



Johanna Friederike Hermes

«Å bli selvvirksom»

**Hvordan kan familierapi og systemisk praksis i barnehagen
bidra til alternative måter å tenke og arbeide på?
En kvalitativ undersøkelse gjennomført i Tyskland.**

**Masteroppgave i soialfag: Familiebehandling
OsloMet – storbyuniversitetet
Fakultet for samfunnsvitenskap
Oslo 2019**

«Å bli selvvirksom»

**Hvordan kan familieterapi og systemisk praksis i barnehagen
bidra til alternative måter å tenke og arbeide på?
En kvalitativ undersøkelse gjennomført i Tyskland.**

"Becoming self-operant"

How does family therapy and systemic practice in kindergarten
contribute to alternative ways of thinking and working?

A qualitative research undertaken in Germany.

SAMMENDRAG

Familieterapi er et tilbud i hjelpeapparatet som gis til familier og barn som sliter. Hvor begynner utviklingen av et problem eller en utfordring? I våre vestlige samfunn har det i flere år vært mer og mer økende interesse for forebyggende arbeid. Mange områder av våre liv er i dag organisert gjennom møtet med institusjoner og de tilknyttede profesjonsutøverne. De fleste barn besøker barnehagen før skolestart, en stor andel av dem fra så tidlig som ett-/toårsalderen. Hva om familieterapi var et tilbud som allerede fantes i barnehagen?

Terapibegrepet pleier ikke å bli brukt i sammenheng med lavterskel tilbud. Derfor benyttes uttrykket “den systemiske måten å tenke og jobbe på”. Systemtenkingen er en av de fundamentene som har gjort familieterapiens utvikling mulig. Kombinasjonen av “barnehage” og “systemisk tenkning” retter seg i denne oppgaven mot alle involverte, uansett utfordring eller ikke. Den skal forstås så lavterskel som overhodet mulig, som prinsipielt konsept i barnehagen. Da jeg ikke fant denne kombinasjonen i Norge, ble forskningen gjennomført i Tyskland.

Forskningens vitenskapssyn orienterer seg på kritisk realisme og sosialkonstruksjonisme. De kvalitative metodene som brukes er deltakende observasjon i en barnehage som jobber ut fra en systemisk tilnærming, feltsamtaler, deltakelse på et seminar om “systemisk arbeid i barnehagen”, og semistrukturerte intervjuer i barnehagen og med kursholdere. Forskningens mål er å undersøke en hypotese om at den systemiske måten å tenke og jobbe på har noe å bidra med i barnehagen, og at det finnes noe som er nytt eller annerledes med dette konseptet.

Resultatene viser at det systemiske konseptet omfatter mye mer enn bare pedagogikken i barnehagen, samspillet med barna, foreldrene eller kollegaer. Det inkluderer blant annet også organisasjonsstruktur, selfcare og utforming av leker. Det omfatter institusjonen barnehage på en helhetlig måte, noe som gir mening innen systemtenkningens logikk. For å illustrere kjernen i det som oppfattes som spesielt med konseptet, presenterer jeg en modell som fremhever samspillet mellom holdning og metode, og essensen i dette samspillet som er samspillet mellom 2. ordens kybernetikk og helhet. Samspillet mellom 2. ordens kybernetikk og helhet anser jeg å være en avgjørende faktor for muliggjøring av sosiale praksiser som tilrettelegger for å kunne bli “selvvirksom”. Dette gjennom å gestalte ansvarsfordeling på nytt og å gi fra seg definisjonsmakt. Det proaktive og forebyggende ved de sosiale praksisene viser seg å berøre alle involverte, uansett barn eller voksen.

SUMMARY

Family therapy is a treatment offered by the health care system to families and children with challenges. At what moment does a problem or challenge evolve? In our western societies the interest for prevention has been growing for quite some years. Today, many areas of our lives are organised in the encounter with institutions and professionals. Most of the children go to kindergarten before attending school, many of them already from the age of one or two. What if family therapy was already offered in kindergarten?

The notion “therapy” is not used to be connected to low-threshold services. Therefore, in this master's thesis the expression “the systemic way of thinking and working” is used. Systemic theory and practice has been basic for family therapy's evolution. In this thesis, the combination of “kindergarten” and “systemic theory and practice” aims at all the people involved, regardless challenges or not. It is supposed to be perceived as low-threshold as possible, namely as a concept in kindergarten on principle. As I couldn't find this combination in Norway, I undertook research in Germany.

The research's philosophy of science follows critical realism and social constructionism. Participant observation in a systemic kindergarten, field conversations, participation in a seminar about “systemic work in kindergarten” and semi structured interviews in the visited kindergarten and with course instructors are applied as qualitative methods. The objective of the research is to investigate the hypothesis that systemic theory and practice can contribute to work in kindergarten and that there might be something new or different about this concept.

The results are that the systemic concept embraces much more than just pedagogical aspects in kindergarten, the interaction with the children, parents or colleagues. It includes besides other things the organisational structures, selfcare and type of toys. It includes the institution kindergarten holistically, which appears logic in system theory. In order to illustrate the core of what is perceived as special about this concept, I will present a model which emphasizes the interaction between attitude and method, and the essence in this interaction which is the interaction between second order cybernetics and entity. The interaction between second order cybernetics and entity is understood to be a determining parameter in order to realize social practices which promote becoming “self-operant” by renegotiating responsibility and the power to define. The proactive and preventive effect of the social practices is revealed to include all the involved, both children and adults.

FORORD

Jeg vil takke alle de som har gjort dette prosjektet mulig. Jeg vil takke barnehagen jeg fikk lov til å besøke og være del av i en uke. Takk til barna, foreldrene og medarbeiderne. Jeg takker kursholder og deltakerne på seminaret for at jeg kunne være med som både observatør og deltaker. Jeg takker alle mine informanter, enten vi snakket i intervjuform, i side- og feltsamtaler eller via telefon og e-post. Jeg har lært og erfart så mye verdifullt som jeg ikke lenger kan forestille meg å være foruten!

Takk til Gina Hægland som støttet meg i å skrive om dette temaet i utgangspunktet og som hjalp meg med å finne den rette vinklingen. Takk til min veileder Kjetil Wathne som bidro med sin erfaring i å gjennomføre feltstudier. Takk til May-Britt Solem for hennes gode innspill under skrivingen av masteroppgaven. Takk til Mathias Reinart for hjelp med korrekturlesing.

Jeg vil takke Monika Hickmann som fulgte mine barn i barnehagen gjennom mange år. I samtalene med henne begynte jeg å forstå hvor viktig samarbeidet mellom barnehage og foreldre er. Jeg har mange ganger fått utvidet mitt perspektiv på mine barn, nettopp fordi hun hadde et annet perspektiv, hadde observert noe annet eller bare brukte en annen formulering om samme fenomenet. Jeg vil takke min mann for tid og raushet i forbindelse med studiet. Mest av alt takker jeg mine barn som tvinger meg til å tenke nytt og annerledes hver eneste dag på grunn av min kjærighet til dem.

Mai, 2019

INNHALDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING.....	1
2 OPPGAVENS HYPOTESE OG LITTERATUR	3
2.1 Oppgavens hypotese	3
2.2 Tidligere forskning og litteratur	4
3 SENTRALE BEGREPER OG TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	5
3.1 Å tenke system	5
3.1.1 Hva er et system?	6
3.1.2 Linearitet og sirkularitet.....	6
3.1.3 Kybernetikk.....	7
3.1.4 Konstruktivisme og sosialkonstruksjonisme.....	8
3.1.5 Postmoderne.....	9
3.2 Den systemiske barnehagen	9
3.2.1 Å skape et livsrom for hele familien: samspillet med foreldrene	10
3.2.2 Å følge barnet på veien til seg selv: samspillet med barna	11
3.2.3 Samspillet i teamet	13
4 METODOLOGI	14
4.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget	14
4.2 Valg av metode.....	15
4.3 Analyse.....	15
4.3.1 Hermeneutikk.....	15
4.3.2 Koding/Kategorisering.....	16
4.3.3 Analyse med språkssystemisk og systemisk blikkvinkel	16
4.3.4 Diskurser	17
4.4 Gjennomføring av datainnsamling.....	17
4.4.1 Utvalg av case	17
4.4.2 Forskningsetikk.....	18
4.4.3 Gjennomføring av den deltagende observasjonen	19
4.4.4 Gjennomføring av intervju med barnehageleder	20
4.4.5 Gjennomføring av intervju med instituttleder og barnehageleder	21
4.4.6 Gjennomføring av deltakelse på seminar	22
4.4.7 Gjennomføring av intervjuet om sertifiseringen.....	24
4.5 Reliabilitet og Validitet	24

5 RESULTATER	24
5.1 Barnet: samarbeid og selvstyring	25
5.1.1 Barnet som ekspert på seg selv	25
5.1.2 Barnet som kompetent, kreativ aktør	27
5.1.3 Barnehagens pedagogiske oppdrag	28
5.2 Foreldrene som samarbeidspartnere og eksperter på sine barn.....	29
5.2.1 Foreldrene som eksperter på seg selv og sine barn	30
5.2.2 Barnehagens oppdrag om foreldrearbeid	31
5.3 En lærende organisasjon med hjelp av en lav, fleksibel og transparent struktur	33
5.4 Barnehagelæreren som hele og lærende menneske.....	34
6 DISKUSJON.....	36
6.1 Om synet på barnet	36
6.2 Om synet på foreldrene	39
6.3 Om den lærende organisasjonen	40
6.4 Barnehagelæreren som hele og lærende menneske.....	41
6.5 Istedenfor en konklusjon: Et forslag på en forståelsesmodell.....	42
6.5.2 Forholdet mellom 2. ordens kybernetikk og helhet	44
6.6 Refleksjon og metaperspektiv: sosiale praksiser som gir slipp på definisjonsmakt	45
7 TIL SLUTT.....	50
7.1 Relasjon mellom teori og data	50
7.2 Relevans for barnehagearbeid, sosialt arbeid og familiebehandling: selvvirksomhet	52
7.3 Utblikk og videre forskning	54
8 LITTERATUR	56
9 VEDLEGG.....	62
9.1 Intervjuguide barnehageledelsen.....	62
9.2 Intervjuguide kursholdere	63
9.3 Spørsmål om sertifiseringen.....	65
9.4 Skriv om informasjon og samtykke	65

1 INNLEDNING

I takt med fremming av likestilling og kvinners yrkesaktivitet har institusjonen barnehage fått mer og mer betydning. Mange barn i vestlige land tilbringer mye tid i barnehagen. Barnehager i dag skal ikke bare være oppbevaringssted, men de skal både tilby barna noe, de skal sosialisere, tilrettelegge for en mykere overgang til skolen og etterkomme et pedagogisk oppdrag. Allikevel kan jeg som forelder noen ganger føle at i hast må gi fra meg barna for å kunne rekke jobben og at det på ettermiddagen heller ikke er så mye tid for å være litt på det stedet barna mine tilbringer så mange timer av hverdagen sin på. Hva opplever barnet mitt? Hvordan har han det? Hvordan beveger han seg i gruppa? Hvordan blir han snakket til? Man er ikke like snakkesalig hver dag. I tillegg kan barneperspektivet være svært forskjellig fra voksenperspektivet.

Jeg har vært så heldig å ha hatt regelmessige samtaler med barnehagelærerne. Jeg har følt meg tatt på alvor, men også utfordret på nye perspektiver. Jeg har noen ganger valgt og fått lov til å være med en dag eller å bli værende i barnehagen lengre tid etter levering eller under henting. Det gode samarbeidet har gjort at jeg følte at jeg kunne være en større del av dette livet barna mine har i barnehagen. Samarbeidet har også gjort at vi har klart å håndtere utfordringer som familie på en tryggere og mer fleksibel måte enn det hadde vært uten. Disse erfaringene har gitt meg ideen til denne oppgaven. Samtidig med studiet om familiebehandling slo det meg at det krever så mye mer av oss foreldre å måtte ta kontakt med hjelpeapparatet. I barnehagen derimot er vi kanskje to ganger om dagen, og der er det mennesker som kjenner våre barn og oss. Om det er kompetanse på stedet, har vi potensielt to ganger om dagen en lavterskel mulighet til å utveksle tanker, som kan føre til endring og forebygging kanskje allerede før utfordringene blir så store at andre instanser må kontaktes.

Denne oppgaven undersøker systemisk praksis i barnehagen i Tyskland. Systemisk praksis er en måte å tenke og jobbe på som brukes i familieterapien. Frøyland (2017, s. 17) definerer dette slik: «Den systemiske retningen er ikke en teknikk eller metode. Det er en måte å tenke på, som setter problemer og hendelser inn i en sammenheng, og en måte å forholde seg til og samtale med medmennesker på, som kan bidra til forandring gjennom et utvidet perspektiv på mennesker og problemene.» «Å tenke» og «å forholde seg» har noe med holdning å gjøre, «å sette i sammenheng» med relasjon. Relasjoner har noe fleksibelt ved seg, i motsetning til definisjoner og egenskaper. «Forandring gjennom et utvidet perspektiv» impliserer at vi i kraft av å bli utfordret til nye måter å tenke på kan skape endring. I dette ligger et premiss om at det ikke handler om å plassere ansvaret til endring hos den andre, men i oss selv. Disse begrepene og tankene kommer vi til å møte på mange ganger i denne oppgaven.

«Det systemiske perspektivet er en bestemt måte å oppfatte verden på», sier Vogt (2017b, s.

11, egen oversettelse). Hva er denne bestemte måten? Hvordan kan den vise seg i en barnehage? Hva gjør den med barna, foreldrene og medarbeiderne? Som innledning til tittelen på denne oppgaven valgte jeg uttrykket «å bli selvvirksom» (direkte oversatt fra tysk «selbstwirksam»). Uttrykket kommer fra en informant og ble egentlig brukt i sammenheng med barna: «jeg følger barnet på en slik måte at det er selvvirksom». Den systemiske måten å jobbe og tenke på i barnehagen har derimot for meg vist å berøre så mange flere nivåer enn «kun» pedagogikken, slik at jeg valgte å bruke utsagnet i en mer generalisert form. Det handler ikke bare om at barna blir mer selvvirksomme, men også foreldrene og medarbeiderne. Det berørte også meg personlig som i min rolle som forsker bare oppholdt meg i miljøet i en uke.

Opgaven er bygd opp på følgende måte: først presenterer jeg hypotesen om at den systemiske måten å tenke og jobbe på har noe å bidra med i barnehagemiljøet, i tillegg til litteratur om temaet. Så gir jeg en innføring i sentrale begreper og teoretiske perspektiver på systemtenkning generelt, etterpå konkret i tysk litteratur om systemisk arbeid i barnehagen. Fra fjerde kapittel handler oppgaven om den empiriske delen. Jeg kommer til å gjøre rede for det vitenskapsteoretiske grunnlaget jeg bruker, valg av empirisk metode og analyseredskaper. Før jeg presenterer resultatene av forskningen jeg har gjort, beskriver jeg hvordan jeg gjennomførte den. Forskningen omfatter deltakende feltobservasjon i en barnehage som jobber på en systemisk måte, feltsamtaler, deltakelse på et seminar om systemisk arbeid i barnehagen og intervju. I presentasjonen av resultatene skiller jeg strukturelt ikke mellom de forskjellige arenaene dataene er blitt samlet inn.

Videre blir resultatene diskutert i en bredere kontekst med hjelp av henvisninger til kulturelle perspektiver og samfunnsvitenskap. I stedet for en konklusjon presenterer jeg deretter en forståelsesmodell for hva som etter mitt synspunkt gjør det systemiske barnehagekonseptet spesielt. Dette fordi det fanger kompleksiteten på en mer utfyllende måte og tilsvarer mer passende den systemiske tenkemåten. Hva dette samspillet muligens innebærer av potensiale blir så drøftet på metanivå. Til slutt tas det opp reliabilitet og validitet av forskningen, relevans for barnehagearbeid, sosialt arbeid og familieterapi, og betydningen for videre forskning.

Masteroppgaven er del av et masterstudium i familiebehandling og retter fokus på det forebyggende og proaktive, uansett om det blir opplevd konkrete utfordringer i samhandlinger eller ikke.

2 OPPGAVENS HYPOTESE OG LITTERATUR

2.1 Oppgavens hypotese

Oppgavens hypotese holdt jeg i starten åpent med å kun kombinere begrepene «familieterapi» og «barnehage». Dette anbefales når man ikke har mye kunnskap om temaet og det ikke foreligger forskning om temaet fra før (Ringdal, 2013, s. 23). En grunnleggende tanke var at jeg ville rette oppmerksomheten på det som kan være spesielt, nytt eller alternativt med denne måten å jobbe og tenke på. Uten intensjonen om å sammenligne med andre barnehager eller konsepter, ville jeg lete etter «en forskjell som kan gjøre en forskjell» for å bruke Gregory Bateson sine ord (Bateson sitert i Johnsen & Torsteinsson, 2015, s. 29), en av de viktigste teoretikerne som la grunnlaget for utviklingen av den systemiske tenkningen og familieterapien.

I samtaler med andre tilknyttet familieterapistudiet fikk jeg inntrykket av at den systemiske praksisen og familieterapien verken er utbredt i norske barnehager eller del av utdanningen. Jeg ble også gjort oppmerksom på at begrepene «terapi» og «barnehage» ikke pleier å brukes sammen og at det derfor kunne være vanskelig å få dem under samme tak i et forskningsprosjekt. Det ble foreslått at jeg heller kunne bruke «den systemiske måten å tenke eller jobbe på», den måten som er grunnlaget for utviklingen av familieterapien. Den første tiden av prosjektet forsøkte jeg å tilnærme meg problemstillingen her i Norge, men slet med å finne informanter og litteratur.

Siden jeg er tysk, fikk jeg en idé om å undersøke om systemisk arbeid i barnehagen var et tema i Tyskland. Det er det, og derfor flyttet jeg mitt forskningsprosjekt til Tyskland. Jeg vurderte også å muligens sammenligne Norge og Tyskland, men forkastet dette raskt, da dette hadde blitt for komplekst med tanke på kulturelle forskjeller og alle de forskjellige typer barnehager og konsepter som finnes i hvert av landene. Mitt fokus ligger altså på Tyskland og den kunnskapen, praksisen og de ideene som finnes i det miljøet som har en forståelse om temaet. Jeg personlig har både lite teoretisk og praktisk kunnskap om barnehager utover det å være mor og skal derfor ikke sammenligne barnehager eller barnehagekonsepter.

Litteratur fra Tyskland i form av bøker, tidsskrift, artikler, brosjyrer avslører at den systemiske tankegangen i barnehagen ikke bare berører kommunikasjon og samspill med barna, foreldrene og kollegaer, men kan omfatte «institusjonen barnehage» på alle plan: blant annet organisering, kvalitetssikring, rom og innredning, samarbeid med andre instanser, ernæring, barnehage som tjenesteyter (Ott, Käsger, Ott-Hackmann & Hinrichsen, 2007). På grunn av oppgavens omfang hadde jeg en tanke om å fokusere først og fremst på samspillet med barna og foreldrene. Dette viste seg å være vanskelig til umulig, da jeg hadde undervurdert dimensjonen av den helhetlige tankegangen bak konseptet. Hypotesen jeg undersøker - om at det er noe spesielt med den systemiske måten å tenke og jobbe på i barnehagen - forsøkes dermed å sees både fra et

helhetlig perspektiv og samtidig med blikk på enkelte områder.

2.2 Tidligere forskning og litteratur

Mitt søk begynte i Norge ved å se etter «systemisk» og «barnehage» i biblioteksdata-baser, på internett og i politiske dokumenter om barnehager. I biblioteksdata-baser fant jeg ingenting. I Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) skrives det at kulturelt mangfold og ulike familieformer (punkt 9) er en del av fagområde, at det skal jobbes helhetlig og «i samarbeid og forståelse med hjemmet» ivaretas «barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (punkt 1).

I kunnskapsdepartementet (2017) sin kompetansestrategi for fremtidens barnehage understrekes det at det i Norge bygges på helhetlig pedagogisk tilnærming, jeg finner derimot ingenting om arbeid med familier eller foreldre. Det ønskes blant annet fokus på språk og kommunikasjon, og tilrettelegging for mangfold. Foreldreutvalget for barnehager legger på sin hjemmeside vekt på samarbeid mellom barnehage og hjem. Dessuten løftes frem barnas måte å kunne undre seg på og være nysgjerrig på som en ressurs. Utdanningsdirektoratet (2016) har et lite avsnitt om å ivareta det systemiske perspektivet på skolen. Utdanningsforbundet (Tveit, Kovac & Cameron, 2012) betoner viktigheten av «individ- og systemrettet arbeid» i barnehagen, når PPT er inne i bildet med spesialpedagogisk hjelp til førskolebarn med særlige opplæringsbehov. I prosjektet «Dei utfordrande barna» betones det tidlig innsats og at det er behov for fokus på de små (Fandrem, Fuglestad, Løge, Roland & Westergård, 2013).

Jeg finner en generell interesse i å forbedre samarbeid mellom barnehage og systemet rundt, som som oftest kalles for «systemrettet arbeid», altså overgang til skolen, samarbeid med PPT, samarbeid med barnevern og andre institusjoner. Det er heller ikke tvil om at tidlig innsats er viktig og kan ha betydning for resten av livet. Jeg finner også et fokus på å styrke de barna som opplever forskjellige utfordringer og utpeker seg på den måten. Et konsept om å jobbe systemisk i barnehagen på et generelt plan som inkluderer alle barn, foreldresamarbeid og teamarbeid finner jeg derimot ikke. Jeg har også prøvd å lete litt bredere etter «systemisk pedagogikk» og funnet en dansk bok (Riber, 2008) om bruk av systemisk og narrativ pedagogikk på skolen med konkrete metoder som positiv omformulering (å bli bevisst spennvidden i ord), eksternalisering (å plassere noe utenfor en selv) og fokus på språk. Ellers fant jeg bøker om veiledning, organisasjonsledelse og terapi. På internett fant jeg et enkeltpersonsforetak av en lærer (Lund-Larsen, u.å.) som skriver at hun ønsker å utvikle den norske offentlige skolen gjennom en systemisk tilnærming til pedagogisk arbeid. Fra 2000 fant jeg en norsk bok om systemisk-konstruktivistisk pedagogikk der forfatteren skriver i forordet at han følte han ikke hadde så mye nytt å komme med, og at pedagogikken

kanskje er den «samfunnsvitenskapen som har de beste tradisjonene når det gjelder konstruktivistisk tenkning» (Moe, 2000, s. 5-6). Kan det være at systemisk pedagogikk i Norge har blitt en selvfølge slik at det ikke snakkes eller skrives så mye eksplisitt om det lenger, eller er det motsatt? Å undersøke dette hadde sprengt rammen på denne oppgaven og kan derfor dessverre ikke ettergås.

I Tyskland fant jeg to omfattende bøker eksplisitt om systemisk arbeid i barnehagen (Ott et al., 2007; Orban & Wiegel, 2018). I tillegg fant jeg bøker om hvordan å organisere institusjonen barnehage og personalledelse på en systemisk måte (for eksempel Esch & Born, 2012), bøker om hvordan å møte foreldrene i en barnehage med systemisk verktøy (for eksempel Beier, 2010), bøker om hvordan bruke systemisk tenkning og praksis i det pedagogiske arbeidet generelt (for eksempel Renoldner, Scala, Rabenstein, 2007) og om hvordan og ikke minst hvorfor å oppdra barn på en systemisk måte (for eksempel Rotthaus, 2017). Jeg har dessuten funnet artikler på internett og et tidsskrift, som har dedisert en hel utgave til systemisk pedagogikk (TPS). Det kan også antas at barnehager som jobber systemisk eller basert på systemisk pedagogikk stilles i lik linje med andre mer etablerte og kjente barnehagekonsepter som for eksempel naturbarnehage, Steiner eller Montessori barnehage (Die Kinderwelt gGmbH, 2013).

I et digitalt oppslagsverk om barnehager fant jeg en sammenfatning av et kvalitativt forskningsprosjekt fra 2009 om hvordan den systemiske måten å tenke på viser seg i praksis (Castello & Keil, 2011). Det ble gjennomført intervjuer med fem barnehagelærere der praktiseringen av forskjellige kategorier ble belyst, som for eksempel virkelighetskonstruksjon, å jobbe med hypoteser og å inkludere kontekst. Dessverre har jeg ikke klart å få tak i forskningsprosjektet i sin helhet og får dermed ikke brukt funnene i denne oppgaven. Mer om innholdet i litteraturen om systemisk arbeid i barnehagen i kapittel «3.2».

3 SENTRALE BEGREPER OG TEORETISKE PERSPEKTIVER

3.1 Å tenke system

I dette kapittelet kommer jeg til å belyse de komponentene av familierapien og systemtenkningen som jeg mener har relevans for denne oppgaven i sammenheng med barnehagen. Familierapietninger, deres utvikling og en dypere gjennomgang av begreper og prinsipper kan dessverre ikke få plass. Begrepene «systemisk terapi» og «familierapi» brukes ofte om hverandre (Dallos & Draper, 2015). De fleste menneskene har en familie eller beveger seg i forskjellige systemer som hun kan kalle for en familie eller lignende. En distinksjon kan trekkes ved å forstå familierapi som samtaler som inkluderer flere familiemedlemmer enn en, mens systemisk terapi kan foregå med enkelte individer selv om måten å jobbe på støtter seg på samme prinsippene som i familierapien (Boscolo & Bertrando, 2002). Nettopp for å unngå blanding av

familieterapiretninger og for å bevare en mer åpen forståelse, holder jeg meg i denne oppgaven derfor hovedsakelig til begrepet systemisk terapi og praksis.

Familieterapien begynte å utvikle seg i 1950-årene som en alternativ bevegelse til psykoterapien og dens individ- og problemfokusering. Utviklingen ble influert av både naturvitenskapelige prinsipper som systemteori og kybernetikk, og av konstruktivistisk-filosofiske betraktninger om hvordan hvert menneske konstruerer sin virkelighet ut fra personlige erfaringer og i interaksjon med omverdenen. Systemteoriens bidrag er påstanden at et fenomen ikke kan forstås løst fra sin kontekst, men det må tas høyde for kompleksiteten, selv om vi ikke har mulighet til å forstå det i sin helhet. Et symptom eksempelvis eies dermed ikke av et individ, men opptrer i en viss kontekst i et visst samspill. Det er viktig å nevne på dette punktet at det ikke bare finnes én systemteori, men at begrepet egentlig burde brukes i flertall (Pfeifer-Schaupp, 1997, s. 23). Følgende skal jeg forsøke å nærme meg en forståelse av den systemteorien den systemiske praksisen støtter seg på.

3.1.1 Hva er et system?

Den tyske sosiologen Niklas Luhmann hevdet at et system kan være «hvilken som helst avgrensbar enhet som eksisterer i kraft av å trekke og opprettholde en grense mellom seg selv og omverdenen» og at «systemer eksisterer kun i kraft av denne grensen» (Aakvaag, 2012, s. 231). Dette skjer gjennom kommunikasjon som ikke bare er språk, men kommunikasjon i alle slags former (Reese-Schäfer, 2009, s. 13). Når vi snakker om et system går vi altså ut fra at det er noe som hører til og noe som ikke hører til, et indre og ytre. Pfeifer-Schaupp (1997, s. 23) siterer Fuchs som påpeker relasjonen og avhengigheten mellom de tilhørende elementene. Relasjoner er det sentrale man tenker og jobber ut fra i familieterapien og systemisk terapi: relasjon til våre egne bilder om oss selv, relasjon til våre egne narrativer/fortellinger om oss selv og hvordan verdenen er, til de menneskene vi er i kontakt med, relasjon til omverdenen og kulturen vi lever i. Forskjellige systemer berører hverandre og befinner seg i samspill.

Som nevnt tidligere tenkes det ikke ut fra egenskaper som vi ut fra vår virkelighet tilordner mennesker, men ut fra samspill, relasjon og koblinger innen og mellom systemer. Samspillet påvirkes av hva som kommuniseres mellom elementene.

3.1.2 Linearitet og sirkularitet

Kommunikasjon skjer ifølge systemisk tenkning ikke på en lineær måte (begynnelse, årsak og virkning), noe som ifølge Orban (2017, s. 12) er en tenkemåte mye av den vestlige verdens logikk bygger på. Den lineære måten å tenke på læres tidlig, den reduserer kompleksitet, skjerner

mot for mange inntrykk med hjelp av kategoridannelser for fenomener vi møter. Et eksempel fra Johnsen og Torsteinsson (2012, s. 29) er: kona trekker seg tilbake fordi mannen fremstår som sint. Sirkulær tenkning derimot bygger på en antagelse om at vi aldri kan vite når noe begynte, hva som er årsaken og at det ikke nødvendigvis spiller noen rolle heller. Når fenomener vises i relasjoner, når fenomener er i samspill i en sirkel og betinges av hverandre, har ingen skyld eller noe iboende ved seg. Kona trekker seg tilbake fordi mannen fremstår som sint og mannen fremstår som sint fordi kona trekker seg tilbake, noe som gjør at kona trekker seg tilbake igjen og mannen blir sint osv.

Systemer kan ikke forstås ut fra dens enkelte elementer. Helheten er mer enn summen av dens deler, skal allerede Aristoteles ha sagt (Philosophenlexikon, u.å.). Denne kunnskapen godtar vi når vi observerer samspillet i for eksempel økologiske eller biologiske systemer, og hvordan det kompenseres, repareres, erstattes og bittesmå endringer kan føre til store, uforutsigbare endringer. Kompleksiteten er for stor til å danne seg et bilde av helheten. Å beskrive egenskaper til enkelte elementer gjør ikke at vi forstår helheten og samspillet. Når det gjelder menneskelige samspill, har vi lettere for å tilskrive personer egenskaper og plassere problemet der. Dette er en redusert forestilling av hva som foregår, og svært subjektiv, samtidig kulturelt preget, som vi skal se.

3.1.3 Kybernetikk

Det var den britiske sosialantropologen, biologen og systemteoretikeren Gregory Bateson som først brukte kybernetikkens ideer på familiesystemer (Dallos & Draper, 2015, s. 30). Batesons tanker har hatt enorm påvirkning på utviklingen av familierapien og hans betydning kan sammenlignes med den Freud har hatt for psykoanalysen (Johnsen & Torsteinsson, 2015, s. 29). Kybernetikken, studiet av selvregulerte systemer, ser på prosessene som endrer eller opprettholder systemer. Det kan skilles mellom triviale systemer (som varmeovner), som kan reguleres, og ikke trivielle systemer, som menneskets psyke og menneskelige relasjoner, som verken kan styres, instrueres eller forstås helt ut (Von Foerster sitert i Von Schlippe & Schweitzer, 2003, s. 55). Ikke trivielle, levende systemer er autopoietiske, som betyr at de regulerer seg selv. Autopoiesis er et kunstord fra gresk auto (selv) og poiesis (frembringelse) fra den chilenske filosofen og biologen Maturana (Reese-Schäfer, 2009, s. 50).

Alle elementer i systemet er i et kontinuerlig samspill med hverandre, mens de også er i samspill med andre systemer rundt, f.eks. kulturen og tiden de lever i, samfunnet, skolemiljøet eller idrettsklubb. Et symptom som viser seg hos et individ, kan dermed forstås som en måte å holde likevekt på i relasjonene i systemet. Et av meg forenklet og litt flåsete eksempel av Lederer og Jackson (sitert i Dallos & Draper, 2015, s. 21) er: Mor liker ikke søndagskjøreturene, men kommuniserer ikke dette direkte. Siden det ikke er mulig å ikke kommunisere - noe som er en

grunnleggende antakelse i kommunikasjonslæren (Watzlawick et al. sitert i Ulleberg, 2012) - og denne motstanden sanses likevel på en måte, gjør dette noe med systemet, for eksempel i form av at sønnen blir bilsyk og kjøreturen ikke kan tas. Eksempelet viser at et symptom kan tilskrives en mening: en grunn eller logikk. Det bidrar med å flytte fokus til noe annet (mor og far trenger ikke å krangle om søndagsturen) og til å opprettholde stabiliteten i systemet. Tilfører man en sirkulær forståelse spør man ikke hvor dette begynte, det bare manifesterer seg som regelmessig samspill på søndagene. Kanskje ingen ønsker søndagsturene lenger når de forbindes med oppkast i bilen.

Dette eksempelet er bare én måte å danne en hypotese om et problem på. «Et problem» kan betraktes fra mange forskjellige innfallsvinkler: det kan plasseres i utformingen av relasjonene (strukturell familierapi (Johnsen & Torsteinsson, 2015, s. 104), det kan antas å ha en viktig funksjon (Milanoskolen (ibid., s. 124)), det kan ansees som uavhengig fra løsningen og dermed relativt irrelevant (løsningsfokusert terapi (ibid., s. 178)) og det kan forstås som et fenomen som først oppstår i det vi snakker om det som et problem, det vil se definerer det som avvik, uønsket eller forstyrrende: problemet er problemet og lever sitt eget liv (narrativ terapi (ibid., s. 205)). Vinklingen vi velger gjør noe grunnleggende med vår holdning til problem og løsning, og måten vi omtaler fenomener på. Likeså påvirker holdningen vi som observatør har, valgene vi gjør.

På dette punktet må distinksjonen mellom 1. ordens kybernetikk (et system kan beskrives uavhengig av den som observerer) og 2. ordens kybernetikk tydeliggjøres. I det sistnevnte ansees observatøren som del av systemet. Observatøren inngår i en interaksjon og observerer ut fra sin egen, konstruerte oppfatningen: «Å oppfatte er å tolke! I en kommunikasjonsverden forholder vi oss altså ikke til fenomener og gjenstander direkte, men til våre *ideer* om tingene» (Ulleberg, 2012, s. 17). Spørsmålet om hvordan *den andre* som ekspert på seg selv definerer sitt problem, blir sentralt.

3.1.4 Konstruktivisme og sosialkonstruksjonisme

Dette leder oss til konstruktivismen, en samfunnsfilosofi som oppstod som en motreaksjon til modernismens positivism, som postulerer at det finnes en objektivt observerbar verden. Oppfatningene om hvor konstruert vår verden er, kan strekke seg fra radikale til mer moderate, det vil si at det finnes ikke en enhetlig måte å tenke konstruktivisme på. Tankene konstruktivismen bygger på kan finnes langt tilbake i tid. Den greske filosofen Epiktet (ca. 50-138 e.Kr.) skal ha sagt at «Det som grev folk, er ikkje hendingane sjølve, men tankane dei gjer sei um dei» (Epiktet sitert i Arrianus & Skard, 1927, s. 10). Utsagnet avslører et syn på mennesker som tolkende vesener som ikke er i stand til å forholde seg til fenomener på en objektiv måte. Noe som vi kanskje oppfatter som naturgitt, objektivt og utenfor oss selv er ifølge konstruktivismen i virkelighet det vi mennesker konstruerer i kraft av språk, sosiale praksiser, og måten vi tolker og omtaler ting på (Collin, 2003,

s.11). Alt som oppfattes av våre sinn blir satt i relasjon til personlige erfaringer og bilder vi gjør oss av hvordan verdenen er. På denne måten er all opplevelse, all sansning både subjektiv og kollektivt forhandlet. Følgelig kan mennesker prinsipielt ikke forstå hverandre, men kun seg selv. Forteller noen om en hendelse og følelsene omkring dette, så kan jeg relatere til noe lignende jeg har opplevd eller følt, men jeg kan aldri vite akkurat hva den andre mener. Riber (2008, s. 49) skriver: «En kunne også si at jeg ikke sier det jeg sier, men det du hører». Det blir tydelig at vi under disse forholdene må ta på alvor hva vi sier eller kommuniserer – samtidig som vi aldri kan være sikre på hvordan den andre oppfatter det.

Sosialkonstruksjonisme er en retning innen konstruktivismen som vektlegger språkets betydning, og det sosiale og kollektive med tanke på hvordan vi konstruerer vår virkelighet. Den sveitsiske språkforsker Ferdinand de Saussure hevdet for første gang på begynnelsen av det 20. århundre at språk og språkets struktur former våre tanker (Collin, 2003, s. 17). Språk og tanker settes i relasjon til hverandre, og det går dermed ut fra en gjensidig påvirkning mellom språk og oppfatning av virkelighet. En tanke som anskueliggjør dette er at mennesker - etter et skift i deres paradigme, deres tankestruktur i forhold til hvordan å forstå virkeligheten - lever i en annen verden enn før (Kuhn sitert i *ibid.*, s. 19). Dette kan relateres til Vogt (2017b, s. 11, egen oversettelse) sin påstand om at «det systemiske perspektivet er en bestemt måte å oppfatte verden på».

3.1.5 Postmoderne

Oppfattes tid som kontekst eller eget system, kan konstruktivismen som samfunnsfilosofi plasseres i denne samtiden som noen ganger blir omdiskutert som postmodernismen, tiden som kommer etter modernismen. Kjentetegn ved postmodernismen sies blant annet å være den rasjonelle subjektets død, fornuftens død, fremskrittets død, virkelighetens død og de store metafortellingens død om hvordan verden henger sammen (Aakvaag, 2012, s. 331-342). Verdenen i dag viser seg med slik mangfoldighet og kompleksitet at det meste kan relativiseres. Hvordan vi betrakter et fenomen og verdenen vi lever i, avhenger av brillene vi har på og konteksten vi beveger oss i. Det avhenger av den tiden vi lever i, samfunnet, kulturen og familien, av språket vi benytter oss av, og våre egne konstruksjoner om oss selv. I denne konteksten utfolder seg konseptet om den systemiske barnehagen.

3.2 Den systemiske barnehagen

Tankene i denne teoridelen antas å være handlingsgrunnlaget for informanter og observerte i den empiriske delen. Felles for bøkene og artiklene er fokuset på konstruktivismen, sosialkonstruksjonisme og 2. ordens kybernetikk. Dette medfører en ydmykhet overfor den andre

sin virkelighetsoppfatning og ekspertise, løsningsorientering, fokus på ressurser, kontekst, språk, system og nye måter å forstå fenomener på. Nødvendigheten og motivasjonen til konstruktiv kommunikasjon, kooperasjon og samarbeid forutsettes. Det som er slående med Ott et al. (2007), og Orban og Wiegel (2018) sine bøker som omhandler den systemiske barnehagen i sin helhet (ikke bare foreldresamtaler eller organisasjonen) er hvor gjennomgående helhetlig konseptet fremstår. Siden det helhetlige blikket er grunnleggende i den systemiske måten å tenke på, virker dette logisk, omfanget overrasker likevel. Den omfatter ikke bare pedagogikken, men gjenspeiles også i teamstrukturen, i valg av leker, romutforming, samarbeid med andre instanser, foreldreinvolvering, hvordan dagene organiseres og mye mer. I det følgende vil jeg belyse utvalgte nivåer i konseptet. Under forskningsprosessen orienterte jeg meg på disse, men erfarte ut i feltet at konseptet handlet om mye mer.

3.2.1 Å skape et livsrom for hele familien: samspillet med foreldrene

Den grunnleggende tanken bak å interagere proaktivt med foreldrene er at det, for å forstå barnet, ikke er nok å bare se «en del» av barnet, delen som vi ser i barnehagen. Når man har med barnet å gjøre, kan man ikke utenom å ha med hele familien, da barnet i garderoben ikke gir fra seg, som barnehagesekken, sine erfaringer, lærte regler og tabuer, premisser, forventninger til sin egen rolle og forståelse av sammenhenger (Vogt, 2016, s. 6). Det impliserer en antakelse om at hver atferd gir mening når den viser seg i den konteksten den er lært i. Kjenner vi konteksten er det lettere å forstå og lage en hypotese om meningen ved en måte å agere og reagere på. En forståelse eller hypotese er ikke lik sannheten, men er subjektiv og baserer seg igjen på de tankemønstre og erfaringene en selv bærer i sin ryggsekk. Orban og Wiegel (2018, s. 30-31) understreker at det herved aldri handler om at hypotesen er riktig eller gal, men om den er hjelpsom for videre interaksjon eller ikke. En kategorisering i riktig eller galt hadde ikke levd opp til kompleksiteten i et samspill av faktorer, en kompleksitet som vi aldri har mulighet til å fatte fullt ut. Derfor poengterer Orban og Wiegel (ibid., s. 29) videre at dette gir oss den friheten til å ikke trenge å vite mer om andre mennesker enn det de vet om seg selv og at vi ikke trenger å vite hva slags problemer andre mennesker har. Beier (2010, s. 12) skriver at vi verken trenger eller kan løse familiens problemer og at det ansvaret ligger og forblir hos familien. Hun påpeker at muligheten en barnehagelærer har, er å hjelpe familien å forstå seg selv bedre.

For å gjøre dette presenterer litteraturen om systemisk arbeid i barnehagen og systemiske samtaler med foreldre teknikker for å stille spørsmål, kommunikasjonsmodeller og hvordan fokusere på ressurser og løsninger. Teknikker for spørsmål er eksempelvis sirkulære spørsmål (relasjonsfokuserte spørsmål om hva en annen tenker om en sak), spørsmål etter unntak og

hypotetiske eller mirakelspørsmål fra løsningsorientert terapi (Renoldner, Scala & Rabenstein, 2007, s. 210-212). Det gis eksempler for en første samtale og en slags anamnese (Orban & Wiegel, 2018, s. 153; Beier, 2010, s. 55-63), for samtaler om utvikling og konfliktladde samtaler (Beier, 2010, s. 64-68). Det er gjennomgående fokus på jeg-budskap, en ydmyk holdning om at foreldrene er ekspertene for sine barn og de bestemmer hva som er relevant for dem. Vogt (2017a, s. 29) presiserer at barnehagelærerne er ansvarlige for kontakten med foreldrene og en konstruktiv samtalepraksis, men ikke for foreldrenes beslutninger og vurderinger. Når tilnærminger fra barnehagelærernes side avvises, bør også dette respekteres, likeså verdier og kulturelt pregede tankesett som er forskjellige fra deres egne.

Med systemteorien i bakhodet om at sosiale systemer organiserer seg selv og at det finnes gode grunner for å gjøre og tenke som en gjør, kan støy, bryting av avtaler eller generelt avvik fra det en selv forventer brukes som verdifull informasjon uten at det trengs å bedømmes (Orban, 2017, s. 15-16). Tvert imot kan det regnes med at motsigelser og gnisninger oppstår. Rådgivning - å rådslå - kan oppleves som «slag» (Beier, 2010, s. 13) og er subjektive, slik at de bør uttrykkes med forsiktighet, med mindre foreldre spør om barnehagelærers egne vurderinger. Bevissthet rundt den egne virkelighetsoppfatningen, følelser og verdier presenteres som avgjørende i litteraturen og artiklene for å kunne distansere seg fra sitt eget. Fundamentale prinsipper i samspill med foreldrene kan sammenfattes som åpenhet og transparens, respekt og ydmykhet, å skape tillit og dialog, å inkludere og gi familielivet rom i barnehagen. I tillegg til bevisst kommunikasjon og holdning er rammer som tilrettelegger for dette eksempelvis foreldreråd, inkludering i prosesser og planlegging, tid, ro, og steder som innbyr til å oppholde seg, som en sofagruppe og fersk kaffe (Orban & Wiegel, 2018, s. 125).

3.2.2 Å følge barnet på veien til seg selv: samspillet med barna

Ifølge den systemiske tenkemåten er barnet en del av et familiesystem, et samfunnssystem, et kulturelt system og flere andre systemer, i tillegg til systemet barnehagen. Det barnet har med seg i ryggsekken hjemmefra og tar i bruk i barnehagen trenger ikke å gi umiddelbar mening i denne andre konteksten. Å forsøke å forstå bærer faren med seg å miste nysgjerrigheten eller å lukke øynene for flere tolkningsmuligheter. Fra et systemisk perspektiv behøves det ikke å lete etter årsaker, men observatøren går ut fra at en atferd, handling og et mønster gir mening og er for barnet en kreativ måte å forholde seg til noe på (Diebold, 2018). Ott et al. (2007, s. 117-118) minner om at det i enhver observasjon ligger både det subjektive og bedømmelse. Bedømmelse kan betraktes som uunngåelig, men det forsøkes å la seg guide av nysgjerrighet fremfor egne erfaringer. Det som Diebold (2018) kaller å kontrollere vårt fokus og rette det mot løsninger og ressurser, det som Wiegel (2017, s. 9) uttrykker om troen på at systemer har en indre logikk og at det kan insinueres

gode grunner, den troen på at barnet er kompetent og møter vansker og motgang i livet *aktivt* med de mulighetene det har (Orban & Wiegel, 2018, s. 50-57), kan sammenfattes som grunnleggende antakelser i møtet med barnet.

Rotthaus (2017, s. 62-76) refererer i kapittelet om barnets autonomi til tidligere nevnte Maturana som beskriver hjernen som et autopoietisk og lukket system som sirkulært reproducerer seg selv. Rotthaus skriver at det menneskelige nervesystemet i de dypeste strukturene prinsipielt styres uavhengig av omverdenen, men at nervesystemet får impulser gjennom omverdenen. Derfor kan det tenkes at et menneske ikke kan forstå et annet, men at kommunikasjonen mellom to strengt tatt forskjellige informasjonskonstruksjoner foregår parallelt. Ott et al. (2007, s. 80) henviser til Niklas Luhmann som skal ha sagt at systemer ikke kan forstå hverandre, men at kommunikasjonen mellom systemene gjør at hvert system kan utvikle seg selv. I kapittelet om barnets autonomi synliggjør Rotthaus (2017, s. 66) at vi, når barnet ikke hører på oss, ofte tenderer til å enten tenke at man selv har feilet, eller å gi barnet skylden og tilskrive det egenskaper. Når vi derimot følger den systemiske tenkemåten om at det ikke finnes riktig eller galt, og at mennesker og levende systemer ikke kan styres eller instrueres, blir oppdragelse til «et eksperiment med uvisst utfall» (ibid., s. 67).

Hva betyr dette for samhandlingen med barnet i tillegg til fokus på ressurser, gode grunner, løsninger, respekt for barnets autonomi og mestringsmåter? Nevrobiolog Gerald Hüther (2010) hevder at det ikke finnes motivasjon utenfra, og at vi bare kan prøve å ikke ødelegge den kompetansen og motivasjonen barnet har av seg selv. Vi kan ha hypoteser om hva som er mer hjelpsomt eller mindre hjelpsomt uten å anse dem som sanne. I litteraturen om den systemiske barnehagen henvises flere steder til den østeriske fysikeren Von Foersters terapeutiske imperativ som oppfordrer til å bestandig handle på en slik måte at antall muligheter til å handle og løsningsforslag til spørsmål du har, vokser (sitert i Bröcker sitert i Orban & Wiegel, 2018, s. 31; Ott et al., 2007, s. 55). «Å gjøre tilbud» brukes også som et annet uttrykk for dette. Tilbudets form kan da orientere seg ved Bateson sin tanke om at informasjon er en forskjell som gjør en forskjell. Tilbudene er forskjellige og nye nok til å forstyrre eller gjøre barnet nysgjerrig, men de er ikke så forskjellige at det ikke gjenkjennes av barnet som et alternativ (Orban & Wiegel, 2018, s. 66).

Det presenteres også konkrete eksempler som ligner på teknikker, grep og måter å snakke og spørre på fra familieterapien og systemisk praksis. Et eksempel presentert av Ott et al. (2007, s. 88-93) som metadiolog: et barn skriker, biter, ødelegger ting og lar seg ikke roe. Barnehagelæreren begynner å snakke høyt om barnet – på en positiv måte. Det kan snakkes om hva barnet er god på eller liker, hva barnet har gjort fint osv. Det gjeldende barnet pleier da å roe seg og lytte, i likhet med de andre barna og kanskje også de voksne. I neste fase reformulerer de voksne på en undrende måte hva som kan ha gjort at barnet begynte å skrike og hvordan barnet muligens føler seg. Det kan

regnes med at barna blander seg på dette tidspunktet og kommer med egne meninger. Det gjeldende barnet har da mulighet til å reflektere over og bli bedre kjent med seg selv. I en tredje fase lurte de voksne på på hvilke andre måter den oppståtte konflikten kunne ha blitt løst og ytrer flere forslag. Disse forslagene har barnet mulighet til å ta stilling til og muligens prøve seg på neste gang det skulle oppstå konflikt.

Andre forslag som er inspirert av metoder fra familieterapien er å leke reflekterende team med dokker (dokker snakker med hverandre på en reflekterende, oppløftende og løsningsorientert måte), å tegne familien sin som dyr og å spørre barnet et slags mirakelspørsmål (forestill deg at du kan trylle, som hva slags dyr ville du fortryllet dine enkelte familiemedlemmer?) (ibid, s. 93-97), og å aktivt la alle barn få ta del i å finne løsninger og eget synspunkt. «Vi følger barnet på veien til seg selv» (Wiegel, 2017, s. 8) og «Barnehagen må tilpasse seg barna og ikke barna til barnehagen, ellers lærer barna ikke å håndtere livet, men å håndtere barnehagen» (Ott et al., 2007, s. 58) er sentrale og grunnleggende holdninger som gjenspeiler seg i måten samspillet skapes på.

3.2.3 Samspillet i teamet

Som en tenkemåte som integrerer istedenfor å separere (Orban & Wiegel, 2018, s. 18) overføres den systemiske praksisen til samspill i teamet på lik linje som i samspill med foreldrene og barna. Medarbeiderne ansees også som «kunder» med behov og ønsker, og som kan og har vilje til å yte sitt beste når de tas godt vare på (ibid., s. 92). En ikke hierarkisk lederstil som gir rom for at medarbeiderne oppfattes som partnere som kan utvikle og bruke sitt potensial når de har mulighet til å delta aktivt og overta ansvar, virker fra et systemisk synspunkt naturlig.

Diebold (2018) hevder at en forutsetning for at denne måten å jobbe på fungerer er at alle medarbeiderne burde ha den samme nysgjerrige, løsningsorienterte og konstruktivistiske holdningen, slik at det ikke krangles om hvem som har rett og hvem som tar feil. Wiegel (2017, s. 6) påpeker nytten av å ha medarbeidere som har tatt en videreutdanning i systemisk praksis og av å ha en felles grunnholdning. Samtidig understreker hun at det er lov å feile som viktig prinsipp og del av grunnholdningen i den systemiske tenkemåten, og at det finnes læring i det. Ott et al. (2007, s. 164) skriver at et team som sosialt system trenger en felles virkelighet for å kunne følge et felles mål. Denne må konstant kommuniseres og forhandles om, med tanken i bakhodet at hvert teammedlem konstruerer sin egen virkelighetsoppfatning og ikke kan instrueres. Også i medarbeider- eller teamsamtaler kan det brukes metoder fra familieterapien som reframing, sirkulære spørsmål, reflekterende team og mer (Orban & Wiegel, 2018; Renoldner et al., 2007).

I det følgende presenterer jeg den empiriske delen av oppgaven med metodologi, vitenskaps-teori, etikk, forskningen jeg foretok i Tyskland, presentasjon av resultatene, analyse og diskusjon.

4 METODOLOGI

4.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget

Epistemologi, læren om viten og hvordan vi kan oppnå kunnskap (episteme) og erkjennelse, derfor også kalt erkjennelsesteori, ligger til grunn i all forskning. Vitenskapsteorien, som overlapper i noen områder med epistemologien, befatter seg med vitenskapens grunnlag, metodikk, struktur og betydning. Vitenskapsteori stiller spørsmål rundt hva vi kan vite om verdenen og hvordan, og hva som er kunnskapsgrunnlaget for å kunne forklare noe (Solem, 2017, s. 116). Med den systemiske tankegangen som tema, er det naturlig å fortsette å bevege seg i det konstruktivistiske landskapet, der kunnskap ansees som produsert og konstruert. Subjektivismen, med det erkjennende subjektet og dets følelser og holdninger som utgangspunkt, foretrekkes her som epistemologisk verktøy, dermed kvalitativt orientert forskning.

At noe anses som konstruert, betyr ikke at det ikke er sant. Hacking (1999) spør om galskap er biologisk eller konstruert, og differensierer mellom «interactive» og «indifferent kinds». Mennesker klassifiseres som «interactive kinds» som ikke forholder seg uavhengig til hvordan de eller deres handling blir beskrevet eller definert. Klassifikasjoner påvirker hvordan individet opplever seg selv og dette igjen kan virke bekreftende på klassifikasjonene. Selvpoppfyllende profeti er et slikt eksempel. Autisme som diagnose forventes å holde seg relativt stabil og settes i sammenheng med neurologiske variasjoner (ibid., s. 116). Likevel kan mennesker med autisme ha ulike utfordringer og ressurser. Noe fremstår som annerledes og ikke-konstruert, samtidig interagerer omverdenen med individet og påvirker igjen gjennom klassifikasjon og forventninger (konstruksjon) om hvordan individet kan utvikle seg. Det biopsykososiale vitenskapssynet kommer her i bildet. Hertz (2008, s. 43) påpeker at diagnoser er «utvalgte øyeblikksbilder av individet på det tidspunktet da problemene fremtrer mest uttalt». Dette synet åpner for å bli oppmerksom på unntak og små eller større «uoverensstemmelser» som ikke passer inn (ibid., s. 40). Biopsykososiale modeller bygger på nyere nevrologiske perspektiver om at hjernen innehar en plastisitet som utvikles hele livet i samspill med omgivelser og relasjoner.

Jeg besøkte en barnehage og hadde samtaler med mennesker som forholder seg til klassifikasjoner, diagnoser, utfordringer, konstruksjoner, til fattigdom, vold, traume og flykt fra krigsområder, og som i disse rammene forsøker å tilrettelegge for utvikling. Vitenskapssynet er dermed ikke rent sosialkonstruktivistisk, men nærmer seg en posisjon om kritisk realisme, som inkluderer både det som er konstruert, men også det som eksisterer uavhengig av vår erkjennelse av det. Solem (2017, s. 117) utdyper at det med henhold til kritisk realisme kun kan «forstås og forklares tendenser ved prosesser eller hendelser (ikke lineære årsaker)». Dette betyr ikke at det ikke finnes dypere nivåer og underliggende mekanismer. I denne oppgaven forsøkes det å

konstruere kunnskap om hvordan en systemisk måte å jobbe og tenke på kan påvirke sosiale praksiser i barnehagen.

4.2 Valg av metode

Forskningens spørsmål og fokus er utslagsgivende for valg av metode. Samtidig kan metodene måtte tilpasses situasjonene de blir brukt i, både for å kunne måle det man ønsker å måle, av praktiske og/eller etiske hensyn. Det diskuteres hvorvidt «metode» er et egnet ord. Et syn på kvalitativ forskning som «håndverk» rommer heller en forståelse for at det finnes mange forskjellige tekniske måter å utforske verden på, og at personlig ferdigheter og respekt ikke kan reduseres til metodologiske regler (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 101). Å måtte tilpasse meg og være kreativ erfarte jeg også i dette prosjektet. I utgangspunktet var det planlagt å bruke relativt strukturerte kvalitative intervjuer med lydopptak, men i selve prosessen måtte det improviseres med notater, og forskningen ble utvidet med deltakende feltobservasjon og blandinger av de to redskapene. Et samtaleintervju kan defineres som «erfarings- og meningsproduserende samarbeidsprosjekt mellom de som deltar» (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 111). Det legges ikke bare vekt på den studerte personenes virkelighet eller forskerens egen tolkning, men også på interaksjonen mellom dem. Erkjennelsesprosessen har dermed en intersubjektiv og sosial form, er relasjonell og skjer i en viss kontekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 37). Refleksjon rundt disse elementene er en viktig del av analysen, da de påvirker hva og hvordan ting blir sagt, og de påvirker hvordan det sagte blir tolket på begge sider.

Som kvalitative metoder har intervju og deltakende observasjon noe til felles, men også forskjeller. Tjora (2010, s. 38) påpeker at sosiale situasjoner under en observasjon ikke først blir fortolket av en informant og at man som observatør har mulighet til å bli oppmerksom på en forskjell mellom det folk gjør og sier. Det kan dessuten bli sagt ting som forskeren ikke har spurt om. Under en observasjon studeres den sosiale verdenen i sin «naturlige» situasjon (ibid., s. 36), selv om det må understrekes at det bare gjelder til en viss grad når de studerte vet at de blir observert. I tillegg finnes ulik grad av deltakelse under en feltobservasjon, mer om dette i kapittel «4.4.3» om gjennomføringen av den deltagende observasjonen.

4.3 Analyse

4.3.1 Hermeneutikk

Analyseprosessen begynner allerede før forskningen igangsettes. Den begynner med tankene rundt forskningsspørsmål og det man tenker å forske på, fortsetter under forskningsprosessen og trekker seg som refleksjon gjennom hele oppgaven. Den tyske filosofen Martin Heidegger har

hevdet at all forståelse et menneske har viser tilbake til en førforståelse som man ikke kan frigjøre seg fra. Vekslingen mellom forståelse og førforståelse, modifisering av førforståelsen etter hvert som vi lærer noe nytt, kalles for den hermeneutiske sirkelen (Heidegger sitert i Fangen, 2010, s. 47). Hermeneutikken (fortolkningslæren) egner seg for dette prosjektet som analyseredskap, fordi det går godt overens med systemtenkningens 2. ordens kybernetikk og konstruktivismen. Ordet hermeneutikk kommer fra Hermes som var en mellommann, en budbringer mellom mennesker og guder i den greske mytologien. Enkelt sagt handler hermeneutikk om å tolke, forstå og formidle (Westlund i Fejes & Thornberg, 2009, s. 62).

Helhet og kontekst har betydning her også, da delene anses å bli forståelig først i lys av helheten (Nyeng, 2012, s. 48). Dette fordi følelser og holdninger ikke bare er subjektive, men må også tolkes ut fra en større sosial sammenheng og meningsgivende kontekst. En annen grunn for å velge hermeneutikken er at jeg under forskningsprosessen personlig og uintendert kjente hvordan jeg bevegde meg på en sirkel mot en dypere forståelse enn jeg hadde før. Det sentrale ved fortolkning er at et utsagn eller fenomen settes inn i en sammenheng eller helhet og man på den måten får et «dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes» (Dalen, 2004, s. 20). Den hermeneutiske fortolkningsprosessen inkluderer å kjenne på magefølelse, bruke sensitivitet, emosjonell åpenhet og fantasi, og å bevisstgjøre den egne førforståelsen for å oppnå en genuint nysgjerrig holdning (Westlund i Fejes & Thornberg, 2009, s. 72-73).

4.3.2 Koding/Kategorisering

Koding er et strukturerende analyseverktøy som brukes for å håndtere mine innsamlede data. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 209) kan alt kodes fra handlinger, hendelser, strategier, normer, symboler, miljøer, betydninger til deltakelsesnivå. Jeg kommer til å behandle mine data på en lik måte, uansett om notatene er fra feltobservasjonen, intervju eller tilfeldige samtaler. Jeg kommer til å sortere utsagn og det observerte etter forskjellige meningsinnhold som jeg har spesielt fokus på. Disse orienterer seg både på spørsmål jeg direkte har stilt i intervjuene som for eksempel «hva er nytt med denne måten å jobbe på», «hva kan den systemiske tenkemåten bidra med», «samspill med foreldrene» og «samspill med barna», og på implisitte temaer jeg leter etter som «2. ordens kybernetikk», «holdning» og «syn på barndom». Kodingen gjøres synlig gjennom overskrifter og kategorier, og i prosessen forsøkes det å reduseres kompleksiteten ytterligere ved å finne overordnede kategorier.

4.3.3 Analyse med språkssystemisk og systemisk blikkvinkel

Den språkssystemiske tilnærmingen er en retning innen familieterapien som støtter seg i stor

grad på sosialkonstruksjonismens antakelser om at «virkeligheten er en konstruksjon som etableres og opprettholdes i en språklig basert dialog mellom mennesker» (Johnsen & Torsteinsson, 2015, s. 151). Hvordan vi ordlegger oss har stor betydning for hvordan vi tolker og erfarer fenomener, og hva vi har mulighet til å oppleve. Med språk skaper vi mening. Språk er et system av symboler. Man har blitt enig om en betydning og det finnes ingen direkte relasjon mellom symbol og selve objektet (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 166). Konnotasjonene, altså assosiasjonene vi får ved bruk av et ord eller symbol, kan fortelle oss noe om hvilken mening vi tilskriver det (for eksempel negativ eller positiv). I analysen kommer jeg til å være oppmerksom på språket mine informanter bruker. Samtidig er mine muligheter begrenset da jeg, når jeg støtter meg på mine notater, står i fare for å analysere mine egne ord. Jeg bruker derfor kun uttrykk i presentasjonen av mine funn som jeg er sikker på at jeg har fra en informant. Dessuten anvender jeg et systemisk blikk og begreper fra den systemiske tenkemåten i analyseprosessen og i presentasjonen av mine funn.

4.3.4 Diskurser

Begrepet diskurser kommer til å bli brukt et par ganger, derfor skal det kort bli forklart her. Den franske filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault var en av dem som innførte begrepet og gjorde seg følgende tanker om diskurser: diskurser består ifølge Foucault av utsagn og setninger som ikke undersøkes med henhold til deres mening, representasjon eller betydning, men til deres «referansialitet». Dette betyr at fokuset rettes på utsagnets nettverk av tidligere utsagn, hjelpemidler, praksiser og institusjoner der utsagnet har gyldighet (Schaaning, 1996). Det handler altså om konteksten utsagn brukes i. Aakvaag (2008, s. 309) definerer diskurs som «bestemte måter å snakke om bestemte ting på innenfor bestemte domener», og styres av regler og koder. Videre produserer diskurser virkelighet, subjekter og kollektive identiteter. Disse regulerer sosiale relasjoner og hva mennesker gjør sammen. Diskursanalyse er en metode som brukes i samfunnsvitenskapen for å eksempelvis avdekke hva som gjelder som normalt og unormalt, noe som er forbundet med makt (ibid.). Mer om Foucault i kapittel «6.6». I denne oppgaven utpekes det noen diskurser og følgelig muligheten til videre analyse, men ingen grundigere analyse blir gjennomført.

4.4 Gjennomføring av datainnsamling

4.4.1 Utvalg av case

Utvalget skjedde på en målrettet måte for å finne de informantene som kunne ha omfattende kunnskap om temaet. I tillegg forsøkte jeg å velge informanter som hadde litt ulik bakgrunn og forskjellige tangeringspunkter med temaet. Søket etter informantene foretok jeg først på internett. Jeg googlet «systemisk arbeid i barnehagen» på tysk og kom over både barnehager som jobber på

en systemisk måte, institutter som tilbyr videreutdanninger, litteratur om temaet og nettkurs. Jeg valgte en barnehage som pekte seg ut fordi det systemiske arbeidet ble tydelig presentert som en av to verdigrunnlag de jobber etter. Jeg ble så nysgjerrig på barnehagen, at jeg bestemte meg for å spørre om jeg i en uke kunne «hospitere som observatør med minst mulig innblanding» – i tillegg til et intervju med lederen. Via e-post fikk jeg et positivt svar med begrunnelsen at dette ville være en «berikelse». På grunn av tid og penger hadde det ikke vært mulig for meg å drive med deltakende feltobservasjon i en lengre periode. Jeg tvilte om det gav mening å gjøre feltarbeid i bare en uke, men kom over følgende sitat: «Det finnes ingen grenser for hvor mye informasjon som kan hentes selv ut fra den mest kortvarige og begrensede situasjon.» (Fangen, 2010, s. 104).

Da ett av instituttene som tilbyr videreutdanninger og seminarer om systemisk arbeid i barnehagen lå i det samme geografiske området som barnehagen, spurte jeg instituttlederen via e-post om det var mulig å stille ham noen spørsmål. Også her fikk jeg et positivt svar. Et seminar var derimot ikke planlagt for nærmeste fremtid. Av denne grunn konsentrerte jeg meg på et annet institutt som tilbød kurs om kort tid. Jeg kontaktet kursholder via e-post og det oppstod umiddelbart en engasjert samtale, da kursholderen selv uttrykte å være veldig interessert i temaet. Jeg meldte meg på kurset som skulle vare over to dager med hensikten om å være “deltaker med forskerrolle”. I utvekslingen med kursholderen ble jeg gjort oppmerksom på et annet institutt som tilbyr videreutdanninger i systemisk praksis og som sertifiserer «systemiske barnehager», når en barnehage søker om dette og oppfyller instituttets kvalitetskriterier.

4.4.2 Forskningsetikk

For at det å drive med forskning skal være forsvarlig, må det rammes inn i etiske retningslinjer. Forskningsetikk setter normene for en god vitenskapelig praksis, for eksempel beskyttelse av individer, upartiskhet, organisert skepsis overfor autoriteter og originalitet (Ringdal, 2014, s. 452-453). Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurderer student- og forskningsprosjekter som behandler personopplysninger som navn, e-postadresse og lignende. Selv om personopplysninger i dette prosjektet ble anonymisert, behandlet jeg blant annet navn og e-postadresse for å holde kontakt med mine informanter, noe som ifølge personopplysningsloven gjør at prosjektet skal meldes til NSD (Ringdal, 2014, s. 457). Jeg søkte derfor om godkjenning for gjennomføring av prosjektet ved NSD og fikk godkjent.

Deltakelse på prosjektet må være frivillig og informantene må være godt informert over prosjektets formål, metode og prosjektansvarlig inkludert kontaktinformasjon. Deltakerne fikk informasjon om at de har lov til å trekke seg fra prosjektet og ta tilbake avgitt informasjon når de måtte ønske, uten at dette medfører kritiske spørsmål eller andre konsekvenser. NSD stiller til

disposisjon en mal for samtykkeskjema som jeg benyttet meg av. De personene jeg ikke hadde nærmere kontakt med (det vil si via e-post, telefon), ikke kjente det fulle navnet til og deres personopplysninger dermed ikke ble behandlet, fikk ikke samtykkeskjema, men ble informert muntlig. Når barn er involvert i prosjektet kreves det ekstra varsomhet. Foreldrene til barna i barnehagen ble informert via barnehageleder og mitt fokus for prosjektet lå ikke på barna, men på grunnleggende kommunikasjons- og samhandlingsmåter fra de voksne sine sider.

Likevel kan jeg ikke være sikker på at et barn, en ansatt, en forelder kan ha følt at det var ubehagelig å ha meg tilstede. Det samme gjelder for deltakerne på seminaret. Generelt prøvde jeg å være åpen om det og innta en ydmyk, vennlig og tilbakeholden stilling. Samtidig passet jeg på å bli mer delaktig og la meg bruke som hjelper der det trengtes eller følte naturlig. Spesielt under deltakelsen på seminaret kjente jeg på utfordringen om å balansere mellom forskerrollen og deltakerrollen. Mer om dette i kapittel «Gjennomføring av deltakelse på seminar». Den kanskje største etiske overveielser jeg har er at deltakerne på prosjektet på grunn av språket ikke har mulighet til å lese den ferdige masteroppgaven. Jeg planlegger derfor å oversette oppgaven til tysk etter ferdigstilling.

4.4.3 Gjennomføring av den deltagende observasjonen

Som nevnt oppholdt jeg meg i feltet i fem arbeidsdager, delvis i den vanlige arbeidstiden, delvis til og fra på grunn av samtaler med lederen, pauser eller for å kunne ta notater uforstyrret. Jeg fikk være med i forskjellige grupper, deltatt på forskjellige aktiviteter, terapeutiske tiltak og møter. Selv om jeg i utgangspunktet kunne ha ønsket meg å være flue på veggen, måtte jeg realitetsorientere meg raskt ved å minne meg på at jeg ville ha å gjøre med barn. Som forventet klatret ungene oppå fanget mitt, ville lese bok eller leke med meg. Som Tjora (2010) påpeker har man aldri 100 % kontroll over egen rolle (s. 47) og bør finne en observasjonsrolle som er «legitim på plassen man skal studere» (s. 44). Jeg lot meg derfor involvere noen ganger, mens jeg andre ganger valgte å ikke la meg involvere, selv om det kunne føles unaturlig. Et eksempel på dette er da to barn kranglet og jeg bevisst ikke blandet meg for å kunne se hvordan de voksne samhandlet med barna.

Det faktum at jeg er tilstede, observerer og tar notater påvirker naturligvis miljøet jeg oppholder meg i. Aase og Fossåskaret (2014, s. 41) kaller derfor den deltagende observasjonen også for «deltakende konstruksjon» og Tjora (2010, s. 48) for «interaktiv observasjon». Det foregår en interaksjon og en konstruksjon mellom meg og de andre, uansett hvor lite jeg prøver å involvere meg. Personer som blir observert, forholder seg antakeligvis mer tilpasset enn når de ikke blir observert, eller blir observert over en lengre periode. Det er viktig å reflektere over min

rolleutforming, relasjonen jeg inngikk i, det status-sett jeg ble tildelt og hvorvidt det åpnet for samhandling med informantene og tilgang til deres erfarings- og tankemønstre (Aase & Fossåskaret, 2014).

Fra begynnelsen av var jeg tydelig på at jeg verken hadde jobbet i barnehage eller er utdannet barnehagelærer, men at jeg er interessert i å observere den systemiske praksisen. Jeg ønsket å formidle at jeg anså alle medarbeiderne i barnehagen som ekspertene og at min oppgave ikke var å dømme eller å ha en oppfatning av hvordan den systemiske praksisen kan utformes. Derfor forsøkte jeg både å holde meg i bakgrunnen og å vise nysgjerrighet, stille spørsmål og la meg involvere. Menneskene rundt meg viste også nysgjerrighet og åpenhet overfor meg. Dette merket jeg ved at de stilte spørsmål om mitt prosjekt og om Norge, at de forklarte meg underveis hva de gjorde og hvorfor, at de fortalte om sine erfaringer som barnehagelærer, at de tilbød meg å være med på aktiviteter, men også spurte underveis om jeg ville sette meg ned et sted der jeg kunne notere i ro og fred. Jo mer tid jeg tilbrakte i barnehagen, jo mer følte jeg at jeg gled naturlig inn og ble en del av miljøet: både som noen som kunne hjelpe til og læres opp, kanskje en slags «lærling», og som noen som kunne trekke seg ut for å utføre min «andre rolle», forskerrollen.

Tilfeldige samtaler om erfaringer med å være barnehagelærer viste seg å bli veldig verdifulle for meg, da de gav et dypere bilde av motivasjonen for å jobbe på stedet og hvordan konseptet gav mening for dem. Samtalene eller forklaringene om hva de gjorde og hvorfor var jeg veldig takknemlig for for å oppnå en dypere forståelse om samhandlingen. Samtalene vitnet om et stort engasjement for temaet gjennom en fortløpende refleksjon rundt seg selv, den andre og samspill. «For å gjenkjenne et sosialt fenomen må man derfor kjenne til folks oppfatninger og motiver. Men disse viser i sin tur tilbake på de sosiale fenomenene, noe som gjør at individuelle handlinger og sosiale fenomener klargjør hverandre gjensidig.», skriver Nyeng (2012, s. 48). Jeg opplevde at den kombinasjonen mellom observasjon og ustrukturerte feltsamtaler underveis oppstod naturlig gjennom rollene og status-sett jeg ble tildelt, og at den nettopp muliggjorde en dypere forståelse om sammenheng mellom handling, tanker, verdier, det individuelle og kollektive.

4.4.4 Gjennomføring av intervju med barnehageleder

For intervjuet hadde jeg forberedt spørsmål i en intervjuguide (se vedlegg) for å kunne holde fokus på det jeg ønsket å vite noe om. Nøkkelbegrepene i mitt spørsmål om «hvordan systemisk tenkning og praksis kan bidra til alternative måter å tenke og arbeide på i barnehagen» er «bidra», «alternative måter» og «å tenke og jobbe på». Mine spørsmål i intervjuguiden forsøker å få frem informasjon rundt disse nøkkelbegrepene. Det var fra min side tenkt å gjennomføre ett intervju i forkant av feltobservasjonen og ett på slutten av uka. Dette for å bruke det første intervju som en

slags forundersøkelse til observasjonsfasen (Fangen, 2010, s. 171), og det avsluttende for å kunne stille spørsmål om ting jeg muligens fortsatt lurte på eller reflekterte over. Jeg hadde tenkt å ta opp intervjuene på bånd, transkribere og så analysere dem.

Det viste seg at jeg måtte møte den opprinnelige planen fleksibelt, fordi samtalen rundt mine intervju spørsmål allerede var kommet i gang i det jeg ble vist rundt på stedet. Som Kvale og Brinkmann (2009, s. 105) stresser, består en god praksis i forskningen blant annet i å kunne bedømme hvilke mål og verdier, hvilken kunnskap og hvilke teknikker å gi prioritet i en viss kontekst. Samtalene foregikk over hele uka og i forskjellige sammenheng, og underveis gikk vi etter avtale konkret inn på de spørsmålene jeg hadde formulert på forhånd. Samtalene kunne foregå på kontoret, men mye også mens vi gikk i gangene, oppholdt oss i en gruppe eller ute med barn rundt oss. Å ta opp lyd hadde derfor blitt fra et etisk ståsted vanskelig, unaturlig og praktisk ugjennomførbart. Jeg tok derfor notater, både direkte på intervjuguiden og i et notathefte. Samtalene kan derfor karakteriseres som en blanding av både et ustrukturert intervju over flere dager, på grunn av intervjuguiden som strukturert intervju og samtidig som feltsamtaler, altså ikke avtalte intervjuer underveis (Aase & Fossåskaret, 2014).

At samtalene ble tilpasset konteksten gav intervjuet et mer naturlig preg, samtidig som man kunne tenke at det på den måten ble mer fragmentert. Jeg hadde derimot ikke inntrykk av at det var vanskelig for informanten eller meg å ta opp tråden gang på gang, at vi måtte «varmes» opp igjen, bygge opp tillit eller åpenhet. Tvert imot gav dette både meg og informanten tid til å reflektere underveis og komme med nye tanker dagen etter. Informanten kommenterte for eksempel en av de første dagene at hun hadde slitt med å sovne på grunn av tanker rundt det vi snakket om. På slutten av uka ble det sagt at mine spørsmål hadde vært gode og interessante å reflektere rundt, og hadde hentet tanker tilbake i bevisstheten. Jeg opplevde det også som svært nyttig å ha denne pågående samtalen og tankevirksomheten over en uke, dette for å gi tankene rom og tid til å modne, utvikle seg og produsere nye tanker.

Det er vanskelig å vurdere hva som kan ha gått tapt ved å ikke ta opp lyd, transkribere, og å ha et sammenhengende intervju. Det har sikkert gått tapt artikulert informasjon som jeg ikke har klart å skrive ned fort nok. Ved å ta notater har jeg i tillegg sortert ut eller overhørt det som jeg ikke vurderte som relevant i det øyeblikket, noe som gjør at jeg allerede på den måten gir min analyse en retning. Det samme gjelder mine konkrete spørsmål som i analysen kan gjøre det vanskelig å belyse flere perspektiv ved en sak.

4.4.5 Gjennomføring av intervju med instituttleder og barnehageleder

Intervjuet var klart avgrenset i tid og foregikk på et lukket rom. Jeg hadde en intervjuguide,

og noen spørsmål var de samme som i første intervju. Da den ene informant var den samme som i første intervju og hadde dermed svart på noen av spørsmålene før, gikk hun litt til og fra.

Gjennomføring av intervjuet tilsvarte i mye større grad et mer standardisert intervju enn det første, med for eksempel oppvarming, refleksjon og avrunding. Med mer standardisert menes det her mer situert i en innrammet kontekst enn det forrige. Tjora (2010, s. 101) hevder at det ligger i et strukturert intervjues natur at deltakerne nærmest spiller teater, da informantene både gjennom de kunstige rammene, det at de muligens vil svare «riktig» og måten spørsmålene blir stilt på blir ledet i en bestemt retning til å svare. Det er en balansegang å formulere spørsmålene på en slik måte at de ikke impliserer for mye, men samtidig gir meg svar på det jeg lurer på. I oppgavens spørsmål ligger det allerede det implisitte at jeg tror at den systemiske måten å tenke på har noe å bidra med i barnehagen og at det kan være noe nytt i det. Jeg opplevde at informantene ikke godtok alt jeg implisitt la i mine spørsmål, men kunne komme med et kritisk-undrende spørsmål tilbake eller svare direkte på den måten de ønsket å svare.

Dette intervjuet kunne - med samtykke hvis jeg hadde spurt - ha blitt tatt opp, og at det ikke ha blitt gjort, skyldes rett og slett den «vanen» jeg hadde kommet i. Intervjuet foregikk i samme lokalene som det første intervjuet og den første informant var som nevnt med i dette andre intervju, noe som gjorde at jeg – til dels litt ureflektert, til dels på grunn av den gode erfaringen - bare fortsatte som før med å ta notater. På den måten kan viktig informasjon ha gått tapt, samtidig som jeg også kan se det som en smidig fortsettelse av det jeg hadde klart meg bra med dagene før. Kvale og Brinkmann (2009, s. 101) henviser til Mills som råder å bruke sosiologisk fantasi, unngå rigiditet i forhold til metode og prosedyre og å bli sin egen metodolog. Selv om jeg bare delvis tok et bevisste valg, var det allikevel basert på noe som jeg opplevde fungerte.

Med begge informantene holdt jeg kontakt via e-post etter intervjuene og feltobservasjonen, og sendte notatene til dem til korrigerings, sletting, tilføyning eller/og godkjenning. Jeg brukte også muligheten til å avklare det jeg var usikker på om jeg hadde forstått riktig, og til å spørre om jeg kunne bruke noe i masteroppgaven jeg ikke hadde skrevet ned i notatene, men husket fra hukommelsen. Å få notatene godkjent vurderte jeg som svært viktig av to grunner: for å få bekreftet eller avkreftet at jeg hadde forstått og notert riktig, og fordi det er forskjell mellom skriftspråk og talespråk (ibid., s. 91). Selv om jeg ikke hadde transkribert ordrett, kan det kjennes fremmed for den som leser sine «egne» ord.

4.4.6 Gjennomføring av deltakelse på seminar

På grunn av kurssets opplegg og antall deltakere viste det seg å være mest naturlig å være aktiv og likestilt deltaker med de andre, selv om med litt annerledes fokus, agenda og innspill. Dette

ble deltakerne av meg muntlig informert om i starten av kurset. Mitt hovedfokus lå på hvilke temaer kursholder valgte å belyse i kurset og hvilke diskurser som var aktuelle blant deltakerne. I tillegg var jeg også ute etter å få svar på enkelte spørsmål fra intervjuguiden som jeg brukte under intervjuet med barnehageleder og instituttleder: dette enten gjennom min deltakelse på kurset eller gjennom å stille spørsmålene direkte til kursholder og deltakerne. Ved utvalg av spørsmålene passet jeg på at de etter min vurdering hadde relevans for deltakerne for å unngå å bruke arenaen til mitt. Et spørsmål kunne for eksempel være hvorfor koble sammen det systemiske og barnehagen eller hva det kan bidra med i arbeidet i barnehagen. Deltakerne kunne jeg for eksempel spørre hva som muligens utgjør forskjellen for dem i arbeidet etter å ha deltatt på seminar. Alle deltakerne hadde jobb i barnehagen eller med unge skolebarn. Ingen av dem hadde direkte vært i kontakt med en systemisk måte å tenke og jobbe på før.

Av etisk hensyn var det svært viktig for meg å prøve å være «vanlig» deltaker og la kurset gå sin gang. Underveis ble jeg på grunn av en kommentar usikker om jeg ble oppfattet som forstyrrende eller kritisk element, noe som jeg tok opp og ble avkrefet. Allikevel oppmuntret jeg til å si fra om noen skulle føle seg observert eller vurdert av meg, eller om noe ved min deltakelse kunne oppleves som forstyrrende. Denne type forskningsmetode kan kategoriseres som en veldig aktivt deltakende observasjon, med høy andel deltakelse og involvering og dermed også påvirkning. Det virket ikke passende å ta mye notater og skille meg så ut fra de andre. Dessuten hadde det hindret meg i å delta aktivt.

Likevel må jeg gå ut fra at min tilstedeværelse til en viss grad kan ha påvirket både hva som ble sagt og måten å delta på. Dette håper jeg var minst mulig, ikke bare for forskningen sin skyld, men for at deltakerne kan føle at de fikk mest mulig utbytte av seminaret. Det etiske foran forskningens reliabilitet, altså holdbarheten i det jeg måler (Nyeng, 2012, s. 105), selv om det også går hånd i hånd. Etter denne retningslinjen forsøkte jeg å bevege meg mellom mine roller som observatør, forsker og deltaker.

Før jeg hadde opphold meg i barnehagen, tvilte jeg på hvordan jeg kunne være deltaker på seminaret når jeg verken hadde jobbet i barnehagen eller har barnehagelærerutdanning. Etter oppholdet i barnehagen vurderte jeg min deltakelse som mer passende og enkel – noe som viste seg å være motsatt. Fangen (2010, s. 47) anbefaler: «Idealet er å gå inn i feltet med et åpent sinn, men samtidig med kunnskap nok til å nærme deg feltet på en hensiktsmessig måte». I observasjonen i barnehagen gikk jeg inn med relativt blanke ark. Jeg hadde lest litteratur om å jobbe systemisk i barnehagen og jeg hadde min kunnskap om det systemiske i familierapien, men jeg hadde lite forestilling om hvordan det kunne se ut i praksis i barnehagen. Da jeg deltok på seminaret la jeg derimot fort merke til at jeg var blitt preget av det jeg hadde opplevd, lært og reflektert i

barnehagen. Jeg hadde dannet meg et mer konkret bilde om hva som var kjernen og viktig i det arbeidet jeg hadde observert i barnehagen, noe som jeg opplevde under seminardeltakelsen som forstyrrende. Jeg måtte aktivt og regelmessig minne meg på at «det er lite hensiktsmessig å utføre en hel observasjonsstudie kun for å teste ut én snever hypotese» (ibid., s. 38). Jeg måtte minne meg på å ikke lukke øynene for flere hypoteser, men å kunne være åpen for annet enn jeg antar å finne, la meg overraske, og ikke la meg ureflektert lede av min egen førforståelse.

4.4.7 Gjennomføring av intervjuet om sertifiseringen

I dette intervjuet ville jeg finne ut mer om sertifiseringsprosessen og meningen med sertifiseringen. Jeg hadde ikke mulighet til å reise til Tyskland for dette intervjuet, og etter å ha tilsendt informanten mine spørsmål bestemte vi oss for å snakke med hverandre i telefon. Informanten ønsket at jeg skulle ta notater fremfor å ta opptak av samtalen. Intervjuet varte kortere enn de forrige, da jeg hadde færre spørsmål og samtalen foregikk mens informanten kjørte bil. Dette siste intervjuet gav meg både ny informasjon om sertifiseringen, og bekreftet og utfylte noe av det jeg hadde forstått fra de andre intervjuene. Notatene skrev jeg ned rett etter samtalen og sendte dem til informanten for redigering, korrigerings og/eller godkjenning.

4.5 Reliabilitet og Validitet

Reliabilitet og validitet er kriterier for kvalitet i forskning. Teorier bør dessuten være falsifiserbare, det vil si at de bør formuleres slik at de kan bli forkastet (Ringdal, 2013, s. 40). Reliabilitet eller pålitelighet befatter seg med spørsmålet om hvor robust en konkret måling er. Det kan stilles spørsmålstegn ved om jeg har intervjuet og samtalt med nok personer, om jeg har vært på feltobservasjon lenge nok, om barnehagen kan anses som representativ og om jeg har hatt nok variasjon i mine informanter. Slike type spørsmål har jeg tatt opp i de forrige kapitlene. Validiteten er gyldigheten i data og dreier seg om spørsmålet hvorvidt man har målt det man ønsket å måle. Tjora (2010, s. 179) foreslår blant annet å diskutere funnene i forskersamfunnet. Høringen i ettertid av innlevering av masteroppgaven kan være en mulighet til det. Ellers råder han å være åpen om hvordan forskningspraksisen har foregått, hvilke valg man har tatt og om man har forankret egen forskning i annen relevant forskning.

5 RESULTATER

Et av målene med konkrete spørsmål til informantene var å hente frem den kunnskapen og erfaringen de har fra deres praksis. Samtidig produserte vi noe sammen, noe som også ligger helt naturlig i forståelsen av temaet jeg undersøker. Analyse kan bety «å dele noe opp i biter eller

elementer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 201) og samtidig å tilføre mer til det jeg har hørt og sett (Fangen, 2010, s. 208). I det følgende presenterer jeg i form av overskrifter kategoriene jeg har funnet og konstruert. Det synes at dannelsen av kategoriene er påvirket av litteraturen om barnehagen. I tillegg gir som nevnt måten jeg har stilt spørsmålene på og hvordan jeg selektivt har notert, den videre analyseprosessen en retning. Mine informanter var både menn og kvinner, likevel velger jeg for anonymitetens skyld å bruke kun «hun» når jeg gjengir utsagn eller beskriver observasjoner. Kjønnnet hadde jeg behandlet åpent hvis jeg hadde ansett det for utslagsgivende for tolkningen av dataene. At det her ikke er det i signifikant nok grad, er en vurdering jeg har tatt. Barnehagelærer som tradisjonelt kvinneyrke derimot kommer til å være tema senere i oppgaven. Utsagn av informanter og direkte fortellinger av observasjoner er skrevet i kursiv for å skille dem fra egne tanker.

Et funn kan peke seg ut fordi det gjenkjennes som forskjellig fra noe annet. Dette står i tråd med Bateson sitt tidligere siterte utsagn om at informasjon er en forskjell som gjør en forskjell. Et funn i min oppgave kan også være en observasjon som kan settes i sammenheng med noe som har blitt sagt i et intervju. Motstridende elementer kan også være funn, eller det som ikke har blitt observert. Likeså det som ikke gjør en forskjell eller med andre ord: der det ikke finnes informasjon der det forventes, er også informasjon. Hvorfor jeg anser de funnene jeg presenterer som informasjon, diskuteres etterpå. Implisitt i funnene og diskusjonen etterpå ligger alltid tankene rundt hva den systemiske måten å jobbe og tenke på kan bidra med i barnehagen.

5.1 Barnet: samarbeid og selvstyring

I denne barnehagen fant jeg en måte å samhandle og snakke med barna på som var dypt preget av samarbeid. Jeg observerte at hverdagen gestaltet sammen, synet på «verdenen» gestaltet sammen. «*Hei du, hva har du lyst til å gjøre i dag?*», ble eksempelvis et barn spurt i det det ble tatt imot og ønsket velkommen. Både i morgenrundene, ved valg av aktivitet, under middagsplanlegging, rydding og vasking var barna integrerte og delaktige.

5.1.1 Barnet som ekspert på seg selv

Jeg observerte at barnet ble ansett som ekspert på seg selv. Det ble lagt til rette for at barna kunne bli kjent med seg selv. *Et eksempel på dette er at noen barn hadde gått ut i uteområdene, og noen få ikke hadde på seg jakke. Jeg gikk til en av barnehagelærerne og stilte spørsmål rundt det jeg hadde observert. Barnehagelæreren forklarte at barna selv kan velge om og når de går ut, bare de gir beskjed. De skal få mulighet til å bli kjent med sin egen kropp og kan selv velge om de vil ha på jakke eller ikke. Hun presiserte at barnehagelærerne visste hvem de måtte følge litt ekstra med*

på og ville dobbeltsjekke om barnet muligens kunne få det for kaldt. Dette ble forklart med et eksempel da et barn hadde gått ut uten sko om vinteren. Barnehagelæreren hadde så tatt av sine egne sko og sammen med barnet kjent etter hvordan bakken føltes. Barnet hadde da, etter å ha fått hjelp til å rette oppmerksomheten på føttene, valgt å ta på sko allikevel.

Eksempelet viser at barna gis mulighet til å kjenne etter egne behov. De kan selv vurdere når og om de vil gå ut. De kan selv vurdere hvordan de kler seg. Enhvers individualitet og forskjellighet understrekes ved å la dem få kjenne på været selv. Barnehagelæreren visste at noen barn muligens ikke var så mye i kontakt med kroppen eller sine følelser. Ansvar ble ikke alene lagt på barnet. Barnehagelæreren valgte å hjelpe barnet med å rette oppmerksomhet på hvordan været kjentes for barnet, for å så gi barnet mulighet til å ta et nytt og mer bevisst valg.

En gang satt jeg i nærheten der et barn beit et annet barn. Barnehagelæreren spurte: «hva trenger du?». Barnet svarte: «noe å kjøle med». Barnehagelæreren oppfordret barnet som hadde bitt å hente noe å kjøle med. Litt senere overhørte jeg en samtale mellom barnehagelæreren og de to barna om hvordan det ene muligens hadde ført til det andre og det neste til det etter det. Barnet ble stimulert til å finne egne løsninger og bli oppmerksom på egne behov. Barnet som hadde bitt, ble involvert i å hjelpe det skadde barnet. Etter at det skadde barnet hadde roet seg, fikk begge barn lov til å uttale seg om følelser og vurderinger rundt hvordan konflikten hadde utviklet seg. Barnehagelæreren satte en grense når det gjaldt å bite, men inntok en ikke-dømmende og ikke-vitende holdning med tanke på konflikten.

En barnehagelærer fortalte meg i en spontant oppstått feltsamtale at de ønsket å innta en holdning om å ta barna på alvor; og at man da ikke kunne si når et barn faller «det går greit» eller «kom og reis deg, dette var ikke så ille» for dette kunne ingen andre bedømme enn det gjeldende barnet selv. Hun utdypet at hun selv muligens ikke hadde fått vondt, men at det kan være noe helt annet for en annen person. At barnehagelæreren fortalte meg dette, tyder på at denne holdningen oppfattes som noe som peker seg ut ved samhandlingen i denne barnehagen. I utsagnet ligger etter min oppfatning en antakelse om at mennesker ikke kan forstå hverandre. Å overføre mine forståelser til den andre kan oppleves som overtramp – eller å ikke ta på alvor.



Bilde 5.1 Å kunne forsyne seg selv med vann

5.1.2 Barnet som kompetent, kreativ aktør

Jeg observerte at barna i barnehagen ble oppfattet som kompetente og kreative. Et eksempel på dette er følgende: *Under fellesmiddagen satt to barn ved siden av hverandre som kranglet.*

Barnehagelæreren gikk bort til dem og spurte om de to hadde en ide om hvordan de kunne få til å spise middagen. Et av de to barna foreslo da at de kunne sette seg litt fra hverandre.

Barnehagelæreren spurte så om de ville gjøre det nå med en gang eller om de ville prøve en gang til. Barna valgte å sette seg med avstand til hverandre med en gang. Barnehagelærerne kom ikke med føringer, men lot barna få danne seg et eget syn på problemet og hvordan håndtere det. Barna ble invitert til å finne frem til en løsning selv. Selve løsningen ble heller ikke bedømt eller vurdert, men det ble dobbeltsjekket når barna ønsket å gjennomføre tiltaket.

Under et annet middagsmåltid observerte jeg hvordan et barn med vilje lot en tallerken falle på gulvet, etter at et annet hadde mistet en ved et uhell. At det skjedde med vilje var utvilsomt for alle oss voksne. Barnehagelæreren, som var i ferd med å spise, gikk bort til barnet og gav gjennom et jeg-budskap tilbakemelding om at hun ikke likte dette. Hun forklarte rolig til barnet at hun nå ville sette seg igjen og spise opp maten sin, og etterpå følge barnet mer opp. Barnet skulle vente på sofaen så lenge. Barnehagelæreren satte en grense og gav gjennom et jeg-budskap uttrykk for en personlig mening uten å gi uttrykk for sinne eller oppgitthet. Hun tydeliggjorde grensen mellom seg selv og barnet ved å vise at hun ikke trengte å avbryte det hun holdt på med. Hun ignorerte barnet ikke, men annonserte å følge det opp etter maten og gav barnet mulighet til å samle seg ved å henvise det til sofaen. Jeg snakket med henne om situasjonen etterpå og la merke til at hun hadde tro på at barnet hadde en grunn for å gjøre som det gjorde. Hun vurderte dette ikke som provokasjon eller motivert ut fra en negativ hensikt, men hadde en hypotese om hvorfor handlingen kunne gi mening for barnet.

En barnehagelærer fortalte i en spontan feltsamtale at hun syntes at det lå verdener mellom denne barnehagen og andre. Hun utdypet at man ikke levde en ovenfra-ned holdning her om at de voksne visste best og sa «bare vent til du kommer i min alder, så forstår du». Hun hadde vurdert å bytte yrke før hun kom til dette stedet. Dette utsagnet gir igjen et inntrykk av at det tenkes og jobbes annerledes i denne barnehagen enn det som oppfattes som vanlig. Holdningen ble av de jeg snakket med i feltsamtaler, men også av de intervjuete, ansett som spesiell og grunnleggende i denne måten å tenke og jobbe på. Holdningens essens ble i intervjuene blant annet både implisitt og eksplisitt beskrevet med 2. ordens kybernetikk. Implisitt ble det beskrevet med et bevisst forhold til det som er ens «eget» og kommunikasjon. Det ble beskrevet med å innta en ikke-vitende posisjon og opprettholde nysgjerrighet, å ikke tenke rett og galt. Holdningens essens ble også beskrevet med å gå ut fra «gode grunner» eller en logikk i systemet, sirkulær og helhetlig tenkning,

løsningsfokusering og «avviksvennlighet¹». Det ble siktet etter å ta mennesker på alvor, og å uttrykke respekt for forskjellighet og mangfold.

5.1.3 Barnehagens pedagogiske oppdrag

En person som jeg snakket med og som blant annet jobbet med sertifiseringen av barnehager som jobber ut fra en systemisk tenkemåte mente at det den systemiske tenkemåten i barnehagen kunne bidra med er å støtte kreativitet, å kunne ta en egen posisjon, å kunne håndtere motsetninger og utvikle en sterk personlighet. Hensikten med barnehagen skulle ikke være å oppdra barn til å bli uniforme, til å herme, lære utenat, prestere og å følge et bilde av at «når du er fire år bør du kunne det ene eller andre». Å oppfatte barnet som samarbeidspartner, som ekspert på seg selv, og som kompetent og kreativ aktør speiler seg i dette utsagnet. Når dette blir fremhevet, forstår jeg at dette ikke oppfattes som selvfølgelighet i barnehagepedagogikkens praksis. Teorien har jeg ikke grunnlag til å uttale meg om. Utsagnene fra personene jeg snakket med og observasjonene jeg har gjort må sees i relasjon mellom voksne og barn. Det er de voksne som har uttalt seg. Kritiske spørsmål om forholdet mellom voksne og barn, men også samfunn og individ, kunnskap og læring teller her med.

Barnehagelederen uttrykte at hun mente at den systemiske pedagogikken handlet om å følge barnet slik at det kan bli «selvvirksom». Å kunne være selvvirksom kan ifølge mine observasjoner og samtaler forstås som den kompetansen å kjenne seg selv, å kunne stå opp for seg selv og en egen forståelse, å kunne holde ut utfordringer og selv finne måter å håndtere dem på. Det handler om selvbevissthet, selvstendighet og kreativitet. I samme intervju trodde en person som underviser videreutdanninger om systemisk arbeid i barnehagen at denne måten å jobbe på kunne bidra med å utvikle «kompetanser for livet», «kompetansen å finne seg til rette i en verden som tidvis kan være hard», «personlig utvikling» og «selvbevissthet». Dette kunne for eksempel handle om å kjenne de egne grenser og engstelser, og å anerkjenne dem. Prinsippet om selvstyringen eller det å være selvvirksom virker å ha minst to aspekter: det ene er å ikke bli overstyrt av en annen person. Det andre er å forsøke å unngå å bli styrt av indre forhold en selv ikke er bevisst på, som eksempelvis engstelser eller grenser.

At verdenen kunne være hard var for noen barn allerede en del av deres erfaringer. Barnehagen hadde grupper med flere såkalte «integrasjonsbarn», som vil si at barna hadde vist vansker i noen sosiale kontekster. Det kunne være barn som hadde flyktet fra krigsområder med sine familier eller på en andre måter opplevd traumatiske hendelser i livet. *Jeg fikk lov til å delta på*

¹ Jeg velger å oversette det tyske ordet «Fehlerfreundlichkeit» til nykreasjonen «avviksvennlighet», da det etter mitt synspunkt uttrykker på en bra måte at avvik og forstyrrelser hører til, kan regnes med og tiltenkes en funksjon.

et møte rundt barn som i noen sammenhenger viste mer påfallende atferd enn andre. Utfordringene rundt barna ble diskutert ut fra vinklingen hvordan medarbeideren kunne støtte barna på en bedre måte, og hvordan å tilrettelegge slik at de blir bedre kjent med seg selv og med det som provoserer atferden. Spørsmålene som flere informanter var opptatt av er «er dette hjelpsomt for barnet akkurat nå? Er jeg hjelpsom? Er mitt syn hjelpsomt? Er min måte å agere på hjelpsom?».

Diskusjonen rundt utfordringene var preget av en vinkling som fokuserte på løsninger, ressurser og respekt. Utsagn som henviser til egenskaper ved andre eller irritasjonsmomenter hørte jeg ikke.

Barnehagelæreren presenteres som selve verktøy som sikter etter å tilpasse seg smidig.

En person i et intervju svarte på spørsmålet om hva som kunne være «nytt» eller «spesielt» med en barnehage som blir drevet på en systemisk måte: *«blikket rettes mot en selv»* og jeg spør meg selv: *«hva er det som lammer meg? Hvor kan jeg selv lære? Er jeg til hjelp slik som jeg agerer nå? Hva er det barnet trigger i meg?»*. Det som vi noen ganger uttrykker som irritasjonsmomenter, egenskaper ved andre, deficit og mangel behandles i dette miljøet fra en annen vinkling. 2. ordens kybernetikk kommer her til syne igjen. Å ikke bedømme eller kategorisere som «rett og galt» tar høyde for at man selv alltid er bundet til det egne subjektive ståstedet som bare forestiller en av mange «sannheter». Nysgjerrighet er også et ord som av flere jeg snakket med ble brukt for å beskrive hva den systemiske måten å tenke på kan bidra med, og hva som legges vekt på og formidles i videreutdanningen. *En person uttrykte i intervjuet noe av det som oppfattes spesielt med barnehagen slik: «det å forbli nysgjerrig, å ikke slutte å spørre, å forbli hos den andre og å ikke ta seg og sitt eget for mye på alvor».*

Det pedagogiske oppdraget virker dermed svært orientert på barnet og dets liv inkludert foreldrene. Å kunne finne ut hva som er en «orientering på barnet» virker å kreve den holdningen som er blitt beskrevet.

5.2 Foreldrene som samarbeidspartnere og eksperter på sine barn

Som beskrevet i litteraturen om systemisk arbeid i barnehagen oppfattes barna på en helhetlig måte og dermed foreldrene som viktig del av barnehagelivet. I den uka jeg gjorde feltarbeid i barnehagen fikk jeg observert relativt lite om samhandlingen mellom barnehagelærerne og foreldrene. Dette kan skyldes at jeg ikke ville trenge meg på de mer private samtale, det kan skyldes at de fleste foreldre vanligvis oppholder seg relativt kort tid i barnehagen eller at en uke feltarbeid var for kort tid til å gjøre observasjoner om denne samhandlingen. I samtale fant jeg en måte å snakke om foreldre på som var dypt preget av respekt, ydmykhet og aksept for mangfold og forskjellighet.

5.2.1 Foreldrene som eksperter på seg selv og sine barn

Flere personer jeg snakket med påpekte hvor viktig samarbeidet med foreldrene fra et systemisk ståsted er. *En person svarte på spørsmålet om hva som var spesiell med denne barnehagen at barnehagen siktet etter å inngå et partnerskap med foreldrene med hensikten om å «sammen lete etter gode veier».* Foreldrene ble av flere omtalt som eksperter på sine barn. *«I møtet med foreldrene anvendes sirkularitet»,* sa en informant. En atferd eller reaksjon ansees som del av et samspill innen et systems logikk. I en feltsamtale nevnte en barnehagelærer: *«Vi ser her i barnehagen bare utklipp innen den tiden barnet oppholder seg her. Vi må anerkjenne det foreldrene meddeler.»* Prinsippene om nysgjerrighet, en ikke-vitende holdning og 2. ordens kybernetikk er også her synlig.

At et ønske om samarbeid ikke ble ansett som en selvfølge, lærte jeg når flere samtalepartnere fra både feltobservasjon og seminardeltakelse uttrykte at det i barnehagemiljøet fantes en *tendens til å plassere foreldrene i båser.* Foreldrene kunne for eksempel oppleves som *byrde og anstrengende.* En annen diskurs handlet om at det for foreldre kunne føles som en *lettelse å gi fra seg ansvaret, like mye som det for barnehagelæreren kunnes føles fristende å innta ekspertrollen.* Det var dessuten snakk om å være *redd for foreldrene,* at barnehagelærerne kunne kjenne på *motstand* eller føle at de måtte gå i en *forsvarsposisjon.* *En barnehagelærer sa at hun etter å ha vært på en videreutdanning om å jobbe systemisk i barnehagen hadde blitt mye tryggere i samtale med foreldrene.*

Hva tryggheten gikk ut på, fikk jeg ikke spurt. I en annen sammenheng stilte jeg derimot et sirkulært spørsmål til en person jeg intervjuet om hva hun tenkte at foreldrene hadde svart på hva som var spesiell med denne barnehagen. *Svaret var en dyp tillit til barnehagen, at de følte at de ble respektert og at de visste at det var lov – og at de hadde motet – til å klage.* Sirkulære spørsmål sier ikke nødvendigvis noe om hva som er sant, men de sier noe om relasjonen mellom de involverte. Informanten anså relasjonen som preget av respekt, tillit og rom for forskjellighet. Når det er rom og respekt for forskjellighet, blir motstand og forsvar unødvendig, noe som kan være med på å skape trygghet. Dette forutsetter antakeligvis en klar grense mellom den andre og meg, en anerkjennelse av den egne og den andre sin posisjon. Den neste fortellingen om det multikulturelle møte kan være et eksempel på dette.

På det tidspunktet jeg gjorde feltarbeid hadde barnehagen en andel av 58 prosent barn med annen kulturell bakgrunn enn den tyske. Barnehagens beliggenhet er dessuten i et område med økonomisk-sosialt mer vanskeligstilte beboere. Den interkulturelle samhandlingen observerte jeg å være en sentral del av hverdagen. *I et intervju med to personer stilte jeg et direkte spørsmål om hvordan det interkulturelle og systemiske gikk overens. Begge var klare på at det var nærliggende at*

det gikk godt overens. Det ble begrunnet med at hvert menneske, ifølge den systemiske tankegangen, har sin historie og vi til sammen kan utvikle noe nytt. Barnehagelederen fortalte dessuten i en tilfeldig samtale om et møte med en far som virket å ha svært forskjellige verdier fra hennes egne. Hun bestemte seg for å treffe dette menneske som en far og ikke som en person som hadde brutt loven. Når de møttes spurte hun om lov til å håndhilde på ham, noe han nektet. Informanten respekterte dette og hadde så en samtale med faren om hva han ønsket seg for sitt barn i barnehagen, om han var kjent med barnehagen og skolens retningslinjer og hvordan han tenkte at både barnehage og han kunne få til et godt samarbeid. Etter samtalen opplevde lederen at faren gikk bort til henne og tilbydde å håndhilde likevel. Denne fortellingen inneholder rammer (lovverk og verdier i barnehage/skole i Tyskland) de involverte må forholde seg til. Den handler også om ulike personlige grenser og verdier som ved første øyekast kanskje motstrider. Det søkes etter en felles menneskelig plattform, den å være «forelder» som tilnærmingen så baseres på. Fars ønsker og forventninger blir hørt, rammene artikulert og så spurt hvordan far tenker at samarbeidet kan gestaltes.

I seminaret om systemisk arbeid i barnehage brukte kursholderen formuleringen «å gestalte ansvar på nytt» i møte med foreldrene. Konteksten for dette utsagnet var at foreldrene både anerkjennes som eksperter og at man på den måten gir fra seg ansvar, men også tar på seg ansvar i forhold til et mer åpent og respektfullt samarbeid. Et par uker før svarte to andre kursholdere på mitt spørsmål om hvilken forskjell deltakelsen på en videreutdanning kunne gjøre for deltakeren, at hun muligens kunne gi fra seg ansvar og kontroll lettere enn før, kunne bygge opp mer tillit og tro på at man ikke klarer seg alene. Dette andre utsagnet ble ikke sagt spesifikt om foreldresamarbeid, men generelt om en forandring man kunne gjennomgå ved å delta på videreutdanningen. Det ble dessuten også satt i sammenheng med 2. ordens kybernetikk og innsikten at «observatøren observerer at hun observerer», som den ene informanten sa. Distansen og samtidig nærheten til seg selv, det vil si en kontakt til seg selv virker å være kjernen i å kunne slippe til «det andre».

5.2.2 Barnehagens oppdrag om foreldrearbeid

Jeg observerte at det i barnehagen ble forsøkt å etablere et tett samarbeid og legge til rette for foreldrenes innflytelse på barnehagens hverdag. Transparens i form av møter og informasjonskvelder, og mulighet til deltakelse fant jeg strukturelt forankret. Foreldrene ønskes velkomne til å hospitere eller bli så lenge de vil sammen med barnet i barnehagen. *Et eksempel på dette er en mor som jeg observerte, som ble i barnehagen i minst en halv time etter levering for å gi barnet en myk start på dagen.* Flere steder fantes det sofagrupper, blant annet med peis, som skulle innby til å tilbringe tid. *Person som jobber med sertifiseringen begynte å reflektere rundt begreper som brukes rundt barnehagen. Hun syntes at begrepet «barnehage» ikke var passende lenger for et*

konsept som den systemiske barnehagen. Hun tenderte mer til å tenke på det som et familiesentrum eller et «utviklingsrom for familier». Utsagnet viser at den systemiske barnehagen ikke forstår seg selv som en barnehage der barna leveres og så underholdes eller opplæres til de blir hentet, men som et sted for læring og utvikling for hele familien.

En informant fortalte at hun pleide å spørre seg selv i møtet med foreldrene, hva som kunne øke sannsynligheten for at foreldrene føler seg vel og har lyst til å «åpne en dør». Hun presiserte at det handlet om «forandringens dør», en dør som åpnes innenfra. Dette utsagnet er i tråd med det som har blitt presentert i teorikapittelet om systemisk arbeid i barnehagen: mennesket ansees som autonom, og forandring og læring skjer innenfor et i de dypeste strukturene relativt uavhengig nervesystem. Impulsene fra omverdenen må tilpasses slik at de er av interesse. Som strukturerende hjelp ble en mal i samtaler med foreldrene tilpasset en systemisk tenkemåte, med for eksempel spørsmål om hva som aktuelt opptar foreldrenes tanker mest, hvordan barnehagelæreren kan være til hjelp og hva som forventes, hva som skal til for at samtalen i ettertid kan oppleves som vellykket og spørsmål om hvilke gode grunner eller hensikter en atferd muligens kunne ha hatt. I tillegg ble malen tilpasset individuelt med henhold til det man visste om familien.



Bilde 5.2 Sofagruppe

Foreldre og barn hører til samme systemet. *En informant presenterte bildet av en uro: berører man det ene elementet, begynner hele uroen å bevege og organisere seg på nytt. Livet barnet har i barnehagen påvirker familielivet og vice versa. Om man oppfatter seg selv å være del av uroen eller utenfor har muligens betydning for det følgende: til flere personer stilte jeg et spørsmål om hvor de så grensen til terapeutisk virksomhet. Noen informanter var veldig klare på at det var en streng grense og de ikke hadde kompetansen til terapivirksomhet. En person sa at man selv måtte passe på og trekke en grense for å forebygge overbelastning. En annen var enig i at det var en subjektiv beslutning. To informanter fra barnehagen mente at det ikke fantes noen grense, men at det i barnehagen foregikk pedagogiske prosesser som kan ha terapeutisk virkning og at rammer kan ha helbredende virkning. Det ble også påpekt at det kommer an på hvordan man definerte terapi og at det fra et salutogenetisk² perspektiv handlet om hvordan vi kan holde oss*

² Salutogenese, utviklet av israelsk-amerikanske sosiologiprofessor Aaron Antonovsky, kan oppfattes som en motbevegelse til et av patologi preget syn på sykdom og det normale (Lønne, 2018). I stedet for å spørre hva som gjør mennesker syke, spurte han hva som øker sannsynligheten for at vi holder oss friske, noe som kan ansees som grunnlag for alt forebyggende arbeid.

friske. Ved dette spørsmålet la jeg merke til at de som hadde terapeutisk yrkesbakgrunn tenderte til å se grensen mindre streng eller ikke tilstede, mens de som ikke hadde den, inntok en mer ydmyk holdning. Dette kan muligens forklares med den tankegangen som også bildet av uroen gjenspeiler: skjer det endring i et av elementene i systemet, påvirker det hele systemet på en uforutsigbar måte. Anser man seg selv i tillegg som del av uroen, kan man ikke utenom å påvirke de andre. Det må også nevnes at det faste dager i uken kom logoped, kunstterapeut, ergoterapeut, yogainstruktør i barnehagen for å gi tilbud til de barna som kunne ha nytte av det. Grensene til terapeutisk virksomhet var dermed også strukturelt sett glidende.

5.3 En lærende organisasjon med hjelp av en lav, fleksibel og transparent struktur

Det har allerede blitt pekt på flere momenter fra den systemiske tankegangen som i den besøkte barnehagen hadde blitt implementert i strukturene. Eksempler på dette er mal for samtaler med foreldre, sofagrupper og mulighet for innflytelse. «*Barnehage som lærende sted*» er overskriften på en organisasjonstavle jeg har fått av barnehagen. Jeg fant en lav organisasjonsstruktur med åpne dører, transparens, tilrettelegging for deltakelse og felles ansvarsfordeling. Språkbruken gjenspeilte også det lite hierarkiske: mens jeg selv tok meg i å flere dager stille spørsmål om «de ansatte», snakket min samtalepartner konsekvent om «*medarbeiderne*».

Lekene var få og lite definert i sin funksjon slik at man kunne velge selv hva man ville bruke dem til. I uteområdene var det mulighet til å bygge noe på egenhånd, for eksempel en huske ut av trestammer. For frokosten var det satt opp en tidsramme der hvert barn kunne velge selv når det kjente seg sulten. I gruppa med mindre barn kunne barna velge sovested selv, hengekøye eller seng. Middagsmåltidet var felles og hvert barn hadde mulighet til å forsyne seg selv med mat fra en stor skål og drikke ettersom hvor mye det tenkte det trengte. Rommene var utformet i rolige farger og det fantes lite pynt på veggene og i taket, ingen på vinduene. Det var forbudt med mobiltelefon for de voksne for å tilrettelegge for mer tilstedeværelse og synlig tilgjengelighet.

Jeg stilte spørsmål i et intervju i barnehagen om hva som kunne være vanskelig eller utfordrende med å jobbe på en systemisk måte. *De to informantene understreket at for å kunne jobbe på en systemisk måte,*



Bilde 5.3 Lekene er lite definert

var det helt nødvendig at ledelsen var med i båten. Hun presiserte at organisasjonsstrukturene lett kunne ødelegge for arbeidet om den ikke var støttende. Også deltakere på seminaret påpekte at det ikke var mulig å gjennomføre et slikt konsept alene. Noen av dem virket også skeptiske til at det nylærte kunne implementeres hvis ikke alle var med. Tid var også en tvilsfaktor. Den systemiske måten å tenke og jobbe på ble av de som ikke hadde arbeidet slik før, forbundet med tidsbruk, noe som jeg ikke oppfattet var tema i barnehagen jeg gjorde feltarbeid i.

Barnehagelederen var bestemt på at det trengtes en andel medarbeidere som hadde gått på videreutdanning for at den måten å tenke og arbeide på kunne feste seg i strukturene. Hun hadde et eksempel der en medarbeider hadde roet et gråtende barn ved å være der og bevisst uten smokk, så gikk en annen medarbeider forbi, som uten å tenke seg om tok smokken og satte den «på plass». Min egen tolkning av det å ikke gi smokken umiddelbart til barnet er at barnet oppfattes som kompetent, det tåler smerte og uro som er en del av livet, og det skal få mulighet til å komme i kontakt med den. Den får på den måten også mulighet til å lære å håndtere den og komme seg ut av den igjen på egenhånd, i samvær og med støtte av den voksen som er der og tåler det samme. Dette bildet gir et inntrykk av at mengden av forskjeller i å håndtere situasjoner må være stor nok til å kunne gjøre en forskjell – noe som viser seg i strukturen.

«Struktur og holdning», «holdning og struktur» ble flere ganger nevnt i samme åndepust når det handlet om hva som var spesielt med denne måten å jobbe på i barnehagen. Ved spørsmål om hva som kan være utfordrende svarte også en eller to informanter at det ikke var nok å «bare» satse på holdningen, men at den måten å jobbe på måtte være forankret i strukturene og regelmessig aktualiseres. Dette ble begrunnet med at holdning dannes gjennom erfaring, og i den forbindelse ble Luhmann sitert at holdning er et resultat av det man har erfart. Samspillet mellom holdning og struktur ble altså ansett som grunnleggende og spesielt med dette barnehagekonseptet. Som det har blitt vist kan elementer i holdningen beskrives med begreper som 2. ordens kybernetikk, løsningsfokusering, en ikke-vitende og ikke-dømmende holdning, nysgjerrighet og åpenhet for mangfold og forskjellighet. Disse elementene kan også gjenspeile seg i strukturene og språk, noe som noen informanter eksplisitt uttrykker å være en nødvendighet for å kunne jobbe på en systemisk måte. I det følgende skal jeg presentere et element til.

5.4 Barnehagelæreren som hele og lærende menneske

I barnehagen fant jeg at ble lagt mye vekt på «selfcare»: en raus måte å håndtere egne «svakheter» på med fokus på refleksjon, utvikling og læring. Medarbeideren ble i lik måte som barnet og forelderen ansett som ekspert på seg selv og i forhold til egne grenser. *Barnehagelederen siterte en medarbeider i barnehagen som skal ha takket for at de fikk lov til å være som de er, også*

med deres dårlige sider. Utsagnet viser at lederen vurderte det som viktig og ønsket å legge til rette for gjensidig og egen aksept for «dårlige sider». *Problemer ble oppfattet som del av menneskelivet, og medarbeiderne ville ikke bli dømt for å ha private samtaler om sitt imellom seg i eksempelvis gangen, svarte barnehagelederen med flere da jeg spurte, hva den systemiske tenkemåten kunne bidra med i arbeidet. «Vi insinuerer gode grunner, alle bærer på sin ryggsekk».* Den ikke-vitende og ikke-dømmende holdningen kommer her til syne.

En barnehagelærer sa i en feltsamtale til meg, at barna uansett ville merke om noen er i godt eller dårlig humør og at det ville være best å si det høyt for at de kunne forstå at det ikke gjaldt dem. Hun presiserte videre at hun kunne være ærlig om hvordan det gikk og at hun ikke følte at hun inntok en jobbrolle i denne barnehagen, men kunne komme som hele menneske. Disse diskursene formidler at det ikke betraktes som selvfølge å kunne gå på jobb som «helt menneske» med iblant dårlig humør, problemer eller «dårlige sider». Åpenhet i relasjonen mellom medarbeider og omverden settes høyt. Det neste eksempelet handler om relasjonen til seg selv.

«Avviksvennlighet» er et begrep som er blitt nevnt i et intervju da jeg spurte om grensen til terapi. Konteksten var en refleksjon rundt hvordan å høre med den andre om man hadde gått over en strek. Begrepet ble utdypet med utsagnet: «Jeg ville ikke lært hvis jeg ikke gjorde feil» og «vi fokuserer på læringspunkter istedenfor deficit». Denne holdningen fant jeg implisitt også i andre utsagn, som følgende metaforen barnehagelederen uttrykte om hva som var utfordrende med å jobbe og tenke systemisk i barnehagen. Hun fortalte at hun hadde inntrykket av at den sirkulære tenkemåten jevnlig forsøkte «å snike seg bort». Hun så et bilde av et tusenben som hadde «det systemiske» og «det sirkulære» på ryggen og løp sin vei bort fra henne. Hun utdypet at et tusenben var et dyr som løper fort og ikke tenker over at det løper. Det krevde en innsats å hente det tilbake og tilbake. Det krevde en innsats å ikke bare tenke enkle, lineære løsninger. Etter min forståelse sier barnehagelederen at man selv med en refleksjon, en utdanning, den sterkeste viljen og de beste idealene aldri er beskyttet fra å «trå» annerledes enn man hadde tenkt. Det hører til. Å være bevisst det, gjør ydmyk. Det henviser til at hvor mye man enn forsøker å jobbe og tenke på en systemisk måte, er å «feile» også en del av dette. Det helhetlige er et begrep som er blitt nevnt mange ganger og i forskjellige samtaler som



Bilde 5.4 Skyggesider

grunnleggende og spesiell i den systemiske tenkemåten.

6 DISKUSJON

I denne delen av oppgaven diskuterer jeg funnene ved å bruke teoretiske perspektiver og drøfte fenomener i et større bilde. Jeg sikter etter å utvikle mer utfyllende beskrivelser av utsagn og fenomener, og det å veksles mellom del- og helhetsperspektiver. Diskusjonen blir supplert med flere utsagn fra informantene. Den samfunnsvitenskapelige modellen som speiler seg i mine funn er Luhmanns systemteori. Min hypotese om at det er noe annerledes med en systemisk barnehage er en tankegang man finner hos Luhmann i distinksjonen mellom system/omverden. Han er også opptatt av observatørens rolle, tilsvarende idéen om 2. ordens kybernetikk. Luhmann hevder at et system bare eksisterer i kraft av grensen mellom seg selv og omverden (Aakvaag, 2012). Jeg forsøker i det følgende å finne ulike mulige grenser.

Først tar jeg for meg de enkelte overskriftene fra funnene og presenterer for hver en potensiell grense til det som er forskjellig fra noe annet. Så forsøker jeg å finne en fellesnevner eller rød tråd som kan ha betydning med tanke på konseptets avgrensning fra omverdenen.

6.1 Om synet på barnet

I funnene viser jeg til at barnet ansees som en kompetent og kreativ aktør, og ekspert på seg selv. Det pedagogiske oppdraget baseres på samarbeid og barnets selvstyring. Selvstyring handler både om å slippe barnet til med egne synspunkter, men også om å legge til rette for at barnet kan bli kjent med seg selv. Hadde barnet for eksempel fått beskjed om å ta på seg en jakke, hadde det kanskje i mindre grad fått mulighet til å utvikle en kontakt med sin egen kropp. Hadde de kranglende barna blitt dratt fra hverandre, hadde de i mindre grad fått mulighet til å finne egne ideer og løsninger. For at selvstyring og selvvirksomhet er mulig, er det ikke nok at voksne holder seg tilbake, men det trengs også et fundament med selvbevissthet, både hos barnet og den voksne.

Som nevnt i teoridelen er kybernetikk læren om hvordan levende og ikke-levende systemer blir styrt eller styrer seg selv. Mennesker som levende systemer anses som autopoietiske, det vil si selvstyrte. Ott et al. (2007, s. 61) stiller nettopp spørsmålstegn ved hvordan pedagogikk (som er læren om oppdragelse og undervisning (Tjeldvoll, 2018)) og det å oppdra skal gå overens med de systemiske tankene om autopoiese og det å ikke kunne instrueres. Orban (2017, s. 14) poengterer om dette temaet at pedagogikk her forstås som styring av konteksten. Ott et al. (2007, s. 62) svarer på sitt eget spørsmål at barn som autopoietiske systemer og generelt alle mennesker må forholde seg til og reagere på konteksten de beveger seg i. Det trengs strategier for å møte utfordringene i kontekstene, som å tenke og føle, ta i bruk sansene, bevegelse og språk. Barnehagen som

pedagogisk kontekst med sosiale kontakter, rom, tilbud og prosjekter legger til rette for at barna kan utvikle og utvide sine strategier. Måter å gjøre dette på har blitt presentert i mine funn.

Informanter med erfaring fra å jobbe i andre barnehager snakket om en litt rigid og defisitorientert måte å vurdere barna på. For å kunne følge den systemiske tenkemåten hadde de måttet skrive om noen maler, tenke «læringspunkter» og forsøke å ikke legge så mye vekt på vurderingsskjemaene. Hennem (2010) hevder at det i moderne velferdsstater dominerer utviklingspsykologiske forståelser av barn og oppdragelse, og mener at barnets væren fremstilles som universell. Dette ville implisert at barnet løses fra konteksten det lever i og at forventninger til utvikling generaliseres for alle barn. Fagfolk og profesjonene blir her ekspertene for hvordan barnet er og skal være. Når vi anvender 2. ordens kybernetikk på samfunnsnivået, kan observatøren fastslå at et utviklingspsykologisk perspektiv bare er én måte å se på barnet på og ingen objektiv sannhet. Måten å reflektere på i den besøkte barnehagen viste et mer fleksibelt og løsningsorientert syn på barnet enn å fokusere på diagnose, mangel eller problem.

Etter to dager i barnehagen begynte jeg, som jeg vil kalle det, å bevege meg på den hermeneutiske sirkelen. Det slo meg at jeg frem til det tidspunktet hadde vært på utkikk etter metoder og det mellommenneskelige samspillet, men at det jeg observerte, bare var overflaten av noe mer grunnleggende jeg hadde oversett: det kollektive synet på barnet og barndommen. Burman (2005, s. 38) påpeker at synet på barnet og barndom alltid er relasjonell, det defineres i relasjon til mor og far, til familier og til staten. Et universelt bilde av hvordan barnet er og hvilke behov det har reduserer kompleksitet, gjør det lettere å sammenligne og formidler en følelse av kontroll, men gir i den systemiske tenkemåten begrenset mening. Bildet av hvordan barnet er og hvilke behov det har, sees her i sammenheng med kulturen og tiden vi lever i, med politikken som utøves og i relasjon til bildet av hva den voksne er og hvilke behov hun har.

Jeg begynte å lure på hvilket syn av barnet og barndommen som dominerte i dette miljøet, og hva mennesket er og hva som gir oss mening. Det kan være subjektivt, kulturelt-kollektiv og begge deler. Er det arbeid? Er det det å fungere som en del av noe, for eksempel en kultur og dens verdisett? Er det fellesskap? Er det lykke? Er det kjærlighet? Er det selvrealisering? Er mennesket godt i seg selv eller trenger det føring og oppdragelse for å bli godt? Hvordan vi vil organisere dynamikken mellom individ og samfunn? Hva trenger individet for å kunne lære og utvikle seg til – nettopp til hva: et individ, eller en del av et samfunn eller begge deler? Ulvik (2014, s. 56-57) skriver:

Profesjonsutøverens interesse vil formes av de forståelsene hun/han har av barn; av hvordan barn er og burde være, av hva som er bra for barn, av ideer om barnets beste, av hva som er problem og hva

som kan avhjelpe det, og hva som er hjelpsomt på lang sikt. Hvordan barn forstås, bidrar til å definere bekymring, angi fremgangsmåter for undersøkelse og gi retning til tiltak i profesjonelle praksiser.

Sett utenfra er det kanskje ikke overraskende hvor grunnleggende troen på at mennesket er godt, kompetent og har gode grunner for sine handlinger, var i barnehagen. Kanskje det er en selvfølgelighet at den systemiske tenkemåten har noe til felles med humanismens ideer om at mennesker er moralske vesener som ikke behøver guds føring eller en streng, menneskelig oppdrager for å lære å utføre gode gjerninger (Norman, 2007). Kanskje det generelt forutsettes i teorien et humanistisk grunnlag i barnehagepedagogikken. Likevel fikk jeg gjennom feltsamtaler med medarbeidere et inntrykk av at det ikke ble tatt for gitt, og at jeg ikke var alene med den følelsen at det var «noe spesielt» her.

Noen aspekter ved det «spesielle» ved holdningen kan forklares med 2. ordens kybernetikk og et bevisst forhold til konstruktivismen. Mer om dette senere i oppgaven. Samtidig kom jeg i den uka jeg gjennomførte feltobservasjonen over en avisartikkel som diskuterer hvordan Johanna Haarer³ rådslag til barneoppdragelse fortsatt preget oppdragelsen i dagens Tyskland. Hun rådet blant annet til å ikke skjemme bort barna og å ikke vise det oppmerksomhet når det gråter for at det ikke skal lære å gråte for å få medlidenhet. Dette begrunnes videre med at det, ved for mye reaksjon på barnets vilje/behov, skapes en liten tyrann (Kratzer, 2018). I et digitalt oppslagsverk om barnehagepedagogikk kan man lese at hennes bøker ikke bare har påvirket oppdragelsen i familien sterkt, men delvis også vært på pensumlisten for barnehageansatte. Først så sent som 1985 skal hennes publikasjoner offentlig ha blitt stilt spørsmålsteget ved (Berger, u.å.).

De siste årene har det funnes både diskusjoner om hvordan barneoppdragelsen fortsatt kan være påvirket av elementer av nasjonalsosialismens ideologier om å bli til motstandsdyktige, fungerende mennesker, men også om hvordan krigsbarna - de som var små under krigen og årene etter og har opplevd bombardering, sult, angst og tap - har lært å ta seg sammen, å låse bort følelsene og å ikke ta seg selv for mye på alvor med begrunnelsen at alle på den den tiden hadde opplevd det samme (Lohre, 2014). Bode (2014, s. 28) påpeker at det for de fleste av disse krigsbarna ikke kommer på tale å oppfatte seg selv som offer, og at det kan snakkes om en kollektiv inkapabilitet til å sørge. Michael White, en av grunnleggerne av familierapiretningen narrativ terapi, har skrevet om hvordan viktige deler av ens identitet kan bli isolert og dekket over når sorgprosessen tilpasses normative forventninger eller ikke får nok plass (White, 2007).

³ Johanna Haarer var en østerrisk-tysk lege som skrev rådgivere i høyt opplag om hvordan å oppdra barn i henhold til nasjonalsosialismens ideologier (Kratzer, 2018).

Dette er et stort eget tema for seg, samtidig bare et av mange mulige, som brukes her for å tydeliggjøre at det finnes kollektive normer, oppfatninger og fortellinger om barndommer – som jeg som tysker er del av -, som gjør at annerledesheten i holdningen i en slik barnehage som jeg har besøkt, også kan sees i lyset av dette. *Jeg tok opp mine tanker om synet på barnet og barndommen i dette barnehagemiljøet med en av mine informanter. Hun fortalte da om en medarbeider i barnehagen som hadde slitt med å jobbe der, nettopp fordi det ikke passet hennes syn.* De følgende tankene trenger ikke å ha noe med denne konkrete fortellingen å gjøre, men, som medlem av generasjonen som kom etter krigsbarna og fortsatt bærer på en skyldfølelse som del av den tyske identiteten, kan jeg forestille meg at prinsipper som å ta utgangspunkt i «gode grunner», et systems logikk eller det «å ikke plassere skyld» kan være vanskelige å slippe til.

6.2 Om synet på foreldrene

I funnene mine blir foreldrene omtalt som eksperter på sine barn og familielivet. Måten spørsmål stilles til foreldre på inviterer både til samarbeid og refleksjon rundt egne forventninger og ønsker. Det siktes etter å involvere dem som samarbeidspartnere, og det legges til rette for deres deltakelse og innflytelse. Dette har i mine undersøkelser kommet frem gjennom utsagn om foreldre og metakommunikasjon om hvordan barnehagen ønsker seg samspillet med foreldrene. Deltakere på seminar om systemisk arbeid i barnehagen har også lagt merke til en endring i holdning overfor foreldrene. Ifølge den systemiske tankegangen er hele familien del av barnehagen og jeg kunne observere at det gjennom strukturelle grep som sofagrupper ble forsøkt formidlet. Selve ordet «barnehage» virker å stå litt i veien for en ny måte å tenke om institusjonen på.

Skriver man inn på google de tre ordene «foreldre i barnehagen» (enten på tysk eller norsk), foreslår google som et av de første valgene å fullføre setningen med «sinte», «misfornøyde» og på tysk med «går på nervene». Velger man et av de temaene, kan man videre finne linker til internettplattformer (urbia, 2011; kvinneguiden, 2016), tidsskriftartikler (Rohm, 2019) og avisinnlegg om anmeldelse av bøker (Gast, u.å.) og mer om hvor krevende foreldre oppfører seg. Konnotasjonene til «foreldre i barnehagen» virker å være tydelig negativt farget og det virker å være «vanlig» eller ikke overraskende å snakke kritisk om foreldre. Dette hevder også litteraturen i teorikapittelet (eksempelvis Vogt, 2016) og vises i utsagn fra barnehagelærere jeg snakket med.

Det private og offentlige virker å komme her i konflikt med hverandre: barnehagelæreren som representant for det offentlige vil utøve sitt arbeid på den måten som defineres som «riktig» på et sted, og foreldrene som ønsker at barnets individualitet og behov anerkjennes. *En informant påpekte at hun vurderte det tyske ordet «Erzieher» (oppdrager) for barnehagelærer som ikke særlig vellykket. Hun stilte spørsmålsteget ved hvilke foreldre som hadde likt å få sitt barn «oppdratt» av*

en fremmed. Igjen blir det tydelig hvordan vårt språk påvirker den måten vi opplever fenomener på og tenker om dem.

Her er det flere elementer som kunne diskuteres ut fra sosiologiske teorier om aktør- og strukturproblematikken, individ versus samfunn, hva som påvirker hva og hvem som har mest innflytelse, eller hvordan en gruppe som for eksempel barnehagelærere kan tolkes som «plural subjects» med verdier som handler etter en felles forpliktelse (Risjord, 2014). I denne oppgaven er derimot fokuset på å simpelthen fastslå at barnehagen virker å være et sted der det oppstår friksjon mellom de involverte knyttet til roller, kunnskap og oppdrag.

6.3 Om den lærende organisasjonen

Det har i de foregående punktene blitt pekt på forskjellige strukturelle forhold som inngår i den systemiske barnehagen. Holdningen om likeverd, autonomi, åpenhet, transparens, kooperasjon finner jeg forankret i strukturene. Det «spesielle» ved strukturene i denne institusjonen har for meg som observerte ligget i helhetstankegangen. Før jeg gjorde feltarbeidet hadde jeg lite fokus på det som stod i litteraturen om en mulig organisering. Under feltarbeidet ble det derimot tydelig at en hierarkisk organisering for eksempel ikke hadde gitt mening i denne konteksten. Selve meningen lå i det helhetlige. *Det helhetlige var ifølge flere informanter også med på å gjøre dette barnehagekonseptet spesielt. En person som jeg spurte om meningen med en videreutdanning i systemisk arbeid i barnehagen påpekte at det fantes mange andre gode konsepter og at dette her ikke var det «hellige svaret», men at det omfattet helhetlig både barnet i sin kontekst, foreldresamarbeid, teamarbeid og selfcare, og at det egnet seg bra.* I en annen kontekst hadde jeg kanskje ikke lagt merke til de strukturelle grepene. I denne konteksten ble det derimot under observasjonen det eneste logiske ut fra en dypere hermeneutisk forståelse av miljøet.

En deltaker på seminaret om systemisk arbeid i barnehagen påpekte at å fokusere på løsninger og ha en anerkjennende holdning var noe de allerede gjorde. Det fremheves her at det fantes ytringer som formidlet et inntrykk av at denne måten å tenke og jobbe på ikke opplevdes som «nytt». Likevel virket dette å berøre kun enkelte elementer av konseptet som orientering ved løsninger og ressurser. Det helhetlige virker fortsatt enestående. Barnehager er forskjellige og menneskene som jobber der er forskjellige. I barnehagen jeg gjorde feltarbeid i kunne jeg også høre utsagn som fra et systemisk perspektiv er mindre hjelpsomme som «*du gjør bare tull og tøys nå*» eller «*hvorfor slår du, sånt gjør vi ikke her*». Jeg kunne ha et inntrykk av at en medarbeider var sliten eller irritert, og jeg kunne synes å høre fordommer komme til synet i en samtale. Samtidig var dette en sjelden observasjon og pekte seg ut. Dette bekrefter muligens tanken som jeg antydte før om at mengden av forskjeller har betydning for det som oppleves som forskjell.

Jeg forstår disse i denne barnehagen heller sjeldne, men i andre miljøer mer vanlige reaksjoner som del av helheten. Når holdningen i den systemiske barnehagen sikter mot å ikke kategorisere, bedømme eller definere «rett» og «galt», kan utsagn eller reaksjoner som virker å ikke passe til en systemisk måte å spørre/svare på ikke defineres som så heller. Det minst normative kan bli til noe normativt igjen, hvis det utelukker det normative. Begrepet avviksvennlighet kommer her inn i bildet igjen. Det kan brukes til læring istedenfor å utelukkes. Bateson skal ha sagt til sin datter: «to be complete, incompleteness must be included in the system (Bateson, 2011, 00:57:02).

6.4 Barnehagelæreren som hele og lærende menneske

Elementer i holdningen som avviksvennlighet, raushet overfor en selv, læring istedenfor bedømming, å godta seg selv som helt menneske gjaldt en selv like mye som i holdningen overfor barna eller foreldrene. Å utelukke seg selv fra å insinuere gode grunner, fokusere på ressurser og læringspunkter og ta seg selv på alvor hadde ikke gitt mening innen den systemiske logikken. Dette kjente jeg at, som kun i et par dager var del av dette systemet, berørte også meg selv. Siden barnehagelærerne uttalte det eksplisitt, utpekte det seg å kunne «være et helt menneske» på jobb som noe spesielt. Det er blitt allmenn kunnskap at stress, tidspress og høye forventninger fra omverdenen kan føre til helseplager, og det forskes fortsatt mye rundt det (Westen, 2017).

Prestasjonssamfunn er et begrep som uttrykker at det i samfunnet rettes mye fokus på å yte og leve opp til krav. Å ikke som voksen måtte henge fra seg den egne ryggsekken i garderoben virker å være verdsatt gode. Den tyske sosiologen og økonomen Max Weber sin samfunnsanalyse forstår den vestlige verdens byråkratisering som årsak til en «tilstivning av samfunnet». Protestantismens etikk skal ha ført til en orientering på økonomi og vekst, med arbeid og disiplin som sentral verdi (Weber, 2000). Tilstivning er det motsatte av fleksibilitet. Byråkratisering kan forstås som oppdeling og avgrensning, det motsatte til helhetstenkning. Noe som er uflexibelt og separert kan tenkes å være lettere å kontrollere enn en uoversiktlig helhet, spesielt når målet er økonomisk vekst og forbedring av arbeidskraft. Menneskets identitet blir fragmentert.

Den polske filosofen og sosiologen Zygmunt Bauman (2000, s. 31-32) påstår at vi ikke lenger blir født i vår identitet, men er i individualiseringstider fordømt til å bli til noe: «... «individualization» consists of transforming human «identity» from a «given» into a «task» and charging the actors with the responsibility for performing that task and for the consequences (also the side-effects) of their performance». Lener man seg på Weber og Zygmunt sine utsagn får man øye på en klemme dagens individer befinner seg i: deler av identiteten og livet blir styrt, samtidig som individet har som personlig ansvar å definere seg til å være noe. Innenfor definerte normer om hva som er «bra» og «ikke bra», lykkes vi eller ikke. Hvor fragmenterte er vi og våre liv blitt?

Å oppleve som befriende å kunne komme som «hele» menneske, å ha lov til å trå «feil» og lære, kan også sees i lyset av et i Tyskland brukt begrep om «hjelpeløse hjelpere». Det er snakk om mennesker som leger, sosialarbeidere, barnehagelærere, terapeuter og alle de som arbeider med å «hjelp» andre. Schmidbauer (2013) mener å erkjenne et mønster hos hjelpere at de ofte aksepterer svakhet og hjelpeløshet hos den andre, men lite hos en selv. Han relaterer dette til blant annet depresjon og burn-out. Adjektivet «hjelpeløs» impliserer det som ble presentert i teoridelen om den systemiske tankegangen at en ikke kan forstå eller endre andre, bare utvikle seg selv. *Da jeg spurte barnehagelederen om hva hun ville råde noen som vurderer å innføre systemisk arbeid og tenkning i barnehagen, svarte hun «gjør det, det gjør livet lettere».* Hun begrunnet dette med «å lettere kunne skille mellom ting, og den andre og meg», «å ikke måtte ha klar løsninger for andre» og «å gi fra seg ansvar». Kompetansen til grensesetting blir tydeligvis styrket.

Å kunne gi slipp på en forventning om å kunne hjelpe den andre, har to sider. Den ene er å gi slipp på det man mener den andre trenger hjelp til eller med, den andre siden er å gi slipp på å føle ansvar for at den andre «lykkes». En selv har deretter ikke så mye innflytelse på, kontroll eller makt over andre som det kunne tenkes. Den såkalte «hjelperen» er hjelpeløs, og selv lærende subjekt. Det ukomplette er del av det komplette.

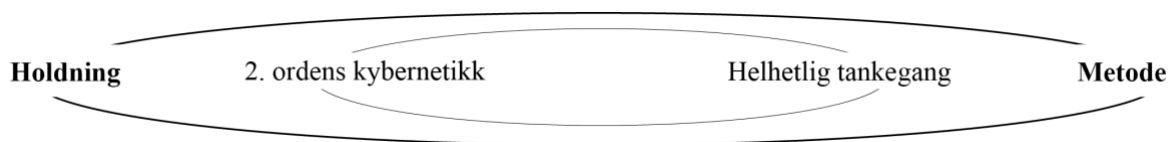
6.5 Istedenfor en konklusjon: Et forslag på en forståelsesmodell

Å strukturere tematikker som griper i hverandre har vært en vanskelig prosess. Å presentere enkelte funn og dele dem opp i overskrifter er del av en analyse. Likevel mistes det noe, spesielt når temaet er systemisk tenkning og det forsøkes å tilnærme seg på en systemisk forståelse av fenomener. Noe som forstås sirkulært, er vanskelig å forklare med en lineær (årsak-virkning) tankegang. I diskusjonen over har jeg forsøkt å foreslå enkelte forklaringer på hva som kan ha gjort at et tema har blitt opplevd som annerledes. Tysklands historie er eksempelvis en enkel forklaring på hvorfor et syn på barnet som kompetent og selvstyrt aktør kan være iøynefallende. Samtidig er dette bare én mulig forklaring blant mange. Det finnes mange barnehager, pedagogiske konsepter og mennesker som jobber ut fra et syn på barnet som kompetent og selvstyrt. Dessuten forklarer det ikke de andre temaene, som synet på foreldre.

Ett element kan følgelig ikke forklare hva som er annerledes med konseptet. I henhold til en systemisk og hermeneutisk forståelse vil jeg derfor påstå at det spesielle er et sirkulært samspill av flere faktorer. Jeg oppfatter disse å være i en konstant interaksjon med hverandre, og ingen av delene kan stå for seg selv uten å miste noe vesentlig. De bærende faktorene i konseptets struktur ser jeg i holdning, metode, 2. ordens kybernetikk og helhetlig tankegang. Billedlig kan holdning og metode stå som sirkel, 2. ordens kybernetikk og helhetlig tankegang som en ny sirkel inn i den

andre. Holdning eller metode i seg selv sier lite. Essensen i dette samspillet, det som kunne ha stått i midten av den ytre sirkelen, ser jeg i samspillet mellom 2. ordens kybernetikk og en helhetlig tankegang. 2. ordens kybernetikk, holdning, metode og helhetstenkning mener jeg å gjenkjenne som strukturelt forankret og rød tråd gjennom alle mine funn.

Strukturelt forankret:



Figur 6.1 Egen illustrasjon av ovenstående tekst

Store Norske Leksikon beskriver en metode som en «planmessig fremgangsmåte» (Tranøy, 2018). Det ligger noe mer teknisk og praktisk over en metode enn en holdning. *En informant presiserte at en metode for seg ikke var noe spesiell, men at først holdningen og blikket gjør metoden systemisk.* Hun henviste også til en artikkel (Simon, 2017, s. 14) der det hevdes at en metode ikke kan betegnes som systemisk, men kun forklaringsmodellen eller teorien bak. Metoden kan i tråd med dette ikke ansees som meningsbærende i seg selv. *En informant som jeg spurte spørsmål rundt hvorfor å jobbe systemisk i barnehagen, syntes at verktøyet i pedagogikken i barnehagen egentlig allerede fantes, men at den systemiske tenkemåten endret blikket. Hun mente at det fantes kanskje forskjellige ord for lignende prinsipper som løsningsorientering, deltakelse og fokus på ressurser og resiliens⁴, men at disse begrepene hadde en tendens til å bli til moteord som etter hvert mister mening.* En metode i seg selv kan dermed ikke betegnes som annerledes eller spesiell. En metode tatt ut av sammenheng kan ikke ha noe planmessig ved seg. Samtidig kan en holdning også være tilfeldig.

Begrepet holdning defineres i sosialpsykologien som tendensen en har til å tenke, føle og handle positivt eller negativt overfor noe, som bestemte objekter, mennesker, ideer, verdier og mer. Det vises også til unyanserte holdninger som kan bli til fordommer. Videre differensieres det mellom to måter holdninger kan komme til uttrykk på: kognitivt via meningsytringer, emosjonelt gjennom følelser og gjennom atferd (Svartdal, 2018). Hva i holdningen? ble et viktig spørsmål for meg etter at jeg i mitt første intervju fikk som svar på mitt spørsmål om hvordan man legger merke til det «systemiske» i barnehagen, at holdningen var essensen. Og hvordan viser den seg i metodene, i det planlagte og gjennom atferd?

Språk er et eksempel på samspillet: Måten språket ble brukt oppfatter jeg som et verktøy, en

⁴ Kennair (2018) definerer resiliens som «psykologisk motstandskraft, de faktorer som har sammenheng med at man beholder en psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenninger.»

metode for å gi uttrykk for, bekrefte og reprodusere holdningen på. Når språk ifølge sosialkonstruksjonismen former vår virkelighet, har det enorm betydning for vår måte å reagere på, i hvilke baner vi tenker og hvilken virkelighet vi finner frem. Det gjør en forskjell om vi, med det vi sier, aktiverer det problemfylte, som impliserer en standard, mangel og svik, eller det løsningsorienterte, som skaper rom for mangfold og mestringsvariasjon. *Deltakerne på seminaret om systemisk arbeid i barnehagen bemerket at de mot slutten av seminaret hadde blitt mer bevisst språket.* Her har det muligens skjedd en omvendt påvirkning - et paradigmeskift - nemlig at deres oppfatning av virkeligheter har blitt forandret og at dette åpnet for en annen måte å uttrykke seg på.

6.5.2 Forholdet mellom 2. ordens kybernetikk og helhet

Med 2. ordens kybernetikk mener jeg å oppdage et gjennomgående prinsipp i den systemiske barnehagen, som medbringer potensialet til å stadig vekk kunne rette på den egne subjektiviteten. *«Jeg observerer meg selv i det jeg observerer. Jeg er kun ekspert på meg selv, ikke på andre»* og *«å kunne jobbe på en selvkritisk måte»*, nevnte en informant som konstruktivistisk prinsipp og som en av de ledende ideene i den systemiske barnehagen. Med andre ord: det jeg mener å observere, forteller noe om meg selv, det forteller ikke nødvendigvis noe om den andre.

En informant uttrykte blant annet når jeg spurte om hva som var spesiell med barnehagen jeg besøkte, at de som jobber der kan ansees som «endringsagenter», som selve verktøyet. 2. ordens kybernetikk beskrives igjen både implisitt og uttalt av flere informanter som noe nytt, annerledes og spesiell i barnehagekonteksten. Man er del av systemet, ikke objektiv observatør. Man er del av en helhet som man aldri har mulighet til å få oversikt over. Man kan ikke forstå hverandre eller endre en annen. Endring i en selv gjør derimot at den andre muligens forandres. Begrepet «endringsagent» samsvarer med det Rønnestad et al. (sitert i Johnsen, 2009, s. 208) mener kreves av å være terapeut: «en kontinuerlig selvrefleksjon og en personlig og profesjonell integrasjonsprosess gjennom hele livet». Å være del av systemet gir mulighet og ansvaret til å fungere som selve verktøyet.

Nysgjerrighet, en ikke-vitende og ikke-dømmende posisjon og det å insinuere gode grunner kan forstås som en logisk følge av en holdning basert på 2. ordens kybernetikk. Å la være å sortere etter «rett» og «galt» gjør at alternative måter ikke faller utenfor helheten. Når det ikke forsøkes å defineres, kan det lettere opprettholdes nysgjerrighet. Å være bevisst de egne konstruksjonene som bare én måte å tolke virkeligheten på, åpner opp for å også la andre tankemodeller ha sin rett. En nysgjerrig holdning er da ikke ment slik at det spørres for å tilfredsstillende en nysgjerrighet og lete etter forklaringer, men tvert imot for å opprettholde en slags fleksibilitet i tankene.

Å innta en ikke-vitende posisjon betyr samtidig ikke at man ikke har en posisjon, fordommer eller en slags forståelse. Gadamer skal ha sagt: «All forståelse innebærer uunngåelig noen

fordommer. Ifølge Gadamer (1996:268ff) er opplysningstidens grunnleggende fordom fordommen mot fordommene i seg selv, fordi det innebærer å fornekte tradisjonenes påvirkningskraft.» (sitert i Fangen, 2010, s. 50). Vi kommer ikke utenom å ha antakelser og hypoteser. Ved å være bevisst dem og ikke forveksle dem med virkeligheten eller helheten, kan det lettere gis slipp på dem.

Samspillet mellom 2. ordens kybernetikk og helhet viser seg i mine funn i møtet med barnet som ekspert på seg selv, foreldrene som eksperter på seg selv og sine barn/sitt familieliv, i møtet med seg selv som lærende menneske og forankret strukturelt i den «lærende organisasjonen». I henhold til å oppnå en enda dypere hermeneutisk forståelse vil jeg nå forsøke meg på å finne et overordnet syn på hva samspillet mellom 2. ordens kybernetikk og helhetstenkning medfører.

6.6 Refleksjon og metaperspektiv: sosiale praksiser som gir slipp på definisjonsmakt

En barnehage er en institusjon. I Douglas (1987) sin bok om hvordan institusjoner tenker påstår hun at det virker stabiliserende på institusjoner å naturliggjøre sosiale klassifikasjoner og at de forankres i analogier til den fysiske verdenen. Klassifikasjonene bygges på distinksjoner mellom komplementære elementer. Et eksempel er arbeidsfordelingen mellom kjønnene (ibid., s. 48-49). Distinksjonen mellom voksen og barn kan også anees som en klassifikasjon, og forholdet som komplementært. Barn og voksne er ikke likestilt. Paradigmet i den nyere sosiologien om barndom har skiftet fra «child as becoming» til «child as being» (Brannen, Heptinstall & Bhopal, 2000, s. 5) og barndommen har fått en egen verdi. Den sveitsisk-franske filosofen Jean-Jacques Rousseau regnes som faren til den moderne oppfatning av barndommen som en tid som bør fylles med stimulering, læring og oppdragelse (Burman, 2005, s. 32). Relasjon mellom barn og voksne endres i det oppfatningen av et element (eksempelvis oppfatningen av barndommen) endres.

Både barn og familier står i tett samspill med velferdsstaten om å sosialisere og oppdra barn (og voksne? (Hennum, 2010)) mot en «riktig» retning (Burman, 2005, s. 33). Økt institusjonalisering har gjort at barneoppdragelse er blitt et offentlig, samtidig privat anliggende som forvaltes av profesjoner. Det snakkes om en «sammenvevingen av det offentlige og private» (Ellingsæter, 2012, s. 15). Brannen et al. (2000, s. 8) går så langt å si at «(...) parenting continues to be problematised and subjected to the surveillance of experts, (...)», - noe som kan sees i sammenheng med det tidligere diskuterte synet på foreldre i barnehagen som krevende. Yrkesutøveren har sitt mandat gjennom forvaltning av kunnskap (Grimen, 2008, s. 71), og det oppstår en asymmetrisk relasjon mellom tjenesteyter og klient (Terum & Grimen, 2009, s. 9). Før jeg kommer til poenget, vil jeg trekke frem hvordan Skirbekk (2015) definerer en institusjon, nemlig som «et sett med normer og en sosial praksis som regulerer den måten samfunnsmedlemmer løser viktige og tilbakevendende oppgaver på.» Institusjoner styres dermed blant annet av normer

som har en funksjon. Elster (2009, s. 195-196) trekker et skille mellom forskjellige typer normer og påstår at sosiale normer ofte blir omtalt som nyttige, men at de også kan være grunn til unødvendig lidelse. Sosiale normer kjennetegnes av observasjon og bedømmelse av andre, og sanksjoner når de blir brudd.

Normer, forvaltning av kunnskap gjennom institusjoner og deres yrkesutøvere, asymmetriske relasjoner, klassifikasjoner gjennom distinksjon og gjensidig avhengighet relateres til Foucaults analyser om hvordan makt utøves. Michel Foucault var fra midten av 1900 tallet til hans død opptatt av skillene samfunnet satte mellom riktig-galt, frisk-syk, kriminell ikke-kriminell, sant-usant, normalt-unormalt. Han var med andre ord opptatt av samfunnets normer og hvordan institusjonene både setter dem om i praksis, og er med på å danne og feste dem. Et spesielt fokus la han på maktperspektivet i det. Å definere en som eksempelvis psykisk syk eller unormal gir den, som definerer, makt til å inkludere eller utelukke av samfunnet. Det er den med definisjonsmakt over normer som bestemmer over anseelse, rettigheter og hvilken sosial praksis som anvendes: «Det er ikke den gale som er sønn til heksen, men psykiateren er etterkommeren av inkvisitoren» (Foucault, 1976, s. 83, egen oversettelse). Samtidig understreker han at makten aldri bare hviler på eller utøves fra én side (ibid., s. 115). Noen familierapiretninger har også fokus på gevinsten og makten en kan få over omgivelsene gjennom sitt symptom (Johnsen & Torsteinsson, 2015).

Diskursene, altså de samtalene, ordene, setningene og handlingene som i en kulturell og historisk ramme virker naturlige og akseptable å bruke om et fenomen, er del av det som vi oppfatter som «normalt» (se også kapittel «4.3.4»). Foucault studerte samspillet mellom makt og kunnskap: kunnskapens maktaspekt ligger i at den brukes som legitimerende grunnlag for norm og praksis. Han utpeker skolesystemet og andre dannelsesinstitusjoner som målte, standardiserte og identifiserte reproducenter av den i et samfunn foretrukne viten og kunnskapen (Foucault, 1976, s. 120). Hvordan viten og kunnskap produseres er som nevnt også vitenskapsteorien sitt fokusområde, og hvordan det, som man setter søkelyset på, influerer utfall av resultatene. Et eksempel på dette er hvordan det før 70-tallet ble forsket på om skilmsisser var skadelige for barn. Utgangspunktet for denne forskningen var i hovedsak undersøkelser blant mennesker med kriminell bakgrunn eller psykisk sykdom, alkohol- eller stoffavhengighet. Det forundrer ikke at resultatene bekreftet utgangspunktet (Moxnes, 2001, s. 18-19). Normer, politikk, synsvinkel og praksiser påvirker utfall av forskningen og vice versa.

I denne oppgaven oppfatter jeg 2. ordens kybernetikk i holdningen, språket, strukturen, metodene og det at avviksvennlighet ansees som del av helheten som en måte å gi fra seg makt på. Det gis fra seg definisjonsmakt uten å gi fra seg ansvar. Å gi fra seg makt er lite oppsiktvekkende, når det samtidig gis fra seg ansvar og det ikke kan eller ønskes å innta en posisjon. *En informant sa*

at det i det systemiske alltid også handler om å posisjonere seg. Hun presiserte at det på et individuelt nivå kan finnes «rett» og «galt», og at man på det individuelle nivået kan komme frem til at forskjellene mellom den egne og den andre sin verden er for store til å kunne komme overens.

Dette bekreftes også i funnene som inneholder grensesetting overfor barna, i samarbeidet med foreldrene og med tanke på å ta vare på seg selv.

I forrige avsnitt om blant annet Foucault fikk struktur i samspill struktur-aktør en mer dominerende rolle over individet enn omvendt. I mine funn mener jeg at individet, spesielt gjennom 2. ordens kybernetikk, inntar en like aktiv plass i samspillet. Gjennom 2. ordens kybernetikk har individet en mulighet til å løse seg til en viss grad fra sine kulturelle og språklige kontekster. Hoffman (1985, s. 386) poengterer skiftet mellom 1. ordens kybernetikk og 2. ordens kybernetikk slik:

We can no longer say that it is «in» the family, nor is it «in» the unit. It is «in» the heads or nervous systems of everyone who has a part in specifying it. The old epistemology implies that the system creates the problem. The new epistemology implies that the problem creates the system.

Den siste setningen i sitatet impliserer ikke bare at måtene vi omtaler og håndterer, det vil si kommuniserer om «problemene» på, kan lage problemet og feste et system, en struktur rundt det, men det har også potensial til å endre systemet eller strukturene.

Hvordan viser seg temaet «å gi fra seg makt» i mine funn? 2. ordens kybernetikk handler om bevisstheten om å være en del av systemet, om å være subjektivt involvert og på den måten også kunne finne grensen mellom den andre og meg. Dette tilrettelegger for at det lettere kan skilles mellom det egne og den andre sitt ansvar, uten at man nødvendigvis må være enig om dette. Det tilrettelegger for at temaene som tilhører den egne bagasjen kan få forbli der, istedenfor at de overføres til den andre. Sirkulær tenkning impliserer at forklaringsmodeller og lineære (og sirkulære) hypoteser ikke kan tas som sannheter, og at man rett og slett ikke kan vite.

Synet på barnet som autonom og ikke-instruerbar, som et system innen systemer, som handler ut fra en egen og plausibel meningsbakgrunn, er en måte å gi slipp på den voksnes innflytelse – og definisjonsmakt – på. Synet på foreldre som eksperter og verdifulle samarbeidspartnere, som handler ut fra sin egen meningsbakgrunn, er en måte å gi slipp på den personlige, men også profesjonelle definisjonsmakten på. Verktøy og språk som åpner, utforsker og innbyr til å finne muligheter og ressurser, er en metodisk måte å gi fra seg definisjonsmakt. Lite definerte leker, transparens, tilrettelegging for deltakelse og en flat organisasjon er strukturelle måter å gi slipp på definerte rammer. Å ikke gjøre det til en norm å gi fra seg makt, men å innta en vennlig holdning overfor «avvik» som en type normalitet, og å innlemme det ukomplette som del av

det komplette, er en måte å på den andre enden ikke overta definisjonsmakt på. Når man aksepteres og «kommer som hele menneske», trenger man i mindre grad å definere seg gjennom prestasjon, intelligens, dannelse, bakgrunn, kjønn eller et rigid selvbilde.

Det som etter mitt synspunkt kan oppfattes som spesielt med konseptet «systemisk barnehage» er et gjennomgående og omfattende forsøk til å gi avkall på definisjonsmakt, det vil si makt, uten å nekte eller gi fra seg ansvar. Tvert imot omfordeles ansvaret slik at mangfold, samarbeid, likeverd og deltakelse blir mulig. Å omfordele ansvar og makt virker å ligge i selve ansvaret. Ansvar, kontroll og makt går ofte hånd i hånd og står i fare for å forveksles. På seminaret om «systemisk arbeid i barnehagen» ble formuleringen «*å gestalte ansvar på en ny måte*» brukt, som egner seg bedre enn å «omfordele». I ordet «omfordele» ligger det implisitt at noen bestemmer hvor ansvaret skal ligge. Her er det ment som en kreativ forhandling mellom forskjellige partnere og ny utforming. Jeg forstår det som en tilrettelegging for å bli selvvirksom. Det legges til rette for å komme i kontakt med seg selv, være bevisst sitt eget, og la den andre ha sitt eget. I andre intervju og samtaler var den nye måten å gestalte ansvarsutforming på grunnen til at barnehagelærerne følte en slags *lettelse, befrielse og ro*. Ordene som i denne sammenheng ble brukt var «*å være mer avslappet, å gi fra seg kontroll, å stole mer på andre og seg selv, og å ha tillit til prosesser.*» Det utvikles tydeligvis trygghet i forhold til en selv, til andre og prosessene man er del av.

«Barnehage som lærende sted» er overskriften på en organisasjonstavle jeg har fått av barnehagen jeg har besøkt. Idéen om en lærende institusjon medbringer antakelsen om fleksibilitet. Nora Bateson sier i filmen om sin far: «Growing up in California, I learned that in an earthquake the kinds of structures that last are the ones that have enough flexibility to allow for the ground to shift» (Bateson, 2011, 00:43:10). Hun utdyper videre at hennes far prøvde å lære elevene sine at det å tenke i det ene øyeblikket «nå vet jeg at dette er det» og i et annet «nei, det er noe annet» er nettopp læring. Hvis barnehagen står for læring, bør ifølge denne tankegangen fleksibilitet og det å kunne gi slipp på definisjoner være del av fundamentet.

I litteraturen om systemisk arbeid i barnehagen finner jeg også dette tankemønsteret. I innledningen til «den systemiske barnehagen» (Ott et al., 2007, 15) fremheves det at utviklingsprosessen av et konsept aldri tar slutt, men bør regelmessig forhandles på nytt og tilpasses en verden som er i stadig forandring. Orban og Wiegel (2018, s. 63) mener at barnehager i mindre grad burde oppfattes som steder for å lære riktig oppførsel, men heller som forskningsinstitutter der barna med hjelp av alle sanser, gjennom å prøve og feile, og gjennom dannelse, utprøving og forkasting av arbeidshypoteser kan utvikle et eget bilde av verden og seg selv. Også i eksemplene fra litteraturen i kapittel «3.2» om interaksjonen med barna og foreldrene gjenspeiler seg en sosial praksis om å gi fra seg makt, uten å gi fra seg ansvar. Når dette sammenlignes med grunnlagene i de opprinnelige

familieterapiretningene, kan denne praksisen gjenkjennes i de retningene der terapeuten ikke anses som ekspert på utfordringene. Strukturell familieterapi, som oppstod på slutten av 60-tallet og var preget av modernismens tro på en objektiv virkelighet, jobber ut fra en tydelig hierarkisk struktur med terapeuten som ekspert. Etter 70-tallet endret synet seg på terapeutens utenfor-stilling med modellen om 2. ordens kybernetikk (Johnsen & Torsteinsson, 2015).

Begrepet «definisjonsmakt», og formuleringer som «å gi fra seg makt» og «å ikke være «ekspert» impliserer en konstruktivistisk synsvinkel. Med kritisk realisme i bakhodet må det understrekes at det finnes situasjoner der politiet, barnevernet eller annet hjelpeapparat må kontaktes – uten at den ikke-vitende holdningen eller å insinuere grunner gis opp. I intervjuene kom det opp få fortellinger om slike konfliktfylte situasjoner eller der konkret handling krevdes. Et eksempel er det interkulturelle møtet som har blitt presentert i funnene. Lovverk, retningslinjer og politiske føringer viser i hvilke rammer på samfunnsnivå samarbeid muliggjøres.

«Barnehagelærerne har med det antakeligvis viktigste gode å gjøre. Med menneskene som gestalter fremtiden», sa en informant. Hvordan vil vi gestalte fremtiden? På den måten som vi kjenner fortiden og med verdier som vi holder kjært? Hvilket samfunn vil vi leve i? Hva ønsker vi å gi våre barn med på veien? Hvordan ønsker vi å investere i fremtiden gjennom måten vi oppdrar våre barn på? Den libanesisk-amerikanske filosofen og kunstneren Kahlil Gibran (2004) skriver om barn: «Dere kan strebe etter å likne dem, men forsøk ikke å få dem til å likne dere. For livet går ikke baklengs eller dveler ved gårsdagen». Livet går ikke baklengs. Selv om vi har våre gode erfaringer og verdier, forblir konteksten aldri den samme. Verden forandrer seg på måter som vi verken kan forutse eller helt forstå. Internett og globalisering er eksempler på dette. Lukker vi oss for det nye som kommer, risikerer vi å lukke oss ut av våre barn sin verden. Vi risikerer motstand og motsetning istedenfor dialog, tilnærming og allianse. Det betyr ikke å måtte gi opp det som er av verdi for oss, det betyr å anerkjenne andre ved siden av de egne.

Et av de siste spørsmålene på intervjuene mine var et sirkulært om hva informanten tenkte at barna likte med barnehagen jeg besøkte. Svaret var: «takk for at vi får være her slik som vi er». Informanten antar at barna liker å kunne være slik de er. For å vite hva barna ønsker, må vi spørre dem. Den systemiske tilnærmingen i barnehagen viser å ha en visjon om å legge til rette for det. Å gi barna en stemme er et relativt nytt fenomen, også innen forskning (Moxnes, 2011) (Gulbrandsen, 2014). Når familier separeres, er det blitt lovfestet at barna skal kunne uttale seg og ytre ønsker. Dette betyr ikke at de voksne unnslipper ansvaret om å ta en avgjørelse. Det betyr at barna skal bli hørt, tatt på alvor og at avgjørelsen skal forhandles og reforhandles (Moxnes, 2003) (Haugli, 2007). Konseptet «den systemiske barnehagen» omtales som et «ungt» (Vogt & Hauser, 2017, s. 1). *Selv om noen få deltakere på seminaret bemerket, og ifølge informanter også på andre*

videreutdanninger iblant sier, at de allerede gjør det de nå lærer, rapporterer de om en dypere forståelse og mer grunnleggende evne til å forklare hva de gjør og hvorfor.

Grensen mellom system og omverdenen har av meg blitt definert gjennom en holdning og sosial praksis som gir slipp på makt. Begrepet makt kan oppfattes som negativt, en bedømming jeg ikke mener å implisere. I tråd med en systemisk forståelse kan det heller forstås som del av en logikk, eksempelvis en sosial praksis som har gitt mening i en viss tid eller kulturell kontekst. Kanskje definisjonsmakt eller autoritet er mindre dømmende begreper for fenomenet. Det jeg ser, er farget av mitt kjønn, min bakgrunn og andre faktorer. Barnehagelærer er en tradisjonell kvinneyrke. Er det opplagt at jeg som kvinne ser distinksjonen nettopp der jeg ser den, og at et slikt konsept finner gjenklang i barnehagemiljøet? Det er mulig, samtidig settes denne måten å gi fra seg makt/autoritet på ikke lik med å gi fra seg styring. Man kan gå så langt å si at det å bestemme å gi fra seg makt, også kan anses som maktutøvelse, fordi det bestemmes av personen med tydeligvis mer myndighet enn den andre. Å ikke opptre som ekspert kan i noen sammenheng bety en passiv maktutøvelse, derfor bør det være åpenhet for å bli til ekspert når det ønskes av den andre part (Duncan & Sparks, 2008).

«Det systemiske» hva skal det bety? Det har så mange forskjellige fasetter», sa en informant. Denne oppgaven har vist én modell å sette om den systemiske tenkemåten i praksis i barnehagen. Det er én måte å jobbe i barnehagen på, men det er *«ikke det hellige svaret»*, som en informant sa. Det finnes dessuten andre måter å utvikle forståelse rundt dette enn jeg gjorde. Når jeg beskriver et system som jeg opplever forsøker å gi fra seg definisjonsmakt, gir det liten mening å definere fra min side at min forståelse er den eneste sanne. Ut fra en kybernetisk epistemologi kan det utpekes like mange ulike systemer av samme observasjonsobjekt som det kan utpekes forskjeller om systemet (Keeney sitert i Dallos & Draper, 2015, s. 39); eller for å referere til Foucault (sitert i Kleiner, 2001, s. 18-19) som har sagt at han forandrer seg mens han skriver, og skriver for å forandre seg og ikke måtte tenke det samme som før; eller som Heraklit (Fossheim, 2019) skal ha sagt: «man kan ikke to ganger gå ned i den samme elva».

7 TIL SLUTT

7.1 Relasjon mellom teori og data

Relasjonene mellom teori og data eller empiri kan defineres på forskjellige måter. Ut fra teori kan det samles inn data som brukes til å svare på de teoretiske antakelsene man hadde. Fra en generalisering gjøres det antakelser om enkelttilfeller (deduksjon). Teori kan også oppstå etter at dataene er innsamlet og analysert. Fra enkelttilfeller gjøres her antakelser om det generelle (induksjon) (Bryman, 2008, s. 9). En slik forenklet og lineær beskrivelse av forholdet lar seg

derimot ikke kombinere med oppgavens tema. Sirkulære prosesser kan ikke forstås med lineære forklaringer. Det legges altså vekt på vekselvirkningen mellom teori og empiri, ovenfra-ned og nedenfra-opp. Derfor brukes det både vinklinger som fokuserer på systemnivå som historisk-kulturelle refleksjoner eller systemteori og på individnivå som beskrivelser av hverdag, hermeneutisk tilnærming eller språkbruk.

Dette forskningsprosjektet begynte med en hypotese om at det finnes noe nytt med det systemiske konseptet i barnehagen. Sentrum av fokus har dermed vært «det nye» eller «andre» i samtale og observasjonene, «distinksjonen mellom systemene» eller «forskjellen som gjør en forskjell». I de mest sentrale forskjellene har jeg etter hvert oppdaget en fellesnevner, en slags teori om kjernen av det som er annerledes. Denne teorien har jeg igjen satt i kontekst med mine data. Denne prosessen kan kalles for abduksjon: å finne en meningsgivende regel som gjør at det «overraskende» i funnene blir forklart og mindre overraskende (Reichertz, 2013, s. 72). Ved bruk av abduksjon, sier Hagen og Gudmundsen (2011), er forskeren «frigjort» til å utvikle nye vitenskapelige begreper istedenfor å måtte bruke eksisterende. Disse begrepene vurderes etter å være mer eller mindre fruktbare for analysen, ikke etter å være sanne eller falske.

Reichertz (2013, s. 72) skriver at abduksjon leter etter teorier. Skillene jeg trekker for å peke ut hva som er annerledes genererer nye hypoteser og spørsmål. Et spørsmål er at hvis denne sosiale praksisen som er beskrevet her, er annerledes, hvor mye makt tas – kanskje ubevisst – i bruk i barnehagemiljøet? Barnehagemiljøet må også sees i den større kulturelle konteksten og spørsmålet kan dermed i lik linje stilles til kulturen/samfunnet generelt. Et annet spørsmål kan være hvor fragmenterte våre liv, og oppfatninger av fenomener og mennesker er eller er blitt? Et tredje eksempel på et spørsmål er hvor lite vi i vår vestlig kultur muligens er i kontakt med oss selv, slik at vi gjerne bedømmer fra vårt subjektivt ståsted observasjoner, følelser, verdier og kategorier som noe objektivt. Hvor mye legger samfunnet til rette for at vi kan være i kontakt med oss selv?

På den andre siden: hvor mye utgangspunkt tar jeg ved et slikt spørsmål i at konstruktivisme er en sannhet? Eller kan det konstrueres en forklaringshypotese basert på kjønn som kan settes i sammenheng med det Holst (2011, s. 324) påstår: «i vestlig kultur har fornuft og forsøksvis fornuftsstyrte aktiviteter – som forskning ved universitetene – tradisjonelt blitt kodet som noe mannlig, mens følelser har blitt betraktet som noe kvinnelig, mindre viktig enn fornuften.» Dette hadde kunne betydd at følelser er underkommunisert. Siden følelser hører til mennesket som pusten, kunne de følgelig heller ha blitt objektivert enn anerkjent?

Ifølge Aase og Fossåskaret (2014, s. 47) er det umulig å vinne eksakt kunnskap, men at god kunnskap viser logisk sammenheng. Kunnskapen vunnet her genererer etter mitt synspunkt nye ideer og spørsmål, og kan dermed oppfattes som fruktbar. Den demper «det overraskende» ved

funnene ved å konstruere en logisk sammenheng om det som kan oppfattes som annerledes. Det konstrueres også en logisk sammenheng mellom en sosial praksis som å gi fra seg definisjonsmakt og å kunne bli selvvirksom. De avsluttende kapitlene befatter seg med relevansen for barnehagearbeid, sosialt arbeid og familiebehandling, og presenterer forslag for videre forskning.

7.2 Relevans for barnehagearbeid, sosialt arbeid og familiebehandling: selvvirksomhet

Den systemiske måten å tenke og jobbe på kan bidra og gjøre en forskjell i barnehagen på ulike områder. I denne forskningen har det blitt presentert enkelte områder som samspillet med barna, samspillet med foreldrene/familie, forholdet til seg selv og organiseringen. I teorikapittelet har i tillegg samarbeidet i teamet blitt lagt frem. Hvert av disse områdene har både av informanter og meg blitt opplevd som spesielt. Årsakene til dette kan være mange. Den mest slående forskjellen ser jeg derimot i omfanget av forskjellene, med andre ord påvirkningen på og involvering av helheten. Et sirkulært og strukturelt forankret samspill mellom holdning og metode med 2. ordens kybernetikk og helhetstenkning som essens, anser jeg som sentralt i dette. Samspillet har av meg blitt oppfattet som en måte å gi fra seg makt på, en måte som tilrettelegger for å bli kjent med seg selv på og gjøre selvvirksomhet, selvstyring og samarbeid mulig.

Siden barnehagepedagogikken retter seg mot de yngste i samfunnet, står den forebyggende hensikten sentral. Fra et salutogenetisk (hvordan holder vi oss friske) perspektiv har opplevelse av mening, forståelse og håndterbarhet betydning for hvorvidt det oppleves sammenheng i eget liv (Tveiten, 2013, s. 65). Opplevelse av mening, forståelse, håndterbarhet og sammenheng kan relateres til selvstyring, selvbevissthet og en kompetanse til å kunne ta ansvar for eget liv. Kanskje denne kontakten til oss selv blir et enda viktigere tema i tider der mobiltelefonen sluker mye av vår oppmerksomhet. Bevisstheten om ulike veier å gå fremfor én «riktig» måte øker fleksibilitet i forhold til å kunne tilpasse seg livets utfordringer og tilbakeslag. Endringsarbeid og dermed terapeutiske prosesser i oss selv følger oss hele livet. Det systemiske arbeidet i barnehagen retter seg proaktivt i samarbeid med andre modeller som utviklingspsykologiske forståelser og alt annet som kan hjelpe, mot å fremme resiliens, selvstendighet, selvbevissthet og bruk av egne ressurser.

Det kan tilrettelegge for å styrke kompetansen i det egne indre og familiære endringsarbeidet, uansett sosial bakgrunn. Forskning har vist at helseproblemer, usikre bosituasjoner og fattigdom kan knyttes til det som i vår kultur oppfattes som «dårlige oppdragelsesmåter» (Andenæs, 2004). Det er en tosidighet her: for det ene kan stress føre til at man har mindre kapasitet til å ta seg av barna på en «god» måte. På den andre siden blir fra et kulturelt-konstruktivistisk perspektiv foreldrepraksiser i sosialt og økonomisk mer vanskeligstilte familier ofte forbundet med «dårligere» foreldrepraksisen, som igjen er forbundet med eksklusjon og inklusjon i samfunnet (Heaphy, 2011).

Institusjonen barnehagen har nettopp mulighet til å jevne ut noe av det. Den systemiske måten å jobbe og tenke på kan tilrettelegge for å samarbeide uten å undertrykke det som virker annerledes. Å kunne tilrettelegge for samarbeid mellom kulturer og på tvers av verdier er et viktig tema som har høy relevans i vår tid. Bergset (2011, s. 185) har undersøkt relasjonen mellom systemisk familierapi og interkulturell kompetanse, og funnet ut at måten å jobbe på kan bidra til å hindre at kultur blir overgeneralisert, å unngå bedreviten om løsningen på problemet og til å sette klienten som kulturinformant i fokus.

Når hjernen ifølge de biopsykososiale modellene forblir plastisk, slutter vi ikke å lære. Læring og forebygging handler ikke bare om barnet, men også om foreldrene og medarbeiderne. For oss hjelpeløse hjelpere kan den systemiske tenkningen, grensesetting, og det å gi slipp på våre egne forventninger og forestillinger om hva som er bra dessuten ha en forebyggende effekt med tanke på burn-out eller depresjon. Det hjelper sannsynligvis lite å ta over den andre sine bekymringer, eller å legge de egne bekymringene over på den andre. Tvert imot kan det forsterke dem og få dem til å begynne å leve et eget liv i kraft av det en annen legger i det. Når den hjelpeløse hjelperen selv er lærende subjekt i utvikling, blir relasjonen til den som skal hjelpes mindre hierarkisk og komplementær. Dette igjen forebygger avhengighet og er i tråd med de moderne tankene om empowerment og brukermedvirkning. For at det ikke brukes for å fraskrive seg ansvar eller engasjement, vil det kreves en god refleksjon rundt grensesettingen.

Johnsen & Torsteinsson (2015, s. 16) betoner den etiske dimensjonen av familierapiens bidrag: «det innbyr til et fellesskap og kan lette den enkeltes skam- og skyldfølelse». Samtidig kan det styrke den enkeltes opplevelse av påvirkningskraft og av å være aktør i eget liv, å kunne være selvvirksom. Som jeg har presentert, mener jeg at spesielt 2. ordens kybernetikk kan virke tilretteleggende for at et opplevd gap mellom individ og struktur kan reduseres. «I funksjonsrettede fag og profesjoner er yrkesutøveren selv det viktigste redskapet», skriver Tveiten (2013, s. 72). Vi som person, som jobber med sosialt arbeid, med familiebehandling, med barnehagen og mye mer, er det viktigste redskapet. Samtidig er vårt oppdrag rettet mot en funksjon, som er forankret i de kulturelle og samfunnsmessige verdier vi beveger oss blant. Det er denne balansegangen mellom å tjene fellesskapet uten at det går på bekostning av individet, og det å tjene individet uten at fellesskapet ofres, som vi som verktøy kan streve med. 2. ordens kybernetikk kan forstås ikke bare som epistemologisk handling, men også som «political act» (Mc Kinnon & Miller sitert i Dallos & Draper, 2015, s. 90).

Mine funn og konklusjoner passer godt inn i en postmoderne tid som er preget av mangfold, objektivitetens død og krav på fleksibilitet. Hvor mye skal man svinge med i tidens strømninger, sett utenom at man uansett alltid er del av en eller annen strømning i ens kultur, tid og samfunn?

Det jeg har presentert handler nettopp ikke om å svinge med, men om å kritisk reflektere om og om igjen, og også legge til rette for at den neste generasjonen utvikler egne tanker, selv om det i seg selv igjen kan oppfattes som en føring. Ingenting er bare stabilt eller bare i endring. Refleksjon skjer mellom poler, polariteter og i et kontinuum. Endring kan ikke skje, hvis det ikke finnes stabilitet. Man kan ikke gi slipp, hvis man ikke kan holde fast. «Gjensidighet og likeverd forutsetter en anerkjennelse av at vi er forskjellige» (Johnsen, 2009, s. 210). Glede finnes ikke uten smerte. Det som ikke kan dø, lever ikke.

7.3 Utblikk og videre forskning

Om denne måten å jobbe på kan ha forebyggende effekt, både med tanke på barna, familiene og medarbeiderne, er vanskelig å undersøke og måtte i så fall bli et langtidsprosjekt med komparativ karakter. Prosjekter som umiddelbart hadde vært lettere å gjennomføre er å undersøke hva som kan legges i begrepet “selvvirksom” eller å drive forskning med foreldrenes synspunkter om og opplevelse av den systemiske barnehagen i fokus, og ikke minst å finne måter å undersøke hvordan barna trives på. Kategorier om hva trivsel er for dem, eller hvordan de ønsker å få være seg selv og opplever å kunne være dette, måtte ha blitt definert på en varsom måte. Når voksne gjennomfører forskning på barn, står vi i fare for å definere barna ut fra den voksnes forståelse, standarder og behov.

En konkret vinkling kunne være overgangen til skole. *Noen foreldre skal ha gitt tilbakemelding til barnehagen at barna hadde ikke følt seg helt forberedt på prestasjonsfokuset på skolen (selv om barnehagen har et eget tilbud til førskolebarn). En informant tematiserte også skolesystemets utforming. Andre foreldre skal ha sagt at barna hadde følt seg godt forberedt til skolen.* Forbereder den systemiske barnehagen «bare» til «livets skole», men ikke til «samfunnets skole»? Eller takler man bedre samfunnets skole når man har beveget seg i livets skole? Er det sprik mellom dem uansett?

En diskursanalyse om hvordan det i barnehagemiljøet snakkes om foreldre hadde vært spennende å gjennomføre. Et annet interessant område å forske videre på er også maktutøvelse i samfunnet, hvor vi opplever det og hvilken mening vi legger i det. Hvis det oppleves mye maktutøvelse, er spørsmålet hvor mye makt vi tilskriver andre, i det vi har et behov for å utøve makt? Eller formulert med et konkret eksempel: når vi voksne utøver makt overfor barn, hvor mye tror vi at de har over oss, slik at vi føler at vi må utøve makt tilbake? Som forelder kan jeg i hvert fall kjenne meg igjen i en følelse av at barna tar over styringa over mitt liv i det de blir født. Eksemplet over er et spørsmål ut fra et 2. ordens kybernetikk perspektiv: jeg går ikke ut fra at barnet må holdes i sjakk, men at jeg kanskje føler meg så usikker i styringa at jeg må ta i bruk makt

– eller at det har andre grunner. Hvilke forklaringsmodeller danner vi for å legitimere bruk av makt, uten at vi antakeligvis er bevisst det? Hva skal beskyttes ved bruk av makt?

Enda et område det hadde vært interessant å rette fokus på er, hvorvidt det jeg mener å finne om «å gi fra seg makt» kan stå i sammenheng med barnehagemiljøet som kvinneyrke. Elementer fra den systemiske tenkningen har i flere år blitt brukt i «management» (Orban, 2017, s. 12), og elementer spesifikt fra familierapiretningen «løsningsfokusert tilnærming» i arbeid med organisasjoner i Norge (Langslet sitert i Johnsen & Torsteinsson, 2015, s. 179). En informant bemerket som nevnt at begreper som «løsningsorientering» hadde blitt til moteord som lett kunne miste mening. Å undersøke hvorvidt essensene i mine funn som 2. ordens kybernetikk og «å gi fra seg makt» finnes eller kanskje ikke finnes i måten den systemiske tenkningen blir brukt i typiske mannsyrker på, er spennende å fundere over. Holst (2011, s. 330) understreker i sin artikkel om «kjønn, feminisme og vitenskap» at det, for å få mer mangfold i forskningen, bør forskes mer ut fra hvordan de undertrykte ser på verdenen. Barn og kvinner teller fortsatt til disse, likeså som innvandrere og sosialt-økonomisk mer vanskeligstilte.

8 LITTERATUR

- Andenæs, A. (2004). Hvorfor ser vi ikke fattigdommen? Fra en undersøkelse om barn som blir plassert utenfor hjemmet. *Nordisk Sosialt Arbeid* 1(24),19–33.
- Aakvaag, G. C. (2012). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arrianus, F. & Skard, B. (overs.) (1927). *Handbok i moral*. Oslo: Samlaget.
- Bateson, N. (2011). *An ecology of mind. A daughter's portrait of Gregory Bateson*. Mindjazz pictures.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Beier, I. M. (2010). *Mit Eltern im Gespräch. Ein Leitfaden für Krippe und Kita*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Berger, M. (u.å.) Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Johanna Haarer. I Textor, M. R. & A. Bostelmann (red.), *Das Kita-Handbuch*. Hentet 2. februar 2019 fra <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/manfred-berger-frauen-in-der-geschichte-des-kindergartens/1268>
- Bergset, K. (2011). Systemisk familierapi og interkulturell kompetanse. *Fokus på familien*, 3, 180-195.
- Bode, S. (2014). *Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Boscolo, L. & Bertrando, P. (2002). *Systemic Therapy with Individuals*. London: Karnac Books.
- Brannen, J., Heptinstall, E. & Bhopal, K. (2000). *Connecting children. Care and family life in later childhood*. London, New York: Routledge Falmer.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* (3. utg.). New York: Oxford University Press.
- Burman, E. (2005). Discourses of the child. I Jenks, C. (red.), *Childhood. Critical concepts in sociology* (s. 26-39). London: Routledge.
- Castello, A. & Keil, J. (2011). Anwendung der Systemischen Perspektive in der Frühpädagogik. I Textor, M. & Bostelmann, A. (Red.), *Das Kita-Handbuch*. Hentet 11. desember 2018 fra <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-besonderen-beduerfnissen-integration-vernetzung/verhaltensauffaellige-kinder/2214>
- Collin, F. (2003). *Konstruktivisme*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dallos, R. & Draper, R. (2015). *An Introduction to Family Therapy. Systemic Theory and Practice*

- (4. utg.). Berkshire: Open University Press.
- Diebold, C. (Programleder). (2018). Systemisches Arbeiten in der Kita. Kiport. *Digitale Fortbildung für Frühpädagogen in Kitas* [Internetplattform for digitale videreutdanninger]. Hentet fra <https://kiport.de/fortbildungskatalog/systemisches-arbeiten-in-der-kita/>
- Die Kinderwelt gGmbH. (2013). *Pädagogische Konzepte. Die wichtigsten Konzepte der Kindergartenpädagogik auf einen Blick*. Hentet fra http://www.die-kinderwelt.com/wp-content/uploads/2013/03/2013-03-14-PädRicht_WEB.pdf
- Douglas, M. (1987). *How institutions think*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Duncan, B. & Sparks, J. (2008). *I felleskap for endring. En håndbok i klient- og resultatstyrt praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ellingsæter, A. L. (2012). Innledning: Velferdsstatens familier. I Ellingsæter, A. L. & K. Widerberg (Red.), *Velferdsstatens familier. Nye sosiologiske perspektiver* (s. 13-30). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Elster, J. (2009). Norms. I Bearman, P. & P. Hedström (Red.), *Oxford Handbook of Analytical Sociology* (s. 195-217). Oxford: Oxford University Press.
- Esch, K. & Born, A. (2012). *Grundlagen für eine systemisch-wertschätzende Organisations- und Personalentwicklung: Das Beispiel Kindertageseinrichtungen*. Göttingen: R&V Unipress.
- Fandrem, H., Fuglestad, O. L. (Red.), Løge, I. K., Roland, P. & Westergård, E. (2012). *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Foreldreutvalget for barnehager (u.å.). Hentet fra <https://www.fubhg.no>
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). Barnehagens verdigrunnlag (FOR-2006-03-01-266). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Fossheim, H. (2019, 20. mars). Heraklit. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/Heraklit>
- Foucault, M. (1976). *Mikrofysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve Verlag.
- Frøyland, L. (2017). *Systemisk samtale. Psykososialt samarbeid med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Gast, N. (u.å.) Diese Eltern-Typen nerven richtig! *Bild*. Hentet fra <https://www.bild.de/ratgeber/kind-familie/kindergaerten/kita-erzieher-anekdoten-alltag-eltern-typen-die-nerven-46673002.bild.html>
- Gibran, K. (2004). *Profeten*. Oslo: J.M. Stenersens Forlag.

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (2014). *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis. En utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hagen, R. & Gudmundsen, A. (2011). Selvreferanse og refleksjon – forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 4(52), 459-489.
- Haugli, T. (2007). Lov om barn og foreldre. *Jussens venner* 6, 8-23.
- Heaphy, B. (2011). Critical relational Displays. I Dermott, E. & Seymour, J., *Displaying families. A new concept for the sociology of family life* (s. 19-37). London: Palgrave Macmillan.
- Hennum, N. (2010). Mot en standardisering av voksenhet? Barn som redskap i statens disiplinering av voksne. *Sosiologi i Dag* 40(1-2), 57-75.
- Hertz, S. (2008). *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoffman, L. (1985). Beyond Power and Control: Toward a «Second Order» Family Systems Therapy. *Family Systems Medicine* 3, 381-396.
- Holst, C. (2001). Kjønn, feminisme og vitenskap. I Balsvik, E. & S. M. Solli (Red.), *Introduksjon til samfunnsvitenskapene* (s. 318-335). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hüther, G. (2010, 17. mai). Schluss mit der Dressurschule! *SZ Wissen*. Hentet fra <https://www.sueddeutsche.de/wissen/bildung-schluss-mit-der-dressurschule-1.696232>
- Johnsen, A. (2009). De andre – meg selv – utfordringer i det terapeutiske forhold. *Fokus på familien*, 3, 202-211.
- Johnsen, A. & Torsteinsson, V. W. (2015). *Lærebok i familieterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kennair, L. E. O. (2018, 20. februar). Resiliens. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/resiliens>
- Kleiner, M. S.: (2001). Apropos Foucault, I Kleiner, M. S. (Red.), *Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken* (s. 17-24) . Frankfurt/Main: Campus Studium.
- Kratzer, A. (2018, 12. september). Warum Hitler bis heute die Erziehung von Kindern beeinflusst. *Zeit online*. Hentet fra https://www.zeit.de/wissen/geschichte/2018-07/ns-geschichte-mutter-kind-beziehung-kindererziehung-nazizeit-adolf-hitler?wt_zmc=sm.ext.zonaudev.mail.ref.zeitde.share.link.x
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert kompetansestrategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for->

barnehage-2018_2022.pdf

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvinneguiden (2016, 21. mars). Krevende foreldre i barnehagen. Hentet fra <https://forum.kvinneguiden.no/topic/1013542-krevende-foreldre-i-barnehagen/>
- Levin, I. & Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling. Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lohre, M. (2014, 18. september). Die Unfähigkeit zu vertrauen. *Die Zeit* 2014 (39), 20.
- Lund-Larsen, C. (u.å.). *Systemisk Pedagogikk. Utvikling av tydelig klasseledelse og et godt læringsmiljø*. Hentet fra <http://systemiskpedagogikk.no/index.html>
- Lønne, A. (2018, 10. september). Aaron Antonovsky. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Aaron_Antonovsky
- Moe, S. (2000). *Læredikt: systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moxnes, K. (2001). Skilsmisens virkning på barna. I Moxnes, K., Kaul, H. Kvaran, I. & I. Levin (Red.), *Skilsmisens mange ansikter. Om barns og foreldres erfaringer med skilsmisse* (s. 13-32). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Moxnes, K. (2003). *Skånsomme skilsmisser – med barnet i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norman, R. (2007). *Humanisme*. Oslo: Humanist forlag.
- Orban, R. (2017). Systemische Säulen. Grundlagen für die pädagogische Arbeit in Kitas. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, 6/2017, 12-16.
- Orban, R. & Wiegel, G. (2018). *Ein Pfirsich ist ein Apfel mit Teppich drauf. Systemisch arbeiten im Kindergarten*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Ott, B., Käsgen, R., Ott-Hackmann, H. & Hinrichsen, S. (2007). *Die systemische Kita. Das Konzept und seine Umsetzung*. Weimar: Verlag das Netz.
- Ott-Hackman, H. (2017a). Kinder stärken. Systemisch spielen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, 6/2017, 36-37.
- Ott-Hackmann, H. (2017b). Mit offenen Augen und Ohren. Über den eigenen Tellerrand hinaus bewegen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, 6/2017, 17-21.
- Persvold, A. Z. (2017, 7. mai). Struktur. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/struktur>
- Pfeifer-Schaupp, H.-U. (1997). *Jenseits der Familientherapie. Systemische Konzepte in der Sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Philosophenlexikon (u.å.). Aristoteles. Hentet fra <http://www.philosophenlexikon.de/aristoteles/>

- Reese-Schäfer, W. (2009). *Niklas Luhmann – en innføring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Renoldner, C., Scala, E. & Rabenstein, R. (2007). *Einfach systemisch! Systemische Grundlagen & Methoden für Ihre pädagogische Arbeit*. Aachen: Ökotopia Verlag.
- Riber, J. (2008). *Forstått og forstyrret. Om systemisk og narrativ pedagogikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Risjord, M. (2014). *Philosophy of Social Science. A Contemporary Introduction*. New York: Routledge.
- Rohm, B. (2019, 27. januar). Erzieherin über Nerv-Eltern: „Kaum noch möglich, sich auf Kinder zu konzentrieren». *Focus*. Hentet fra https://www.focus.de/familie/erziehung/erzieherin-ueber-nervige-kita-eltern-kaum-noch-moeglich-sich-auf-kinder-zu-konzentrieren_id_9284184.html
- Rotthaus, W. (2017). *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schaaning, E. (1996). Diskursens materialitet – Del 1: Foucault. *ARR 1/96*, 60-73.
- Schmidbauer, W. (2013). *Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Simon, F. B. (2017). Systemisch ist die Theorie, nicht das Werkzeug. *Wirtschaft + Weiterbildung 06/2017*, 14-15.
- Skirbekk, S. (2015, 20. februar). Institusjon. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/institusjon>
- Solem, M.-B. (2017). Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk posisjon for sosialt arbeid. I Hansen, R. & M.-B. Solem (Red.), *Sosialt arbeid. En situert praksis* (s. 115-127). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svartdal, F. (2018, 8. juni). Holdning. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/holdning>
- Terum, L. & Grimen, H. (2009). Profesjonsutøvelse – kvalitet og legitimitet. I Grimen, H. & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 9-16). Oslo: Abstrakt forlag.
- Tjeldvoll, A. (2018, 10. september). Pedagogikk. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/pedagogikk>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tranøy, K. E. (2018, 8. juni). Metode. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/metode>
- Tveit, A. D., Kovac, V. B. & Cameron, D. L. (2012). «Ja takk, begge deler» PPTs individ- og

- systemrettede arbeid i barnehagen*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ja-takk-begge-deler-ppts-individ--og-systemrettede-arbeid-i-barnehagen/> 5.2018
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord...* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2012). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, O. S. (2014). Å utforske barns deltakelse i hverdagslivet: metodologiske refleksjoner. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis. En utforskende tilnærming* (s. 56-74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Urbia (2011, 1. desember). Worauf Eltern in der Kita so bestehen....an Erzieher und Eltern... Hentet fra <https://www.urbia.de/forum/4-kindergartenalter/3395623-worauf-eltern-in-der-kita-so-bestehen-an-erzieher-und-eltern>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0&print=1>
- Vogt, H. (2016, 1. februar). Eltern sind kein Problem, sondern die Lösung. *Betrifft Kinder*, 01-02/2016, 6-10.
- Vogt, H. (2017a, juni). Mit Perspektivenwechsel und guten Fragen. Elterngespräche aus systemischer Sicht. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, 6/2017, 28-31.
- Vogt, H. (2017b, juni). Was ist der systemische Ansatz? *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, 6/2017, 11.
- Vogt, H. & Hauser, J. (2017). Editorial. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, 6/2017, 1.
- Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati. Essay om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Westen, V. I. (2017, 30. oktober). Prestasjonssamfunnet presser hjernene våre. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/ny-hjernen/prestasjonssamfunnet-presser-hjernene-vare/313512>
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62-79). Stockholm: Liber AB.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: W. W. Norton & Company.
- Wiegel, G. (2017). Miteinander wachsen. Die Kita systemisch führen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, 6/2017, 6-10.

9 VEDLEGG

9.1 Intervjuguide barnehageledelsen

Du leder en barnehage som jobber på en systemisk måte. Hvordan gjenkjenner man det systemiske her? Du führst einen Kindergarten, in dem systemisch gearbeitet wird. Woran erkennt man das Systemische hier im Kindergarten?

Hva er nytt/spesielt med den måten å jobbe på? Was ist das Neue/das Besondere an einem Kindergarten der systemisch arbeitet?

For noen, som ikke vet noe om det systemiske, og som kommer inn her: hva er de første tingene den personen legger merke til? Für jemand, der nichts übers systemische Arbeiten weiss - der kommt hier rein, was sind die ersten Dinge, die demjenigen als anders auffallen?

Hvordan vurderer du situasjonen i dag: hvor mye systemisk arbeid finner man i barnehager i dag? (referanse til omtalelsen som «ungt konsept i barnehagen» i TPS: : tidsskrift for sosialpedagogikkens teori og praksis). Wie schätzt du die Situation heutzutage ein: also wieviel systemisches Arbeiten findet man heutzutage in Kindergärten? «Junges Konzept» (TPS)

Hva kan det systemiske bidra med i barnehagen? Hvorfor? Womit kann das Systemische im Kindergarten also beitragen? Warum das Ganze?

Som jeg har forstått litteraturen kan den systemiske måten å jobbe på i barnehagen involvere mange forskjellige nivåer. Organisasjon, ledelse, teamarbeid, samarbeid med foreldrene, nettverksarbeid og selvfølgelig samhandlingen med barna. Hvis jeg konsentrerer meg på noen få punkter: Har du konkrete eksempler i samhandling med barna som kjenspeiler det systemiske? So wie ich das in der Literatur, die ich gelesen habe, verstanden habe, durchzieht das systemische Arbeiten im Kindergarten alle möglichen Ebenen. Organisation, Leitung, Teamarbeit, Elternarbeit, Netzwerkarbeit, natürlich Zusammenspiel mit den Kindern? Wenn ich mich auf ein paar wenige Punkte hier beschränke: hast du konkrete Beispiele aus der Praxis im Umgang oder auch Spielen mit den Kindern?

Eksempler i samhandling med foreldrene? Konkrete systemische Beispiele aus der Praxis im Umgang/der Zusammenarbeit mit den Eltern?

Den systemiske tenkningen er jo fundamentet i familierapien – hvor ser du grensen mellom praksisen i barnehage om å fremme og støtte, og terapi? Das systemische Denken ist ja die Grundlage der Familientherapie – wo siehst du im Kindergarten die Grenze zwischen Fördern/Unterstützen und Therapie?

Det systemiske perspektivet blir noen steder beskrevet som en «bestemt måte å oppfatte verden på» - f.eks. i TPS: tidsskrift for sosialpedagogikkens teori og praksis). En barnehage som institusjon er har jo et mandat til å oppdra og danne. Hva tror du denne spesielle måten å se på verden på gjør med ungene og foreldrene? Die systemische Perspektive wird teilweise beschrieben, als eine «bestimmte Art, die Welt wahrzunehmen» – u.a. In der TPS (Zeitschrift: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik). Ein Kindergarten ist ja eine Erziehungs-/ Bildungsinstitution, hat eine Erziehungs-/ Bildungsaufgabe. Mich interessiert wahnsinnig, wie diese «bestimmte Art, die Welt wahrzunehmen» mit den Individuen, also besonders den Kindern und Eltern, macht. Hast du Gedanken dazu?

Det skjer mye i Europa om dagen med f.eks. flukt, migrasjon. Interkulturell kompetanse blir viktigere og viktigere - hvordan passer det systemiske og interkulturelle sammen? Ganz aktuell passiert ja viel in Europa mit z.B. Flucht, Migration. Interkulturelle Kompetenz ist wichtiger denn je – wie passt das systemische und interkulturelle zusammen?

Hvilke rammer må være på plass for å implementere den systemiske måten å jobbe på i barnehagen? (referanse til sitat fra internettkurset (Diebold): «man trenger veldig veldig gode rammer for å kunne implementere mer systemisk tenkning i barnehagen»). Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, um mehr systemisches Denken in einen Kindergarten implementieren zu können? (Internetkurs Diebold: «Man braucht einen sehr sehr guten Rahmen, um wirklich systemisch arbeiten zu können»).

Hvor bør man begynne? Wo muss man anfangen?

Hva fungerer muligens ikke så bra? Finnes det «ting» som ikke er så lett å få til? Was funktioniert ggf. nicht so gut? Gibt es etwas, das nicht so leicht ist, umzusetzen?

Hvordan passer oppdragelse, pedagogikk og systemiske tanker om at mennesker ikke er instruerbare sammen? (Referanse til sitat i Ott et al. «Die systemische Kita»). «Wie kann man erziehen, pädagogisch tätig sein und gleichzeitig die systemischen Leitideen von Autopoiese und Nicht-Instruierbarkeit verfolgen?» (Ott et al. «Die systemische Kita»)

Hvilke råd ville du gi noen som vil implementere den systemiske måten å jobbe på i barnehagen? Was würdest du jemanden mit auf den Weg geben, der das systemische Arbeiten im Kiga einführen will?

Sirkulært spørsmål: Hva tenker du barna hadde sagt er det spesielle med denne barnehagen? Zirkuläre Frage: Was denkst du, würden die Kinder sagen, ist besonders mit diesem Kiga?

Sirkulært spørsmål: Hva tenker du foreldrene ville ha sagt er det spesielle med denne barnehagen? Was würden die Eltern sagen, ist besonders mit diesem Kiga?

Finnes det noe jeg ikke har spurt, men som du hadde syntes var viktig å spørre om? Gibt es etwas, was ich nicht gefragt habe, was du aber ganz wichtig findest, zu fragen?

Finnes det noe som du ikke fikk sagt? Gibt es etwas, was du noch nicht sagen konntest, aber gerne noch hinzufügen würdest?

9.2 Intervjuguide kursholdere

Du holder videreutdanninger om systemisk arbeid i barnehagen. Hvorfor egentlig? Du hältst Weiterbildungen zum Thema systemisch Arbeiten im Kindergarten. Platte Frage: Warum?

Hva er nytt eller spesielt med systemisk arbeid i barnehagen? Was ist das Neue/das Besondere an einem Kindergarten der systemisch arbeitet?

Hva gjør forskjellen for deltakeren når du sammenligner før og etter deltakelse? Wo denkst du, kann ein relevanter Unterschied liegen zwischen dem Mitarbeiter/Personal, bevor es bei deiner Weiterbildung teilnimmt und nachdem?

Hvordan vurderer du situasjonen i dag: hvor mye systemisk arbeid finner man i barnehager i dag? (referanse til omtalelsen som «ungt konsept i barnehagen» i TPS: : tidsskrift for sosialpedagogikkens teori og praksis). Wie schätzt du die Situation heutzutage ein: also wieviel systemisches Arbeiten findet man heutzutage in Kindergärten? «Junges Konzept» (TPS)

Hva kan det systemiske bidra med i barnehagen? Hvorfor? Womit kann das Systemische also im Kindergarten beitragen? Hvorfor?

Hvordan knytter du teori og praksis sammen i ditt seminar? In deinem Seminar/Weiterbildung: wie überbrückst du die Kluft zwischen Theorie und Praxis?

Hva slags inntrykk har du av hvordan dette fungerer? Et seminar er en annen ramme enn en barnehage. Was für ein Eindruck hast du, wie das funktioniert? Ein Seminar ist ein anderer Rahmen als dann im wirklichen Kindergarten.

Den systemiske tenkningen er jo fundamentet i familierapien – hvor ser du grensen mellom praksisen i barnehage om å fremme og støtte, og terapi? Das systemische Denken ist ja die Grundlage der Familientherapie – wo siehst du im Kindergarten die Grenze zwischen Fördern/Unterstützen und Therapie?

Det systemiske perspektivet blir noen steder beskrevet som en «bestemt måte å oppfatte verden på» - f.eks. i TPS: tidsskrift for sosialpedagogikkens teori og praksis). En barnehage som institusjon er har jo et mandat til å oppdra og danne. Hva tror du denne spesielle måten å se på verden på gjør med ungene og foreldrene? Die systemische Perspektive wird teilweise beschrieben, als eine «bestimmte Art, die Welt wahrzunehmen» – u.a. In der TPS (Zeitschrift: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik). Ein Kindergarten ist ja eine Erziehungs-/ Bildungsinstitution, hat eine Erziehungs-/ Bildungsaufgabe. Mich interessiert wahnsinnig, wie diese «bestimmte Art, die Welt wahrzunehmen» mit den Individuen, also besonders den Kindern und Eltern, macht. Hast du Gedanken dazu?

Det skjer mye i Europa om dagen med f.eks. flukt, migrasjon. Interkulturell kompetanse blir viktigere og viktigere - hvordan passer det systemiske og interkulturelle sammen? Ganz aktuell passiert ja viel in Europa mit z.B. Flucht, Migration. Interkulturelle Kompetenz ist wichtiger denn je – wie passt das systemische und interkulturelle zusammen?

Hvilke rammer må være på plass for å implementere den systemiske måten å jobbe på i barnehagen? (referanse til sitat fra internettkurset (Diebold): «man trenger veldig veldig gode rammer for å kunne implementere mer systemisk tenkning i barnehagen»). Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, um mehr systemisches Denken in einen Kindergarten implementieren zu können? (Internetkurs Diebold: «Man braucht einen sehr sehr guten Rahmen, um wirklich systemisch arbeiten zu können»).

Hvor bør man begynne? Wo muss man anfangen?

Hva fungerer muligens ikke så bra? Was funktioniert ggf. nicht so gut? Gibt es etwas, das nicht so leicht ist, umzusetzen?

Hvordan passer oppdragelse, pedagogikk og systemiske tanker om at mennesker ikke er instruerbare sammen? (Referanse til sitat i Ott et al. «Die systemische Kita»). «Wie kann man

erziehen, pädagogisch tätig sein und gleichzeitig die systemischen Leitideen von Autopoiese und Nicht-Instruierbarkeit verfolgen?» (Ott et al. «Die systemische Kita»)

Tre viktige ting som du gir dine deltakere med på veien? Drei ganz wichtige Dinge, die du den Teilnehmern deines Seminar mit auf den Weg gibst?

Sirkulært spørsmål: Hva tenker du dine deltakere sier om hva som gjør den viktigste forskjellen for dem i praksis etter å ha vært på seminar? Og hvilke tilbakemeldinger får du? Was denkst du, deine Teilnehmer sagen, sind die wichtigsten Lehrinhalte, die für sie einen Unterschied in der Praxis machen? Bzw. welche Rückmeldungen bekommst du?

Finnes det noe jeg ikke har spurt, men som du hadde syntes var viktig å spørre? Gibt es etwas, was ich nicht gefragt habe, was du aber ganz wichtig findest, zu fragen?

Finnes det noe som du ikke fikk sagt? Gibt es etwas, was du noch nicht sagen konntest, aber gerne noch hinzufügen würdest?

9.3 Spørsmål om sertifisering

Hvorfor systemisk arbeid i barnehagen? Wozu systemisches Arbeiten im Kindergarten?

Hva er nytt/annerledes med dette? Was ist daran «neu»/»anders»?

Hva kan systemisk arbeid bidra med i barnehagen? Wozu kann also systemisches Arbeiten im Kindergarten beitragen?

Hvorfor en sertifisering? Warum eine Zertifizierung?

Hvordan finner sertifiserings-instituttet ut om kriteriene er oppfylt? Wie ermittelt das Institut, ob folgende Zertifizierungs-Kriterien erfüllt sind?

I hvilke rammer beveger seg svar som kvalifiserer for sertifiseringen (eller forenklet: hva bør man svare på følgende kriterier for å få godkjent? In welchem Rahmen bewegen sich Antworten, die eine Zertifizierung zulassen (oder ganz plump ausgedrückt: was «muss» man bei folgenden Kriterien antworten, um das jeweilige Kriterium anerkannt zu bekommen):

- **Synet på mennesket og holdning**/Menschenbild und Haltung
- **Systemisk orientert etikk**/Systemisch orientierte Ethik
- **Kollegaenes kvalifikasjoner**/Qualifikation der Kollegen
- **Mulighet for barnas og familiens deltakelse**/Die Möglichkeit der Partizipation für Kinder und Familien
- **Pedagogiske tilbud**/Pädagogische Angebote

9.4 Skriv om informasjon og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet/**möchten Sie beim Forschungsprojekt**

»systemisch Arbeiten im Kindergarten» teilnehmen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan systemisk arbeid i barnehagen kan se ut. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Diese Frage ist an Sie als potentieller Teilnehmer am Forschungsprojekt über systemisches Arbeiten im Kindergarten. In diesem Schreiben wird darüber informiert, was die Teilnahme beinhaltet.

Formål/Zweck:

Das Forschungsprojekt findet im Rahmen einer Masterarbeit statt. In der Masterarbeit möchte ich erfahren, welchen Nutzen ein Kindergarten vom systemischen Denken ziehen kann und wie das Systemische in die Praxis im Kindergarten umgesetzt werden kann. Ich würde dazu gerne im Kindergarten Interviews führen, z.B. mit der Leitung oder Mitarbeitern, und die Arbeit im Kindergarten eine Woche lang beobachten mit möglichst wenig Einmischung meinerseits. Wenn Fragen während der Beobachtungsphase aufkommen, würde ich gerne meine Frage direkt an den gerade involvierten Mitarbeiter stellen können. Ich werde keinen Fokus auf Kinder oder einzelne Personen haben, sondern auf die Arbeit, die systemischen Ideen und Umsetzung in die Praxis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet? Wer ist verantwortlich für das Projekt?
OsloMet Storbymetropolitan Universität/ OsloMet Metropolitan Universität.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Warum werden gerade Sie gefragt, teilzunehmen?
Ich habe mir diesen Kindergarten ausgesucht, weil er explizit als Vision hat, systemisch arbeiten zu wollen.

Hva innebærer det for deg å delta? Was beinhaltet das für Sie, teilzunehmen?

In einem halbstrukturierten Interview/Gespräch möchte ich gerne ein paar Fragen zu der Arbeit und Vision stellen. Ich werde nebenbei Notizen machen und regelmässig mit Ihnen rückschliessen, ob die Notizen wiedergeben, was Sie sagen möchten. Beim Observieren im Kindergarten mache ich mir ausschliesslich Notizen. Es werden keine Fragen an Kinder gestellt oder Notizen über einzelne Personen verfasst.

Det er frivillig å delta. Die Teilnahme ist freiwillig.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Die Teilnahme ist freiwillig. Wenn Sie sich entscheiden teilzunehmen, können Sie jederzeit Ihre Einwilligung zurückziehen, ohne einen Grund angeben zu müssen. Alle Informationen über Sie werden anonymisiert. Es wird keine negativen Konsequenzen für Sie haben, wenn Sie sich aus dem Projekt zurückziehen oder Sie nicht teilnehmen möchten.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ich verarbeite die Informationen, die Sie mir geben, nur für dieses Projekt. Ich behandle die Informationen vertraulich und dem Personenschutzregelwerk entsprechend.

- Nur ich habe Zugang zu Ihren Informationen
- Ich anonymisiere die Informationen umgehend.

Die Teilnehmer sollen in der fertigen Masterarbeit nicht mit Identität wiedererkennbar sein.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet? Was passiert mit Ihren Informationen, wenn das Forschungsprojekt abgeschlossen ist?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2019. Das Projekt wird voraussichtlich am 31.05.2019 abgeschlossen sein. Sensitive Daten werden spätestens dann gelöscht.

Dine rettigheter/ Ihre Rechte:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:/Wenn Sie aufgrund von Informationen identifiziert werden können, haben Sie Recht:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/Einblick in die Informationen zu haben
- å få rettet personopplysninger om deg/die Informationen korrigiert zu bekommen
- få slettet personopplysninger om deg/die Informationen gelöscht zu bekommen
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)/eine Kopie zu bekommen
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger/eine Klage an den Daten- und Personenschutz zu senden.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Wer gibt mir das Recht, Informationen über dich zu behandeln?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Ich behandle Informationen ausschliesslich mit Ihrer Einverständniserklärung.

På oppdrag fra OsloMet/NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Auf Auftrag von OsloMet hat das NSD-Norwegisches Senter für Forschungsdaten AS beurteilt, dass die Behandlung des Personenschutzes in diesem Projekt entsprechend dem Personenregelwerk ist.

Hvor kan jeg finne ut mer? Wo kann ich mehr erfahren?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet Universität, Prosjektmentor Kjetil Wathne, Telefon 0047 67238472.
- Personenschutzbeauftragter der Universität: Ingrid Jacobsen, Telefon 0047 67235534
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS (Norwegisches Senter f r Forschungsdaten AS), Email (personverntjenester@nsd.no) oder Telefon 0047 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mit freundlichen Gr ssen

Prosjektansvarlig Eventuelt student
(Forsker/veileder)
Prosjektmentor Student

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*systemisch Arbeiten im Kindergarten*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Ich habe Informationen zum Projekt «*systemisch Arbeiten im Kindergarten*» bekommen und verstanden, und hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich stimme zu:

- å delta i/ am Gespräch/Interview teilzunehmen
- dass die Studentin observieren/hospitieren darf und die Eltern informiert wurden
- *at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes/ dass von mir gegebene Informationen evtl. mich als Person identifizieren können, aufgrund von z.B. Publikationen oder Bildungstätigkeit (Kurse, Seminare, die im Internet gefunden werden können)*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca./Ich stimme zu, dass meine Informationen bis Projektende (voraussichtlich Ende Mai 2019) bearbeitet werden dürfen.

(Signert av prosjektdeltaker, dato/Unterschrift Projektteilnehmer, Datum)