørsmålet om det var hønen eller egget som kom først. Det går inn i hverandre, og der det er tenkt å skape bevegelse i læringsprosessene hos oss (Lenz Taguchi, 2010), så går vi noen ganger bakover før vi på nytt går fremover. Jeg hadde sett for meg at det skulle skje mange nye spennende tanker der og da, men det var ikke sånn. Vi stoppet litt opp og visste ikke helt hva vi skulle tenke eller hva som ble «riktig svar». Det handlet nok både om roller, makt, kontekst, redsel for å gjøre feil/misforstå, usikkerhet, ønske om å fremstå som «smart», begrepene i seg - materialitet, posthumanisme, intra-aksjon og kanskje enda flere elementer. Men forandring og utvikling er ikke nødvendigvis en lineær progresjon. Det går ikke bare forover eller oppover, av og til er det nødvendig å stoppe opp, bli litt frustrert, selv om du ikke vet helt hva det er som frustrer, for å så kunne gå videre fremover igjen eller kanskje til siden.

Kan vi her bruke begrepet «waves of diffraction» (Barad, 2007) fra forelesning til Lenz Taguchi som jeg skrev om i innledningen? Begrepet diffraksjon, også nevnt i innledningen, er hentet fra fysikken, og handler om bølger som møter motstand og endrer form og retning – Lenz Taguchi setter inn begrepet diffraksjon i en pedagogisk kontekst og skriver følgende; «I tråd med denne tenkningen vil jeg beskrive pedagogisk dokumentasjon som noe som *lever*, og som vi kan bruke som utgangspunkt for å skape et mangfold av differensiert kunnskap» (2010, s. 85). Ting tar nye uforutsigbare veier og det som kan oppleves som motgang eller mislykkende i første runde kanskje er akkurat det som fører til endring, kunnskap og nye erfaringer på sikt. Deleuze og Guattari (1987) bruker begrepet rhizomatisk prosesser som de henter fra naturen – en slags komplekse nettverk som alltid er i endring. - hvor trådene er interaktive og rhizomet er derfor i konstant utvikling og endring.

Tilbake til innledningen av avsnittet: Lytte til svaret eller kommentaren/innspillet som kommer fra de andre, stille neste spørsmål med utgangspunkt i det svaret du faktisk fikk eller vente noen sekunder, slik at de rekker å svare før du kommer med neste spørsmål. Når man blir veldig fokusert på sin egen oppgave, på sin egen agenda (i dette tilfellet det å få brukt de nye begrepene, den nye teorien), er det vanskelig å lytte godt til det som kommer fra andre. Vi har sett det mange ganger når vi leder barnegrupper i samlinger og/eller barnemøter. Selv om vi har satt hovedfokus på det å være lyttende, blir vi opphengt i våre egne spørsmål, vi er på vei videre inni våre hoder før vi rekker å lytte til det som kommer. Det er akkurat det samme som skjer med meg på disse første refleksjonsmøtene, og da introdusere posthumanisme og prøve å forklare det på 15 minutter, for å så bygge videre med diffraksjoner og rhizomer var ikke akkurat vellykket. Jeg tenker at mitt forsøk på å skaffe et bredere perspektiv ved å bruke disse begrepene også påvirket meg, det er mulig at det i seg var årsaken til de lange monologene.

En av de andre avdelingene hos oss har også filmet et par av sine refleksjonsmøter. Der har de satt fokus på teamleder og hvordan hun leder møtene. Det både å lede møtet, lytte til hva de andre sier, la alle komme til orde og bygge videre på deres utsagn, samtidig som du selv skal være delaktig i refleksjonen og få frem dine synspunkter, er utrolig krevende om ikke nesten umulig. I *Språkets ambivalens og subjektets meningskonstruksjoner* skriver Otterstad (2009):

Fortellinger vi forteller er organisert utfra bestemte strukturer i språket (diskurser) som kan skrive den enkelte inn i forskjellige profesjonsoppfatninger, samtidig som en selv er aktiv medskaper til hvem en skal være som profesjonell. Min oppfatning om meg

selv som førskolelærer foregår utfra kulturelle og sosiale oppfatninger formidlet gjennom teorier, andre førskolelærere, ansatte i barnehagen osv. (s. 65).

Her er det i hovedsak førskolelærerens profesjon hun beskriver, men hvordan andre medarbeidere i barnehagen former sin profesjon må være på omtrent samme måte. Som styrer i barnehagen har jeg et ønske om at medarbeiderne i barnehagen skal skrive seg inn i en profesjonsoppfatning som er i tråd med den pedagogiske plattformen vi har utarbeidet, dvs. at det er et poeng med innleggene mine på disse refleksjonsmøtene. Men spørsmålet er om det virker mot sin hensikt i denne settingen?

Tilbakemeldingene fra de andre når jeg løftet frem denne problemstillingen var at de syntes at møtene ble annerledes med meg til stede, at de ikke skjønnte helt hva jeg sa og at noen ord/begreper ble for vanskelige. Spesielt to av dem gav uttrykk for at de følte at de måtte være mer seriøse og «ordentlige» når jeg var der. Samtidig gav de også uttrykk for at det var positivt. Kan dette handle om utfordringene ved å bruke et mer akademisk språk i en praksiskontekst – ved å introdusere posthumane teorier på den måten jeg gjorde skapte jeg usikkerhet uten å klare å tilføre nye perspektiver inn i refleksjonene.

6.2.10 Teori og praksis – refleksjon og diffraksjon

I innledningen viste jeg til et foredrag av Lenz Taguchi, hvor hun presenterte posthumane tanker om *materialitet*, *intraaksjon* og *diffraksjon* inspirert av Barad. Jeg har tidligere gjengitt mine forsøk på å forklare vitenskapsteori og posthumanisme for prosjektgruppen, hvor tanken var at vi skulle kunne skape ny kunnskap med utgangspunkt i *intraaksjonsbegrepet*.

Diffraksjon hadde jeg oppfattet som en måte å beskrive refleksjon på, bølger som slår mot hverandre – tar med seg noe av den gamle over i den nye bølgen, istedenfor å beskrive refleksjon som noe som blir kastet tilbake i en ny form (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010).

Vi har brukt barnehagens måte å jobbe med pedagogisk dokumentasjon som et utgangspunkt for dette prosjektet. Refleksjon er et hovedelement inn i det, jeg har også referert til at vi til tider kan oppleve det som utfordrende å reflektere. Det er lettere for oss å beskrive og trekke konklusjoner. Som styrer har jeg likevel opplevd at denne måten å jobbe på har ført til at personalet ser flere muligheter, og ikke er så raske til å finne enkle løsninger. Vi har også begynt å bruke begrepet *kritisk refleksjon* og jeg opplever at det har gitt mening for ledergruppa, hvor vi har hatt diskutert refleksjon opp mot kritisk refleksjon.

Men hvor står vi da i forhold til diffraksjon? Lenz Taguchi (2012) beskriver *diffraktive analyser* som noe som går bortenfor tanken om refleksjon og tolkning som mentale aktiviteter i hodet til forskeren. Hun skriver videre at refleksive analyser kan forstås som noe som enten reflekterer likhet eller identifiserer forskjeller fra noe tidligere definer. For å forstå hva som ligger i diffraktive analyser må vi forstå noe om hvordan kropper og materie forstås:

To understand this we need to move, ontologically, from identifying bodies as separate entities with distinct borders to think in terms of processes of entanglements and interdependences in processes of an ongoing co-constructive co-existence of different kinds of bodies (human as well as non-human or more-than-humans. (Lenz Taguchi, 2012, s. 271).

Det handler altså om det posthumane perspektivet på kropper som noe som ikke er adskilt fra resten av verden, og kropper som noe mer enn bare mennesker. For meg viser dette igjen på det komplekse, for å forstå hva som ligger i diffraktiv analyse må vi forstå noe om tankene og idéene bak. Hvordan skal vi få til det i praksis? Hvordan kan jeg som styrer bruke dette – jeg har tidligere vist til at det ikke fungerte som jeg hadde håpet på – hvordan skulle jeg gjort det isteden? Jeg ser også en risiko ved at vi tar i bruk begreper som vi ikke helt forstår, hvis vi endre om å kaller det vi nå kaller for refleksjoner for diffraksjoner uten å egentlig endre tankene bak og det vi gjør vil vi bare lure oss selv. Eller kanskje ikke, kan det over tid føre til endringer hos oss? Når vi endret navn på våre avdelingsmøter til refleksjonsmøter ga det tydeligere føringer og som styrer opplevde jeg at vi også hadde større grad av refleksjoner på disse møtene.

Lenz Taguchi (2012) skriver: “When reading diffractively I want to read *with* the data, understanding it as a constitutive force, working with and upon me in the event of reading it” (s. 274). *Hvordan* kan vi gjøre dette i praksis? Hun skriver videre: “This is not about uncovering the essence or truth of the data. This is an uncovering of *a* reality that already exists among the multiple realities being enacted in an event, but has not been previously disclosed” (s. 274-275). Når jeg har brukt begrepet refleksjon har jeg også skrevet at vi ville gjøre flere lesninger og også byte perspektiv. Kan det jeg har tenkt på som (kritiske) lesninger med forskjellige perspektiv sees på som diffraktive analyser? Hvis tanken er at det ikke er sannheten som kommer frem, men *en* mulig variant av virkeligheten, så vil jeg si at det kan sammenlignes med det vi prøver å få til. Lenz Taguchi peker også på hvor viktig det er forskere å være klar over at produksjon av kunnskap er også produksjon av virkelighet. Vi

ser ofte sannheter om barnehage presentert i media, de er da gjerne polarisert og uten noen særlig nyanser.

For oss som jobber i praksisfeltet er det viktig å tenke på at vi også er med på å produsere sannheter på de arenaer vi er. Hvordan vi møter barna påvirker hvilke muligheter de får og hvilken versjon av seg selv de kan få bli. Hva vi vektlegger i samtaler med foreldre og andre instanser er med på å skape sannheten om barnet og om barnehagen.

7 REFLEKSJONER OG KONSEKVENSER

I dette avsnittet oppsummerer jeg våre refleksjoner og de konsekvenser de har fått for vårt videre arbeid. Vi har skapt nye teorier og vi har endret praksis. Hvor overførbart det vil være til andre sammenhenger er vanskelig å si, men det har skapt mening for både barn og voksne i vår sammenheng, og det kommer til å påvirke barn og voksne som vi møter senere også både innenfor vår virksomhet men også på andre arenaer.

7.1 Nettbrett og digital danning

I analysen har jeg beskrevet *hvordan barn og voksne møtte nettbrettet i barnehagen*, og sett på om *nettbrettet kan bidra til å styrke relasjonene mellom barna på samme måte som andre materialer som vi har jobbet med tidligere har gjort?*

Vi har erfart at nettbrett er et funksjonelt verktøy. Det er i sin utforming enklere enn en PC å manøvrere for både barn og voksne. Det gjør at det fungerer godt for flere aldersgrupper og for de som ikke har erfaring med det fra tidligere. Vi har fått, og får fremdeles, spørsmål om det er nødvendig å bruke tid på digitale verktøy i barnehagen. Er det ikke andre ting som er viktigere å prioritere, de bruker da nok tid på det hjemme. Vår erfaring tilsier at bruken i barnehagen er annerledes enn bruken hjemme, det er langt flere områder hvor vi har mulighet til å bruke nettbrett (og andre digitale verktøy) kreativt sammen med barna. Vi har i vårt prosjekt at det samler fokus og bidrar til relasjoner over tid.

Med tanke på den hurtige utviklingen, og at 80-90% av 2-åringene i vår barnehage hadde erfaringer med nettbrett og/eller smarttelefon fra tidligere, mener vi at det er viktig at vi også har det tilgjengelig og i bruk hos oss i barnehagen. Vi har også støtte for dette i overordnede føringer fra Kunnskapsdepartementet i både *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011), *Stortingsmeldingen Kvalitet i barnehagen* (2009) og *Stortingsmeldingen Framtidens barnehage* (2013). Det vil være med på å bygge kompetanse hos barna, men også tidlig vise flere bruksområder og etiske dilemmaer som man er nødt til å ta stilling til. Hvis du f.eks. tidlig er med på å ta bilder, får erfaring med at vi spør før vi publiserer bilder av andre, vil det ikke være nødvendig med et kurs om dette når du går på ungdomsskolen. Det er allerede skapt en kultur og en måte å forholde seg til det på uten at man har laget regelmatriser. Dette vil selvfølgelig kunne fungere forskjellig i forskjellige barnehager, men ved å ta i bruk digitale verktøy som en del av det vi tilbyr og i kombinasjon med andre

kreative materialer, vil det bli en naturlig del av virksomheten og forhåpentligvis også en reflektert og bevisst del.

På sidene til Utdanningsdirektoratet finner vi i utkast til ny rammeplan 2015 avsnittet «bruk av digitale medier og teknologi»:

Barnehagen skal arbeide for å demme opp mot fremtidige sosiale skiller ved å sørge for at bruk av ulike medier og medieteknologi inngår i barnehagens daglige liv. Barnehagen kan utvide barns aktiviteter ved å kombinere analoge og digitale ressurser. I arbeidet med barns skapende prosesser, utforskning og læring kan passende programvare være et supplement til annet verktøy og materiell. Medier bør inngå som ledd i informasjons- og kunnskapssøk som følge av barns nysgjerrighet, for å utvikle temaarbeid, og som forberedelse og etterarbeid til utflukter og prosjekter. Medier kan også brukes som inspirasjon for bygge- og kunstmodeller, dans, musikk og bevegelse. Gjennom barnehagens praksis bør alle barn få ta del i lesing av multimodale tekster, arbeide med tredimensjonale former og lære berøringsteknologi. Skrivning inngår i barnehagens praksis og barn må få prøve dette på papir og tastatur. Barn skal erfare interaktiv bruk av digitale medier. Det kan være for å kommunisere med familien og styrke bånd til venner. Både nærhet, lokal og global tilhørighet kan styrkes ved å kommunisere med en vennskapsbarnehage et annet sted, eller med et barn som av ulike grunner ikke kan være i barnehagen over en periode. Barnehagen må innarbeide gode sikkerhetsrutiner for å kunne takle digitale risikosituasjoner.

(Utdanningsdirektoratet, 2013).

Dette er kun et utkast, men det gir indikasjoner på at det vil bli lagt større vekt på digital dannelse i den reviderte rammeplan enn det har vært gjort i den nåværende.

I forhold til vårt prosjekt og bruken av nettbrett i barnehagen står det faktisk at barna bør få lære berøringsteknologi, og det vises også til interaktiv og kreativ bruk av digitale verktøy. Samtidig vil det by på store økonomiske utfordringer i mange barnehager, investering i digitalt utstyr og tekniske løsninger i barnehager er ikke høyt oppe på prioriteringslistene i kommuner som sliter med å få budsjettene til å gå i hop. Hvis Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet mener alvor med det de skriver, er det nødt til å følges opp med økonomiske ressurser. Samtidig er også barnehageeier nødt til å prioritere, og i de fleste barnehager er det en vei å gå i forhold til kunnskap, kompetanse og interesse. Vi ser at de erfaringer vi har gjort oss i dette prosjektet støtter vårt videre arbeid med digitale verktøy. Vi

ha sett at nettbrett bidrar til interaksjon mellom barna, og at de i ung alder deler erfaringer med hverandre i enda større grad enn vi har sett i andre situasjoner.

Digitale verktøy generelt – og nettbrett spesielt – har utrolig mange muligheter. Hvilke muligheter er avhengig av hvilke programmer/apper vi legger inn, hvilket annet digitalt og/eller analogt utstyr vi kombinerer det med og vår egen evne til å tenke tverrfaglig og integrere nettbrettet i mange av de aktivitetene og prosjekter vi har i barnehagen. Det krever både kompetanse og interesse hos de voksne i barnehagen og en ledelse som prioriterer ressurser (både tid og penger). Som jeg tidligere har skrevet har vi hatt digitale verktøy tilgjengelig for barna i flere år og vi har brukt det på forskjellige måter sammen med barna, men i liten grad med 2-åringene. Nettbrettet er etter vår mening mye mer letthåndterlig, touch-teknikken er lettere å håndtere enn mus, tastatur og skjerm. Det har også flere enklere programmer og det at vi lett kan det med ut og flytte det rundt gir oss flere muligheter til å tenke kreativt.

7.2 Praksisteori – teoripraksis

Vi har kjent på det å skape nye teorier samtidig som vi har møtt utfordringene ved å bruke mer akademisk skrevet teori inn i våre refleksjoner. Jeg ville undersøke om vi kunne *bruke pedagogisk dokumentasjon og refleksjon for å bygge bro mellom teori og praksis*, og jeg tenker at det har vi gjort. Jeg ser at vi i våre tekster blir mer og mer konkrete og presise i forhold til hva vi skriver. Vi er tydeligere på budskapet og hva vi vil formidle og klarer i større grad og sortere bort det som ikke er relevant. For meg som leder er det å diskutere tekstene, veilede rundt formuleringer og stille spørsmål ved hva medarbeiderne egentlig mener med på å utvikle både virksomheten og den enkelte medarbeider. Teorier blir synlige i vår praksis og vi klarer i større grad og både visse til teorier, men også stille spørsmål ved dem.

Det er ikke bare tekster og formuleringer vi ser på og reflekterer over, men også materialer og utforming av rommene. Hvordan har vi iscenesatt rommet, hva finnes tilgjengelig, hvordan er det plassert, i hvilken sammenheng? Hva kommuniserer vi med å skape rommet på den måten vi har gjort og hva kommuniserer rommet med oss? Hvilke idéer og tanker ligger bak, hvordan blir barn og voksne påvirket av de valg som vi tar felles og enkeltvis? Materialiteter av forskjellige slag intra-agerer med oss, med våre tanker og teorier, men også måten vi ser dem på og hvordan vi opplever at andre ser på dem, hvilken plass de får eller ikke får.

En genser er en genser, men hvis vi kommer inn i to forskjellige butikker med den samme genseren plassert i begge butikkene, vil vi oppfatte den og dens kvalitet forskjellige. Vi «leser» genseren i forhold til hvordan den blir presentert. Finner vi den i en billig-butikk i en kurv med mange andre gensere uten et merke på og til en lav pris, tenker de fleste av oss at den nok ikke er av særlig god kvalitet, men at den sikkert kan være grei likevel. Hvis noen plasserer den samme genseren med et merke på i en hylle sammen med to andre gensere i en eksklusiv butikk, vil vi mest sannsynlig oppfatte at den har god kvalitet og at den er betydningsfull. Hvis vi finner på å kjøpe den vil vi nok også føle oss litt ekstra fine når vi har den på, slik at vi faktisk går litt rettere i ryggen og er mer tilfreds med oss selv.

For å koble tilbake til nettbrettene og en barnehagekontekst vil det ha stor betydning hvordan de plasseres, hvem som får mulighet til å bruke dem, hva de voksne sier og gjør og hvordan foreldrene møter både nettbrett og barn. Som styrer opplever jeg at det er nødvendig å stadig gå tilbake til forskjellige temaer som vi har drøftet/diskutert, og pånytt løfte dem opp og øke bevisstheten.

7.3 Ledelse og organisering

I løpet av denne prosessen har vi gjort oss erfaringer og erkjennelser i forhold til at refleksjonsmøtene ikke nødvendigvis har vært en så demokratisk arena som vi har antatt. Ved å se på møtestrukturen og variere hvordan møteledelsen foregår, har vi i større grad klart å løfte frem meninger og tanker hos den enkelte medarbeider. Ved at alle skriver ned sine umiddelbare refleksjoner rundt de dokumentasjoner som presenteres, og at vi så tar en runde rundt bordet for å høre på alle, blir den enkeltes egne refleksjoner mindre farget av de andres i første runde. Vi får et større mangfold og en større variasjon, og det er noe vi ønsker. Enkelte medarbeidere opplever at denne strukturen passer godt, andre liker bedre å ha det litt mer løst. Vi kommer til i større grad enn tidligere å variere hvordan vi gjør det, og vi kommer også til å fortsette å ha møteledelse og teamledelse som tema på ledermøtene.

Hospitering for teamlederne på hverandres refleksjonsmøter har også vært en konsekvens av de erfaringer vi har gjort i prosjektet, og det har også ført til at man har blitt klar over ting man kanskje ikke hadde sett tidligere. Tips og idéer på artikler og sitat som utgangspunkt for refleksjon rundt dokumentasjoner fra egen praksis, har også bidratt til en *teoretisering av praksis og en praktisering av teori*. Vi har også hatt flere plandager og personalmøter hvor vi har brukt kroppene våre i større grad enn vi har gjort tidligere. Vi har uttrykt oss skriftlig, vi

har tegnet, vi har reflektert, observert og dokumentert, vi har skapt symboler for ord og begreper, vi har fanget lyd og vi har brukt nettbrettene for å lage fortellinger for hverandre.

Selander og Kress (2010) skriver om «didaktisk design» (s. 21), et begrep som beskriver hvordan vi kan forme sosiale prosesser og derved skape forutsetninger for læring og hvordan vi som individer gjenskaper (re-designer) informasjon i egne meningsskapende prosesser. Letnes (2014) er opptatt av barnehagebarns meningsskaping i arbeidet med multimodale fortellinger. Hun skriver:

Gjennom å jobbe i ulike lag med ulike modaliteter erfarer barna meningspotensialet i de forskjellige modalitetene, det man kan kalle modalitetenes form. Å kunne jobbe med de forskjellige modalitetene hver for seg og satt sammen vil skape en mulighet for meta-forståelse knyttet til multimodale medieprodukter (s. 189).

Skal vi kunne gi barna disse mulighetene er vi nødt for å se meningen med de selv. Hvis jeg som leder vil at medarbeiderne skal tenke selv, fatte egne beslutninger, se muligheter og tenke utenfor boksen er jeg nødt for å gjøre det selv og støtte dem der de trenger det. Vil vi tenke nytt, må vi gjøre nytt. Vi må utforske med kropp og hender, vi må snakke sammen og vi må utfordre våre egne tanker – men vi må også samles og komme til enighet om visse ting og vi må formulere planer og skape en organisering som gjør at vi kan jobbe helhetlig og samlet slik at ikke hver medarbeider driver med sin egen interne praksis. For meg som leder har det vært svært verdifullt og se flere muligheter og også prioritere tid til ting vi ikke tidligere har gjort. Jeg ser at det gir ringvirkninger i den daglige praksisen, og vi må nå finne nye varianter for å skape nye former for å skape ny mening.

7.4 Veien videre

For oss vil arbeidet fortsette men med flere viktige nye vendinger. Jeg har her oppsummert de mest sentrale områdene.

7.4.1 Digitale verktøy – nettbrett

Digitale verktøy og fremfor alt nettbrett vil være en del av hele barnehagens pedagogiske arbeid. Vi vil fortsette oppgraderingen av vårt tekniske utstyr og sette av tid til en nettverksgruppe med en fra hver avdeling for å opprettholde fokus og dele erfaringer. Innhold og kreativ bruk vil være sentrale elementer. Nettbrett er mye enklere å bruke enn PC og vi har

nå gode argumenter og egne erfaringer for å kunne argumentere for den pedagogiske bruken av nettbrett både overfor ledelse og foreldre. Vi kommer til å fortsette å bruke nettbrett på arenaer hvor det kun er oss voksne tilstede for å bygge kompetanse i personalgruppen. Utforske kombinasjoner av lyd og bilde, skape fortellinger, kunstuttrykk, jobbe tverrfaglig og helhetlig. Jeg som leder må etterspørre hvordan nettbrettene blir brukt på avdelingene i de samtaler og møter jeg har med teamlederne. Jeg må skape rom for at nettverksgruppen deler sine erfaringer med resten av medarbeiderne. Å hente inspirasjon fra andre barnehager vil kunne gi oss flere ideer til veien videre, men vi kan også la oss inspirere av andre faggrupper, hvor vi vil se nærmere på om vi kan få til et samarbeide med den lokale kulturskolen.

7.4.2 Pedagogisk dokumentasjon og teoretiske perspektiv

Vi vil fortsette å bruke pedagogisk dokumentasjon som basis for den helhetlige prosessen med både planlegging, vurdering og utvikling. Dette gjør vi for å forstå vår egen praksis, for å endre og utvikle den, og for å kritisk studere de valg vi tar og hvordan de påvirker virksomheten. Jeg kommer til å bruke felles møteplasser i kommunen for å påvirke at kommunen fortsetter å satse på pedagogisk dokumentasjon og styrer unna andre retninger. Jeg har gjort meg erfaringer i forhold til hvor vanskelig det kan være å introdusere teori for å finne nye perspektiver. Å bruke en vitenskapsteoretisk teori (posthuman) for å bytte perspektiv var i overkant vanskelig for oss. Det ble for mange akademiske ord og begreper som fikk motsatt effekt, men ved å snu på måten vi gjør det på, vil det kunne føre til det vi ønsker, nemlig flere perspektiver å se verden på.

Min opplevelse er at pedagogisk dokumentasjon har et eget agentskap. Når vi ser etter mangfold og flere perspektiver når vi dokumenterer og reflekterer, blir vi påvirket til å tenke flere muligheter og flere løsninger også i vår daglige praksis (Rinaldi, 2009). Det i sin tur har ført til en mer løsningsorientert praksis hvor den enkelte medarbeider tar egne valg, hvor det er greit å stille hverandre spørsmål om hvorfor man har valgt det man gjorde. Som oftest kan valgene begrunnes og når de ikke kan det øker de også vår bevissthet og gjør at vi må tenke på nytt. Men også her er det en fare for at vi kan stagnere, og være fornøyde med hvordan vi har det akkurat nå. Som leder tenker jeg at det er greit med små pustepauser - hvor vi sier oss fornøyde med det vi har fått til – men vi må hele tiden se etter nye muligheter, stoppe opp gå tilbake for å se videre. Vi må designe (Seland og Kress, 2010) nye måter å organisere oss og virksomheten på, bytte perspektiv og skape ny mening for både voksne og barn. Teori kan

tilføre nye perspektiver, men måten mye av teorien er formulert på gjør den lite tilgjengelig for barnehagefeltet. I dette prosjektet erfarte vi at teoretiske perspektiver kan være vanskelige å få grep om. Det er kanskje en grunn til at doktoravhandlinger ofte blir omskrevet i en annen form når de lanseres som bøker ment for fagfeltet generelt.

7.4.3 Refleksjon og ledelse

Strukturen på våre refleksjonsmøtene bør gjennomgås på nytt og vi må sette i system at vi av og til stopper opp og reflekterer rundt hvordan møtene fungerer. Vurderer om det er andre måter vi vil prøve. Det å benytte seg av forskjellige metoder gir større bredde og gjør at flere av medarbeiderne kan få mulighet til å være aktive. Det gjør også at vi ikke bare kjører på i samme stil og at vi unngår at de kan oppleves som repetisjoner. Som styrer vil jeg at vi to ganger i året setter opp dette som tema på våre ledermøter, på den måten kan jeg sikre at vi ikke glemmer det bort, og forhåpentligvis kan vi bruke erfaringene og være mer i forkant neste år. Jeg ser også et behov for at vi i større grad skal gå tilbake og se på tidligere dokumentasjoner. Slik vi gjør det nå er det nye dokumentasjoner på hvert møte og det sikrer en fremdrift i prosjektet, men det kan gjøre at vi får for mye fokus på fremdrift og for lite fokus på det refleksive helhetsperspektivet.

Et hvert utviklingsarbeid er avhengig av god ledelse og styring. Styrer har hovedansvar for å samle tråder, skape meningsfulle sammenhenger og drive utviklingen videre. Styrer er avhengig av at den daglige pedagogiske ledelsen er i tråd med den retning man ønsker at barnehagen skal ha. Styrer må lage systemer og struktur som støtter opp om det man vil oppnå og må se til at møtearenaer som finnes holder fokus på de valgte satsingsområdene. For oss vil det bety videre satsing på digitale verktøy i en pedagogisk sammenheng på tvers av fagområdene med utgangspunkt i barnegruppen som en ressurs, og det vil bety fortsatt satsing på pedagogisk dokumentasjon som drivkraft og motor i vårt pedagogiske arbeid. Når vi nå har sett hvor utfordrende det kan være å ta til seg ny teori og se nye perspektiver, vil jeg i enda større grad benytte anledningen til å finne aktuelle artikler, bøker, blogger som utfordrer våre tanker, bruke dem på ledermøter og også for å stille spørsmål på avdelingenes refleksjonsmøter. Vi vil få større legitimitet hos oss selv og hos andre hvis vi knytter våre erfaringer og vår praksisteori opp mot mer akademisk forskning. Vi må vurdere om vi ikke skal lage en felles prosjektrapport hvor vi henter refleksjoner fra alle avdelingene og ser om vi kan flette inn teori der også.

7.4.4 Videre forskningsmuligheter og behov

Mer forskning i tråd med doktoravhandlingen til Letnes (2014) vil tilføre viktig kunnskap for hvordan barnehagene kan jobbe videre med digital dannelse. Min opplevelse er at barnehager fortsatt kan være en salderingspost og at det i utdanningssystemet fungerer slik at du har mindre betydning jo yngre du er. Med det mener jeg at lærere i skolen har lengre grunnutdanning og høyere lønn enn barnehagelærer, det er videre slik at de som jobber i ungdomsskolen gjerne har både høyere utdanning og derved også høyere lønn enn de som jobber i barneskolen, og slik fortsetter det oppover i utdanningssystemet. Likevel så skaper vi vår egen fremtid og uavhengig av de rammer vi får tildelt har vi alltid mulighet for å prioritere noe inn og noe ut. For meg som styrer er det et viktig perspektiv inn, jeg ser at jeg kan prioritere å kjøpe inn det digitale utstyr vi trenger hvis vi setter det høyt opp på prioriteringslisten. En slik prioritering forutsetter at vi vet hva vil med investeringen, og det er vi trenger mer forskning og erfaringsdeling slik den IKT senteret tilbyr.

7.5 Epilog

Det er et hav av muligheter for videre arbeid og nye oppgaver. Fokuset på teori og praksis kan vinkles på mange forskjellige måter og mest sannsynlig jobbes videre med i det uendelige. Ledelse er også et interessant fokus med mange mulige perspektiv - hvordan kan ledelse i en barnehage forstås i lys av forskjellige perspektiver.

Nettbrett har vi bare så vidt begynt å utforske, fokuset på forskjeller og likheter mellom forskjellige materialer kan vi enten forske videre eller parkere og finne annet perspektiv – se der vi ikke tidligere har sett. Nettbrett som kreativt multimodalt verktøy er (som tidligere nevnt) noe vi ønsker å jobbe videre.

Aksjonene i gruppa med nettbrettet og pedagogisk dokumentasjon har spredt seg videre til barnehagen og til min styrerrolle, gjennom at vi har fått øye på ting vi ellers ikke hadde sett. Som demokrati i refleksjonsmøter, møtestrukturer, veiledning – noe som igjen virker på hele barnehagen gjennom at trådene i det rhizomatiske nettet til Deleuze og Guattari (1987) har skapt nye forbindelser som vi ikke kunne forutsett i forkant.

Jeg ser flere veier videre enn jeg ser entydige konklusjoner. Med utgangspunkt i tankene fra posthumanisme og feministiske teorier (Lenz Taguchi, 2012), tenker jeg at det likevel er en

mulighet for at avhandlingen kan gi tanker til og påvirke hvordan «sannheter» kan forstås. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg lært mye nytt og forstått noe av den kunnskapen jeg hadde fra før på nye måter. Den viktigste erfaringen/erkjennelsen har likevel vært at det finnes så mye mer å lære og forstå, mange forskjellige måter å se på verden og jo flere av dem man forstår litt av jo lettere vil det være å sette det i sammenheng og utøke sin egen forståelse av helheten. Det gir også mulighet til et enda mer kritisk blikk på og forståelse av *forskningsbaserte sannheter*. For å kunne stille spørsmål ved noe er det en fordel å forstå noe av den kontekst det er hentet fra.

Selv om vi tenker oss at grenser viskes ut, og at kropper ikke er avgrensede fra resten av verden og at alt påvirker alt i en kompleks sammenheng, så har vi likevel behov for å finne strukturer og lage «bokser» for å forstå sammenhenger. I vårt pedagogiske arbeide i barnehagen og også i den prosessen det har vært å ferdigstille denne oppgaven har jeg opplevd en nødvendighet av å dele opp samtidig som delene må settes sammen igjen. Det blir en slags sannhet i hver «boks» som vi i neste runde prøver å bryte opp igjen. En måte og snevre inn for å så utvide å se helheten igjen, som skaper meningen i hvert fall for meg.

8 LITTERATURLISTE

- Alnervik, K. (2013). «Men så kan man ju också tänka!» *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I. T. Korsvold (red.) *Barndom, Barnehage, Inkludering* (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøe, M. og Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring – aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bølgan, N. (2008). *Vil du være med så heng på!* Bergen: Fagbokforlaget.
- Bølgan, N. (2009). *Du bare gjør sånn!* Bergen: Fagbokforlaget.
- Bereiter, C. (2012). Theory Building and Education for Understanding. In M. Peters, T. Besley, A. Gibbons, B. Žarnić, P. Ghiraldelli (eds.). *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*. Retrieved 10.02.14 from http://eepat.net/doku.php?id=theory_building_and_education_for_understanding
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning - morgendagens barnehage*. (Oversatt av M. Holljen) Oslo: Kommuneforlaget.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. (Oversatt av B. Massumi). Minneapolis and London: University og Minnesota Press.
- Engelsen, K. S., Jernes, M., Kvinge, L., Vangsnes, V. og Økland, N.T.G. (2012). Digitale verktøy og dataspel i barnehagen – didaktiske utfordringer I. B. Aamotsbakken, (red.) *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 21-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fagrell Darre, C. (2013). *Kreativ bruk av digitale verktøy*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. In *Educational Researcher*, 32(3), 16-25. Retrieved 13.02.14 from <http://www.jstor.org/stable/3699830>
- Hekman, S. (2010). *The Material of Knowledge. Feminist Disclosures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hardersen, B. og Gudmundsdottir, G. B. (2012). *Små barns digitale univers – 0-6 åringers*

- tilgang på digitale verktøy på fritiden. Panelundersøkelse gjennomført høsten 2011.*
Oslo: Senter for IKT i Utdanningen.
- Hultman, K. (2010). Materialitet och subjektskapande. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén och K. Ohrlander (red.) *En rosa pedagogik – Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 160-170) Stockholm: Liber AS.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer, posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola.* Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Jacobsen, H., Loftsgarden M. og Lundh, S. (2013). *Barnehagemonitor 2013, barnehagens digitale tilstand.* Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Jernes, M. (2013). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen.* Doktoravhandling ved Universitet i Stavanger (nr. 186). Stavanger: UiS.
- Kemmis, S. og Grootenboer, P. (2007). Situating praxis in practice. In S. Kemmis og T. J. Smith (Eds.) *Enabling Praxis: Challenges for education* (pp 37-64)
Rotterdam:Sense Publishers.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Temaheftet om IKT i barnehagen* Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). St. meld.nr 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen.* Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*
Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). St.meld. nr 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage.* Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, (2), 20-25.
- Kress, G. (2010). *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication.*
Oxon: Routledge.
- Lafton, T. (2009). *Aksjonsforskning og barns medvirkning med postmoderne blikk.*
Masteroppgave i barnehagepedagogikk 2009, nr 2 Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Lenz Taguchi H. (2004). *In på bara benet – en introduktion till feministisk poststrukturalism*
Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2006). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis.* (Oversatt av A. Sjøbu).
Bergen: Fagbokforlaget.

- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interweiw data. *Feminist Theory* 13(3), 265-281. Hentet 13.02.14 fra <http://fty.sagepub.com/content/13/3/265>
- Letnes, M-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen. Barnehagebarns meningsskapning i arbeid med multimodal fortelling*. Trondheim: NTNU.
- Lindgren, A. (2012). Med videon som verktøy. I K. Rönnerman (red.) *Aktionsforskning i Praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 55-68). Lund: Studentlitteratur.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research, principles and practice*. London: Routledge Falmer.
- McNaughton, G. (2001). Action Research. In McNaughton, G., Rolfe, S.A. and Siraj-Blatchford, I. *Doing Early Childhood Research* (pp. 208-223). Buckingham: Open University Press.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*. (Oversatt av A. Solli). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ohrlander, K., Palmer, A. Thelander, L. (2010). «Ta det lugnt, tänk på att Lina är en tjej...» Kollektivt minnesarbete som verktøy för att utmana vårt tänkande om kön och pedagogisk praktik. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén och K. Ohrlander (red.) *En rosa pedagogik – Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 142-159) Stockholm: Liber AS.
- Otterstad, A. M. (2009). Språkets ambivalens og subjektets meningskonstruksjoner. I Fajersson K. E, Karlsson E., Becher, A. A og Otterstad, A. M. (red.) *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 64-89). Oslo: Cappelen Damm.
- Palmer, A. (2011). *Hur blir man matematisk? At skapa nya relationer til MATEMATIK OCH GENUS i arbetet med yngre barn*. Stockholm: Liber AB.
- Peters, M. (1999). Poststructuralism and Education. In M. Peters, T. Besley, A. Gibbons, B. Žarnić, P. Ghiraldelli (eds.). *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*, Retrieved 10 February, 2014 from http://eepat.net/doku.php?id=poststructuralism_and_philosophy_of_education
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Plowman, L. and Stephen, C. (2006). Guided interaction in pre-school settings. In *Journal of Computer Assisted Learning* (pp. 14-26). Blackwell Publishing.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia – lytte, forske, lære*. (Oversatt av A. Sjøbu). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. (s. 21-39). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. og Wennergren, A-C. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I K. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. (s. 221-228). Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. og Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Forlag.
- Shresta, C. H. (2007). *Emotional apprenticeships: reflection on the role of academic practice in the construction of "the field"*. *Anthropology Matters Journal* 2007, 9(1), 1-11
- Siraj-Blatchford, I. and Siraj-Blatchford J. (2001). Surveys and questionnaires: an evaluative case study. In McNaughton, G., Rolfe, S.A. and Siraj-Blatchford, I. *Doing Early Childhood Research* (pp. 149-162). Buckingham: Open University Press.
- Stephen, C. and Plowman, L. (2008) Enhancing learning with information and communication technologies in pre-school. *Early Child Development and Care*, 178(6), 637-654.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Forlag.
- Strøm, T. (2011). *På hvilke måter kan aksjonsforskning bidra til meningskaping i barnehagen? Utvikling og endringsarbeid i barnehagen som en politisk arena*. Masteroppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Svenning, B. (2009). *Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon*. Otta: Cappelen Akademiske Forlag.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark, K. Åberg (red.), *Veiledning og pedagogisk arbeid* (s. 210-222). Bergen: Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke og K. Søndenå (red.) *Veiledningskvalitet* (s. 17-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Søråsteigen barnehage (2012). *Årsplan 2012 – Søråsteigen barnehage* Ås: Ås kommune.
- Søråsteigen barnehage (2013). *Årsplan 2013 – Søråsteigen barnehage* Ås: Ås kommune.
- Tiller, T. (2011). Forpliktende forskningsfantasi. I Tiller, T. (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 13-30). Oslo: Høgskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Utkast til rammeplan 2015*. Hentet 01.01.14 fra:

<http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Rammeplan%20utkast%20til%20kapittel%201%20og%202.pdf?epslanguage=no>

Waterhouse, Ann-Hege L. (2013). *I materialenes verden – perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wehner-Godée, C. (2011). *Lyssnandets och seendets villkor, pedagogisk dokumentation – DVD-bok*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Åberg, A. og Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. (Oversatt av Astrid Manger) Oslo: Universitetsforlaget.

Upubliserte prosjektrapporter – interne notat:

Søråsteigen barnehage (2011). *Relasjoner*. Ås: Søråsteigen barnehage, avdeling Frøya.

Søråsteigen barnehage (2012b). *Vi – en del av fellesskapet relasjoner del 2*. Ås: Søråsteigen barnehage, avdeling Frøya.

Søråsteigen barnehage (2013b). *Relasjoner*. Ås: Søråsteigen barnehage, avd. Embla.

9. VEDLEGG

Vedlegg 1: Samtykke til deltakelse i aksjonsforskningsprosjekt

Høyskolen i Oslo og Akershus har hovedansvar i forbindelse med gjennomføringen av dette prosjektet v/veileder Tove Lafton.

Det er styrer i XXXXXX barnehage, Ulrika Oterholm som i forbindelse med studiet Master i barnehagepedagogikk skal gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt sammen med personalet på avdeling XXXX i XXXXX bhg.

Spørsmål rundt prosjektet kan rettes direkte til Ulrika Oterholm,

Tlf: xx xx xx xxx eller på mail: ulrika.oterholm@as.kommune.no

Dere er siden tidligere kjent med at barnehagen bruker pedagogisk dokumentasjon som arbeidsmåte for å planlegge og reflektere rundt det pedagogiske arbeidet. Dette prosjektet vil i stor grad foregå på samme måte, men det vil resultere i en masteroppgave. Vi ønsker å se nærmere på hvordan barn og voksne møter et materiale/verktøy som vi ikke har brukt tidligere i barnehagen – nettbrett. Vi har en antakelse om at barna kan tenkes ha mer kompetanse enn oss voksne på dette området og vi vil se på hvordan det påvirker bruken. Vi vil se på hvilke relasjoner som skapes og hvilke antakelser vi voksne gjør i forkant, underveis og i etterkant.

Det er frivillig å delta og dere som foreldre har ansvar for å gi eller ikke gi samtykke på vegne av deres barn. Hvis dere ikke ønsker å samtykke vil det ikke ha noen konsekvenser for hva barna møter i hverdagen, dvs de vil fortsatt møte nettbrett i barnehagen, men de vil ikke være med på noe av det som har med forskningsprosjektet å gjøre. Man kan også trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn.

Det direkte arbeidet med å innhente observasjoner og dokumentasjoner i forhold til barna vil være avsluttet 01.05.13. I etterkant vil det foregå analyser av de refleksjoner vi har gjort oss underveis og senest 01.05.14 vil hele prosjektet være avsluttet. Materialet som er innhentet i forbindelse med masteroppgaven vil da bli slettet så fremt det ikke innhentes nytt samtykke for å ev. kunne bruke noe av det videre ved ev. presentasjoner. Dere vil i så fall få mulighet til å se materialet før dere vurderer ev. videre samtykke.

- Vi samtykker til at bilder, observasjoner og videodokumentasjoner av vårt barn kan brukes ved refleksjonsmøter i forbindelse med dette forskningsprosjektet.
- Vi samtykker IKKE til at bilder, observasjoner og videodokumentasjoner av vårt barn kan brukes ved refleksjonsmøter i forbindelse med dette forskningsprosjektet.

Dato _____ Sted _____

Barnets navn _____

Foresattes signatur _____

Vedlegg 2: Informasjonsskriv vedr. aksjonsforskningsprosjekt på avd. xxx

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er «Barns møte med nettbrett i et sosialt fellesskap». Det skal være et aksjonsforskningsprosjekt, hvor jeg sammen med medarbeiderne på avdeling Embla gjennomfører prosjektet. Det gjør at jeg i denne sammenhengen inntar en annen rolle enn jeg vanligvis har som styrer i barnehagen. Vi ønsker å se nærmere på hvordan barn og voksne møter et materiale/verktøy som vi ikke har brukt tidligere i barnehagen – nettbrett. Vi har en antakelse om at barna kan tenkes ha mer kompetanse enn oss voksne på dette området og vi vil se på hvordan det påvirker bruken. Vi vil se på hvilke relasjoner som skapes og hvilke antakelser vi voksne gjør i forkant, underveis og i etterkant.

Dere er siden tidligere kjent med at xxx barnehage bruker pedagogisk dokumentasjon som arbeidsmåte for å planlegge og reflektere rundt det pedagogiske arbeidet. Dette prosjektet vil i stor grad foregå på samme måte, men det vil resultere i en masteroppgave. De data som samles inn er ikke en del av den daglige driften i barnehagen, selv om det in stor grad vil foregå på samme måte. Vi kommer til å bruke foto, video, diktafon og notater.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2014. Dette gjelder både barn og medarbeidere, og vil på ingen måte få noen konsekvenser for det videre samarbeidet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 64 96 27 01/95939668 eller sende en e-post til ulrika.oterholm@as.kommune.no. Du kan også kontakte min veileder Tove Lafton ved HiOA på telefonnummer .

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Ulrika Oterholm
Orrestien 12
1407 Vinterbro

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til at mitt barndeltar i prosjektet.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3: NSD-skjema

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Tove Lafton
Institutt for førskolelærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 10.10.2012

Vår ref:31650 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31650
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

*Nettbrett - barn og voksne møter et nytt materiale. Et aksjonsforskningsprosjekt
Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder
Tove Lafton
Ulrika Oterholm*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ulrika Oterholm, Orrestien 12, 1407 VINTERBRO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no