

Å utforske det pedagogiske hverdagslivets kompleksitet

Marte Eriksen

Sammendrag

I denne artikkelen retter jeg oppmerksomheten mot metodiske tilnærminger for å utvikle kunnskap om kompleksitet i barnehagelæreres pedagogiske praksis. Jeg bygger på en forståelse av at kunnskap om pedagogisk praksis starter i det konkrete og kontekstbestemte. Det empiriske grunnlaget for analysene og diskusjonen er fire fokusgruppeintervjuer samt transkripsjoner fra og notater og refleksjoner omkring intervjuene. Det metodiske arbeidet undersøkes gjennom en metaanalyse, der også forskersubjektet og erfaringer fra forskningsprosessen belyses. Det teoretiske perspektivet på kunnskapsutvikling springer ut fra fenomenologisk hermeneutikk. Resultatene viser at det er nødvendig med et metodisk mangfold for å få tak i kompleksiteten som preger den pedagogiske praksisen der alt tilsynelatende henger sammen.

Nøkkelord: Forskningsmetode, visuelle metoder, forskningssamtaler, kompleksitet i pedagogisk praksis

Exploring the complexity of pedagogical practice

Abstract

This article explores how knowledge about complexity in Early Childhood Education (ECEC) teachers' pedagogical practice can be developed. I am building on the understanding that knowledge about pedagogical practice already exists in lived experience. The empirical data from, and notes and reflections on four focus group interviews, are analyzed and discussed. The methodological approach is investigated in a meta-analysis where the researcher's experience is included. Theoretical perspectives on developing knowledge are based on phenomenological hermeneutics. The results show that it is necessary to develop various methods in research to explore the complexity of a pedagogical practice where everything seems connected.

Keywords: Research method, visual methods, focus groups, complexity in pedagogical practice

Innledning

I denne artikkelen undersøker jeg muligheter og begrensninger i det metodiske arbeidet med å utvikle kunnskap om kompleksitet i barnehagelæreres pedagogiske praksis. Undersøkelsen er del av en større studie, der formålet er å få mer kunnskap om og større forståelse for det usikre og komplekse som

grunnleggende premiss i barnehagens pedagogiske hverdagsliv. Det er en empirisk studie som omfatter fire fokusgruppeintervjuer, der til sammen 18 barnehagelærere ble invitert til en undersøkende samtale og kritisk refleksjon omkring hva de oppfatter som mest sentralt i sin profesjonsutøvelse, og hva som spiller

inn og skaper kompleksitet i arbeidet. I denne artikkelen undersøker jeg ulike metodiske tilnærminger i arbeidet med å forsøke å forstå kompleksiteten.

Arbeidet med å skrive fram ny kunnskap om en kompleks virkelighet innebærer nødvendigvis forenklinger. I dette ligger det et paradoks man som forsker ikke kommer utenom, og som krever at man leter etter metoder og analysestrategier som ikke forenkler og rydder bort kompleksiteten. Dette dilemmaet danner utgangspunkt for spørsmålet jeg stiller: Hvilke metodiske tilnærminger kan være egnet i arbeidet med å utvikle kunnskap om kompleksitet i barnehagelæreres pedagogiske praksis? For å undersøke spørsmålet retter jeg et analytisk blikk mot forskningsopplegget jeg gjennomførte med fire fokusgrupper bestående av barnehagelærere, og strategiene jeg brukte i analysene av det empiriske materialet. I diskusjonen om forskningsmessige dilemmaer og metodiske muligheter og begrensninger inngår også mine refleksjoner omkring forskersubjektets rolle og erfaringer med forskningsprosessen. Formålet er en åpen og kritisk refleksjon om forskningsprosessen, hva som fungerte og ikke fungerte, og hvilke strategier som gjorde det mulig å ivareta kompleksiteten og lære noe om den.

I det følgende presenterer jeg de teoretiske perspektivene på kunnskapsutvikling og kompleksitet som jeg har tatt utgangspunkt i. Videre presenterer jeg metodiske tilnærminger som har hatt betydning for de metodiske valgene jeg har gjort. Deretter beskriver jeg mine erfaringer omkring det å gjennomføre en intervjustudie. Jeg undersøker intervjuprosessen og diskuterer muligheter og begrensninger ved de metodiske tilnærmingerne samt forskerens analysestrategier i møte med materialet.

Teoretiske perspektiver

Det teoretiske perspektivet på kunnskapsutvikling som jeg legger til grunn, har sitt utspring i fenomenologisk hermeneutikk. Det får betydning for hvordan jeg nærmer meg pedagogisk

praksis som et sammenvevd, komplekst felt.

Som mennesker er vi alltid allerede midt i. Det værende er ikke noe vi kan sette oss på utsiden av og betrakte fra et objektivt ståsted, men må betraktes som noe vi er innfelt i, må forstå og handle ut fra. Dette er et sentralt poeng hos Jan Jaap Rothuizen (2015, s. 115) i det kunnskapssynet han legger til grunn og hans forståelse av pedagogikk. Han er inspirert av Martin Heideggers forståelse av *Dasein* (væren), og Hans Georg Gadamers filosofiske hermeneutikk. Den ontologiske forståelsen av at vår væren er konkret og kommer før det abstrakte, får betydning for hvordan vi søker kunnskap om verden. Erfaringer og refleksjoner om hverdagslivet i barnehagen som kommer til uttrykk i en fokusgruppe, kan derfor være et godt utgangspunkt for å utvikle forståelser av det komplekse og sammenvevde i barnehagens pedagogiske praksis. Forståelsen av *Dasein* får også betydning for forskersubjektet som ikke kan sitte på utsiden og lytte til eller betrakte det informantene sier. Situert midt i samtalen veves forskersubjektet inn i barnehagelærernes livsverden i intervjuene, og henvises til å forstå og handle ut fra situasjonen.

I boken *Sammanflätningar* skriver Jan Bengtsson at «Den värld som vi lever i består inte av en mängd heterogena element som är absolut åtskilda från varandra» (Bengtsson, 2001, s. 65). Den konkrete virkeligheten som vi står i en levende relasjon til, har en iboende dialektikk og flertydighet. Sammenflettinger, eller kiasme, som er et sentralt begrep hos Maurice Merleau-Ponty i *The visible and the invisible*, kan gi en mer nyansert forståelse av kompleksitet som fenomen. Som metafor kan sammenflettinger gi mening til kompleksiteten i den pedagogiske praksisen og ulike sider ved barnehagelærernes levde erfaring. Gunvor Løkken (2012, s. 18) forklarer at begrepet viser til broen mellom den som ser og det sette, og innebærer en overlapping og en sammenflettende reversibilitet mellom mennesket og verden. Man sier noe og hører det samtidig. Hvordan man hører det som blir sagt, får inn-

virkning på hvordan man tenker videre og hva som oppleves meningsfullt å bringe inn i samtalen. Det usynlige har betydning for hva som oppleves som meningsfullt, og bindes sammen med det synlige. At noe forblir usynlig, er et vilkår for samtalen. Det er også et premiss for forskersubjektet som må erkjenne at det alltid vil være noe man ikke kan få tilgang til, noe som ikke blir sagt, men som man kan forsøke å nærme seg gjennom åpenhet, inntoning og sensibilitet.

Jeg trekker veksler på Gadammers tenkning om samtals hermeneutikk. Selv om vi sier at vi fører en samtale, hevder Gadamer (2010 (1960), s. 345) at den *egentlige samtalen* ikke lar seg føre. Den er noe vi vikler oss inn i eller havner i. Gadammers perspektiv kaster lys over intervjuet som samtale mellom det styrte og det ikke-styrte. Forskningsintervjuet er en samtale med et bestemt formål, et instrument for å utvikle kunnskap og noe annet enn den egentlige samtalen. Men den egentlige samtals orden, der det ene ordet tar det andre, kan ifølge Gadamer også oppstå når vi samtaler ut fra en dagsorden, ved at vi dras inn i selve saken.

Dette vitenskapsteoretiske perspektivet har betydning for hvordan jeg forstår gruppesamtalens mulighet til å romme kompleksitet, og for hvordan den flerstemte samtalen i seg selv er kompleks. Når deltakerne bringer inn og spiller videre på hverandres utsagn, har samtalen potensiale til å romme et mangfold av perspektiver. Ved å få tilstrekkelig spillerom kan deltakerne bevege meningsinnholdet i ulike retninger og belyse pedagogisk praksis som et komplekst fenomen. For meg kaster det også lys over forskersubjektets medierende rolle med tanke på vurderinger rundt når jeg skal lede og når skal jeg holde tilbake, når jeg deltar, lytter eller gir plass til at samtalen kan føres av deltakerne. Det fordrer både en åpen holdning og forståelse for når samtalen behøver forsiktige puff eller hjelp der den stopper opp, og når jeg bør stille spørsmål og bringe inn perspektiver jeg ønsker å få belyst.

Metodiske tilnærminger til kompleksitet

I mitt arbeid med å finne relevante metodiske grep, har jeg latt meg inspirere av og trukket veksler på studier der forskere har nærmet seg kompleksitet i pedagogisk arbeid ved å ta i bruk ulike strategier. Felles for disse studiene er en forståelse om at kunnskap om pedagogisk praksis ikke eksisterer løsrevet fra erfaringen, men starter i det konkrete og kontekstbestemte. Forskerne vektlegger det flerstemte, fortellingen som omdreiningspunkt for felles utforskning, det visuelle og multimetodiske, alternative analysestrategier og metaforer som analytiske grep.

Det flerstemte

Flere forskere retter oppmerksomhet mot dialogen og betydningen av det flerstemte for å få fram et mangfold av perspektiver og forståelser av kompleksitet. Gjennom *Preschool in three cultures* utviklet Joseph Tobin metoden polyfonisk etnografi (Tobin, Wu og Davidson, 1989; Tobin, Hsueh og Karasawa, 2009). Her ble film brukt som utgangspunkt for *stimulated recall* for å fremme diskusjon og kritisk refleksjon i grupper av lærere, skoleledelse og myndigheter. Metoden bygger på tanken om at meninger, verdier og kulturelle forståelser springer ut fra flerstemte, kollektive samtaler. Flere studier er inspirert av og bygger videre på denne tilnærmingen (se f.eks Van Laere og Vandenbroeck, 2017; Greve *et al.*, 2019). En gruppe norske og franske forskere (Greve *et al.*, 2019) undersøkte forståelser av risiko i forbindelse med mat- og måltidspraksiser i norske og franske barnehager. I kollektive samtaler ble kompleksitet forsøkt ivarettet gjennom komparasjon og at et kulturelt perspektiv ble innlemmet.

Fortellingen som utgangspunkt

En forskningsmetodisk strategi som jeg finner i flere studier av pedagogisk praksis, tar utgangspunkt i fortellingen. Fortellinger fra praksis er omdreiningspunktet for flerstemte

og utforskende samtaler (Rothuizen, 2010; Togsverd og Ørskov, 2010; Erstad, 2013; Erstad og Hansen, 2013; Togsverd *et al.*, 2017). Denne forskningsmetodiske strategien bygger på en forståelse av at kunnskap er situert, og at den utvikles i faglige fellesskap.

Line Togsverd, Jan Jaap Rothuizen, Hanne Hede Jørgensen og Stephan Weise (Togsverd *et al.*, 2017), argumenterer for fortellingens betydning for hvordan pedagoger kan forstå og fortolke komplekse situasjoner der de skal treffe valg. Inspirert av Jean Clandinins begrep om *stories to live by* ble pedagogiske fortellinger utforsket av pedagoger og forskere i *fortellerrom*. Analysene får fram en betydelig kompleksitet og dynamikk forbundet med hvordan den pedagogiske oppgaven blir forstått og fortolket (Togsverd *et al.*, 2017, s. 72).

Til grunn for Togsverd og Keld Ørskovs studie lå en forståelse av at pedagogisk praksis er preget av flertydighet og stor lokal kompleksitet (Togsverd og Ørskov, 2010, s. 44). De hadde lagt opp til at deres egne deltakende observasjoner skulle danne utgangspunkt for utforskende samtaler med pedagoger, men fant at observasjoner ikke var tilstrekkelig og innlemmet derfor pedagogenes fortellinger i samtale. De omtaler endringen som en bevegelse bort fra pedagogisk praksis som forskningsobjekt, til søken etter kunnskap gjennom felles undersøkelse (Togsverd og Ørskov, 2010, s. 51).

Kunnskapsverkstedet er et møtested mellom praktikere og veiledere eller forskere, der dialogen er omdreiningspunktet og fortellingen anvendes for å undersøke det vesentlige i pedagogisk praksis (Rothuizen, 2010; Erstad, 2013; Erstad og Hansen, 2013). Dialogen er egnet som metode for å synliggjøre, granske og styrke kunnskap om et praksisfelt preget av det omskiftelige, uklare og komplekse (Erstad, 2013, s. 66). Rothuizen viser kunnskapsverkstedets muligheter som metode for utvikling av pedagogers fagspråk (Rothuizen, 2010). Gjennom systematisk undersøkelse av hva som står på spill i fortellingen, utvikler peda-

gogene et fagspråk som gjør dem i stand til å reflektere over og begrunne sine handlinger (Rothuizen, 2010, s. 61).

Forskerne er i likhet med Tobin opptatt av mulighetene som finnes i det flerstemte og dialogiske, men de har fortellinger som utgangspunkt for refleksjon, vurderinger, kritikk og alternative forståelser i de undersøkende samtale. Fortellingen blir en anledning til å bringe intervjupersonenes subjektive erfaringer inn i samtale, som utgangspunkt for utvikling av profesjonsrelevant kunnskap.

Visuelt og multimetodisk

Alison Clark og Peter Moss utviklet *mosaic approach* som metode for å innlemme barns perspektiv (Clark og Moss, 2001; Clark, 2005). Utveksling av mening og forståelse mellom barn, praktikere, foreldre og forskere ble ivarettatt ved hjelp av en multimetodisk tilnærming basert på bilder, karttegninger, samtaler og rundturer i oppholdsområder. Synet på barn som aktører er sentralt, og metoden anerkjenner barns ulike uttrykksformer, med spesiell vekt på det visuelle. Mosaic approach kan stimulere forskersubjektets refleksivitet knyttet til åpenhet og sensibilitet i møte med intervjudeltakernes ulike uttrykksformer. Metoden åpner også for å innlemme visuelle elementer i intervjuet og i analysearbeidet.

Alternative analysestrategier

I noen studier har forskere nærmet seg kompleksitet gjennom alternative analysestrategier (Malone, 2017; Bjelkerud *et al.*, 2018; Lafton, 2018; Moxnes og Osgood, 2019). I studiene blir det vist til både Donna Haraway og Bruno Latour som tar til orde for alternative analysestrategier, fordi mer tradisjonelle kategoriseringer ofte fører inn i kjente spor og forenklinger av komplekse praksiser. Agnes Bjelkerud med flere (2018) viser at analysestrategier inspirert av Deleuze og Guattaris rhizomatiske logikk (eller rhizomer), bidrar til å destabilisere etablert kunnskap, slik at kompleksiteten i materialet blir synlig.

Tove Lafton (2018) analyserer studenters praksisfortellinger fra barnehagen. Hun bygger på Haraways tenkning om *Spekulative Fabuleringer*, og undersøker først hva som allerede er kjent, før hun stiller spørsmål som åpner for fabuleringer om hvordan noe kan bli og hvordan forståelser og handlinger kan endre seg. Lafton argumenterer for å holde pedagogikken åpen og tegner fortellingens menneskelige og ikke-menneskelige aktører, aktanter, inn i *String Figures*, et slags fleksibelt tredimensjonalt kart. Ved å «rykke og dra» i kartets møtepunkter endres bildet, og man kan få øye på handlingsalternativer.

Karen Malone skriver om re-analyser av barns egne bilder fra sitt hverdagsliv (Malone, 2017). Tidligere analyser innebar kategoriseringer som reduserte fotomaterialet og førte til generalisering og romantisering av barns erfaringer. Malone viser til at Karen Barads onto-epistemologiske posisjon der væren og kunnen er gjensidig implisert, åpner for et mangfold av forståelser og at man får øye på det kaotiske.

Mangfold av analysestrategier kan føre til alternative tolkninger og forståelser og ivareta det komplekse. Det analytiske arbeidet blir noe forskersubjektet må dvele ved, gjennom å gå flere runder med det empiriske materialet og prøve ut ulike strategier for å se nyanser og kompleksitet.

Metaforer som analytisk grep

Metaforer brukes av flere for å begrepsliggjøre det udefinerbare og komplekse. Malone beskriver prosessen som en kaotisk *messy soup of assemblage*, der mangfoldige forståelser av dataene medfører et vedvarende og uunngåelig strev (Malone, 2017, s. 207). Kompleksitet beskrives altså som en rotete suppe. Togsverd (2015, s. 9 og 74) bruker *pårevælling*, en slags kompott, som metafor for å se verden som et mylder av forskjellige intensiteter, der pedagogikken er flertydig. Prisme-metaforen brukes i Anna Moxnes og Jayne Osgoods studie (2019) som inngang til det diffraktive, uventede, som

kan oppstå i undervisningen. De bygger på Haraways forskningsfilosofi som inspirerer til en eksperimentell praksis med ulike metodologiske innganger, og til å bli i trøbbelet. De beskriver forskeren som et beskjednet vitne, observerende og medvirkende, og som en *bag-lady* som samler og kartlegger. *Carried-bag-story-telling* byr ifølge Moxnes og Osgood på rikelige muligheter for å forstå barnehagelærerstudenters gruppearbeid som et nett av sammenvevde handlinger. Inger Helen Erstad (2013, s. 81) viser også til prismet og at metaforiske rom inviterer til å fastholde det konkrete, bruke fornuft og intuitiv innlevelse for å utforske noe fra ulike vinkler. For meg er det ikke hvilke metaforer som brukes som gjør det relevant å vise til dem, men muligheten som ligger i å trekke inn metaforer som analytisk grep for å se noe mer, eller for å beskrive fenomener som er vevet sammen.

Studiene jeg har henvist til, inngår i min forskningsmetodiske førforståelse. Gjennomgangen av studier viser hvilke muligheter som ligger i det å bringe inn deltakernes subjektive erfaring som inngang til og omdreiningspunkt for flerstemte samtaler. Multimethodiske og visuelle strategier kan bidra til å få fram ulike perspektiver på kompleksitet i barnehagens hverdagsliv. Det å anvende flere forskjellige analytiske strategier kan bidra til å ivareta kompleksiteten i det analytiske arbeidet. Forskerne bak disse studiene skriver ut fra forskjellige vitenskapsteoretiske posisjoner, men alle studiene har hatt relevans for hvordan jeg – ut fra en fenomenologisk hermeneutisk posisjon – har utviklet metodiske grep. Det som har hatt størst relevans, og som jeg trekker veksler på i den videre analysen, er innsikter om flerstemte samtaler med subjektive erfaringer som omdreiningspunkt, multimethodiske tilnærminger og visuelle analysestrategier.

Erfaringer med å gjennomføre en intervjustudie

I denne artikkelen stiller jeg spørsmålet: Hvilke metodiske tilnærminger kan være egnet i arbeidet med å utvikle kunnskap om kompleksitet i pedagogisk praksis? I forsøket på å besvare spørsmålet retter jeg oppmerksomhet mot forskningsmessige dilemmaer og metodiske muligheter og begrensninger som jeg selv har støtt på i arbeidet med en konkret undersøkelse. For å kunne gi et tilstrekkelig nyansert og grundig svar på spørsmålet, mener jeg det er nødvendig å dvele ved forskersubjektets rolle og erfaringer med forskningsprosessen. Det innebærer transparens om eget arbeid og åpen og kritisk refleksjon om forskningsprosessen, hva som fungerte og ikke fungerte, og hvilke strategier som kunne gjøre det mulig å ivareta kompleksiteten og lære noe om den. Først vil jeg vise til de metodiske valgene jeg har gjort, og gi en kort presentasjon av det empiriske grunnlaget.

Fokusgruppen som ramme for flerstemte samtaler

I forsøket på å tematisere kompleksitet, nyanser og motsetninger i barnehagelærernes livsverden, *lived experience* (Kamberelis og Dimitriadis, 2011, s. 559), benyttet jeg fokusgruppeintervjuer. Dette valgte jeg fordi flerstemte samtaler er egnet til å fremme refleksjon, vurderinger og kritikk, og til å få fram et mangfold av perspektiver, meninger, verdier og forståelser. I fokusgruppen presenterer forskeren samtaletemaer, som så belyses og diskuteres av deltakerne i kollektive undersøkende samtaler med et relativt fritt forløp (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 179). For meg var det viktig å finne en balanse mellom fokusgruppens ideal om forskerens mer tilbaketrukkne posisjon, og det å bære ansvaret for å delta, lytte, lede og hjelpe samtalen videre i relevante spor. Jeg hadde til hensikt å bidra til en samtaleform som ga barnehagelærerne spillerom og anledning til bringe inn perspektiver og spille videre på hverandres refleksjoner. Til det trengs det pauser og tid til å tenke seg om.

Å få i gang samtalen

Som i Tobins metode (Tobin, Wu og Davidson, 1989; Tobin, Hsueh og Karasawa, 2009) og kunnskapsverkstedet (Rothuizen, 2010; Erstad, 2013), bygger jeg på en forståelse av at kunnskap blir til i samtalen. Et verksted indikerer et sted der noe skapes eller blir til, og at man benytter relevante verktøy eller metoder i prosessen. Jeg ville oppmuntre barnehagelærerne til å dele sine subjektive erfaringer, men ønsket ikke å låse samtaletema til en bestemt fortelling. Jeg prøvde derfor ut et alternativ til å starte i det narrative. Som utgangspunkt for samtalen forsøkte vi å sirkle inn noe barnehagelærerne opplevde som sentralt, verdifullt og umistelig i profesjonsutøvelsen. Jeg la til rette for at deltakerne skulle kunne samles om et felles tema som er sentralt i profesjonsutøvelsen. Dette skulle danne utgangspunkt for felles utforskning av hva som spiller inn og hindrer, skaper usikkerhet i eller kompliserer den pedagogiske praksisen.

Oppgaven gikk ut på at hver deltaker skrev ned 1–3 punkter om hva de mente var det viktigste de som pedagoger kan bidra til i barns liv. De ble bedt om å presentere lappene for hverandre, sortere og gruppere lappene tematisk og så velge ett av temaene for videre undersøkelse. Oppgaven bidro til å få i gang samtalen. Deretter fulgte en fleksibel form der samtalen løp fritt, til dels ledet av planlagte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hensikten med prosessen var å sette i gang felles refleksjon om noe sentralt i barnehagelærernes profesjonsutøvelse. For å skape samtaler om det som spiller inn og skaper kompleksitet i barnehagen, trengte jeg en kontrast og å få fram at noe står på spill.

Presentasjon av det empiriske materialet

Det empiriske grunnlaget for analysene og diskusjonen i denne artikkelen er transkripsjoner fra, og mine notater og refleksjoner omkring, fire fokusgruppeintervjuer med til sammen 18 barnehagelærere, 15 kvinner og tre menn. Tre

fokusgrupper hadde fire deltakere fra samme barnehage, og én hadde seks deltakere. De fire barnehagene ble rekruttert fra ulike demografiske områder sentralt på Østlandet. To av barnehagene er kommunale og to er ideelle private, og de har ulik organisering. Deltakerne undertegnet samtykkeerklæring, og jeg opplyste om at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Tillatelser til å gjennomføre studien er innhentet, og deltakerne er anonymisert.

Det som kanskje har størst betydning for samtalene, er at fokusgruppene ble satt sammen av barnehagelærere fra samme barnehage. Deltakerne behøvde ikke å bruke tid på å bli kjent, eller på avklaringer og innføringer i barnehagens organisering og kultur. Samtalene kunne dreie seg om en delt livsverden. Når noen ting var innforstått, kunne vi komme raskere til refleksjonen.

Jeg er selv barnehagelærer og var følgelig på besøk i en kjent praksis, men en ukjent livsverden. Nærhet til feltet kan innebære fordeler, det var mye barnehagelærerne ikke behøvde å forklare, og jeg kunne bruke begreper som var kjente for dem. Når deltakerne refererte til «måltidet», «utelek i sandkassa» eller «dilemma knyttet til å hjelpe barn inn i en aktivitet», kunne jeg fornemme egne erfaringer, stemninger, lukter og lyder. Disse erfaringene var en del av mine forforståelser som jeg brakte med meg inn i intervjuene, og som preget hvordan jeg lyttet, deltok i samtalen og fulgte opp med nye spørsmål. Nærheten kan også ha medført blindsoner, der mine forforståelser ledet til fortolkninger. Kanskje jeg ikke sjekket om jeg hadde forstått en ting riktig, og kanskje det var ting som ikke stemte med det de hadde ment. Jeg syntes også det var utfordrende å finne balansen mellom å be deltakerne om å utdype eller fortelle mer om noe, og å la samtalen flyte.

Analyse av en intervjuprosess

Med utgangspunkt i spørsmålet om hvilke metodiske tilnærminger som er egnet til å frem-

bringe kunnskap om det pedagogiske arbeidets kompleksitet, retter jeg i det følgende et analytisk blikk mot intervjuprosessen jeg selv initierte og deltok i som forsker. Analysen er delt inn etter de ulike fasene i intervjuarbeidet.

Invitasjon til å tenke stort på små lapper

I intervjuets første fase fikk deltakerne utdelt Post-it-lapper og ble bedt om å skrive ned det viktigste de ønsket å bidra til i barns liv: 1–3 punkter, én lapp for hvert punkt. På opptakene hører jeg stillhet, sukk, små kommentarer, lyder av skriving i ulike tempo. Noen satte i gang med skrivingen med en gang, andre ventet. Noen stilte spørsmål til hverandre og til meg. Jeg forsøkte å konkretisere og presisere oppgaven ved å formulere meg på ulike måter. De kom med utsagn som:

Skal jeg tenke som meg selv, eller som barnehagelærer?

Hva som er det viktigste ...?

Jeg er alltid litt treig

Barnehagelærerne viser usikkerhet i møte med oppgaven. Sukk og venting tyder på at de trenger å tenke seg om. Spørsmålene kan være uttrykk for at jeg hadde vært utydelig, et ønske om å gjøre det riktig eller frykt for å gjøre feil. Det kan også være uttrykk for at oppgaven møtes med et alvor, at de ikke tar lett på oppgaven. Da de skulle presentere lappene for hverandre, kommenterte noen hvordan de hadde løst oppgaven:

Jeg rakk bare to

Jeg har ikke skrevet så mye på hver lapp

Jeg har skrevet litt mer sånn tre forskjellige begreper, da ...

Det er så mange ting jeg på en måte har lyst til å skrive, at jeg ble ... jeg er ikke helt fornøyd med disse tre heller, liksom ...

Her gir de uttrykk for at det er vanskelig å velge. Jeg oppfatter dem slik at å skulle velge tre punkter oppleves begrensende, og inne-

bærer å måtte velge bort mye som er viktig. I det ene intervjuet fortsatte en av deltakerne å skrive flere lapper etter at deltakerne hadde begynt å presentere lappene for hverandre. Barnehagelærerne forsøker å tone ned forventningene til det de skal presentere. De gir uttrykk for at de ikke har skrevet så mye, at de kunne ha valgt noe annet og bedre eller løst oppgaven annerledes.

Jeg ønsket å etablere et tema som barnehagelærerne syntes var viktig å snakke om, og jeg valgte prosessen med Post-it-lappene for å forsøke å ufarliggjøre spørsmålet jeg stilte. Lappene var små lerreter, lette å forkaste hvis man vil skrive noe annet. De ga muligheter for en fleksibel dynamikk i arbeidet med å sortere, flytte på og gruppere momentene i prosessens neste steg.

Invitasjon til sorteringsarbeid

I prosessens andre fase ba jeg deltakerne om å legge lappene sammen på midten av bordet og sortere dem tematisk. Tidsmessig var dette en relativt kort sekvens. Barnehagelærerne prøvde seg fram, og lappene ble plassert og flyttet på. Jeg tok en relativt aktiv rolle i sorteringen og stilte spørsmål som: «Det å bli sett, da ... kan vi plassere den med den gode barndommen, eller er det noe annet, tenker dere?»

Jeg tenker at det er to forskjellige, eller det henger jo sammen, men det at det ...

... Ja, det å bli sett er en liten del av under den gode barndommen, på en måte, men at det er en litt mer paraply, da ...! [flere sier mhm]

I forlengelsen av mine innspill diskuterer deltakerne plasseringen av noen sentrale begreper som «den gode barndommen» og at «barn blir sett» og kommer fram til at de kan plasseres på ulike nivåer: at «å bli sett» er en del av «den gode barndommen». Noen påpeker at enkelte fenomener er forutsetninger for andre: at «barna blir sett og hørt» er en forutsetning for å «utvikle tro på seg selv» og for «å bli selvstendig».

En av barnehagelærerne uttalte:

Det spørres jo veldig hvordan man vil tolke det, da ... de ordene der.

Barnehagelæreren leter etter mening og holder det åpent. «Det spørres jo veldig» speiler det komplekse: Det handler ikke om å velge enten-eller, men om at noe er skjult og behøver avklaring. Utsagnet innebærer, slik jeg tolker det, en erkjennelse av at fenomener kan forstås på forskjellige måter, og at det ikke er gitt hvilken forståelse som legges til grunn.

Et trekk ved sorteringen var at forbeholdene avtok da lappene kom på bordet. Deltakerne snakket mindre om «min lapp» eller «mine punkter». Uroen for å ha svart feil, var ikke lenger noe tema. I stedet var de mer opptatt av å diskutere og plassere temaene. Erstad skriver at fortellingen «[...] ble vårt felles objekt mens den vokste fram i Kunnskapsverkstedet» (Erstad, 2013, s. 79). Kanskje ble lappene også noe felles alle kunne være sammen om. Det dreide seg om å danne et felles bilde og en visuell oversikt over hva de ønsket å bidra til i barns liv, og om å se sentrale deler av profesjonsutøvelsen i sammenheng med hverandre.

Når informantene yter motstand

I den tredje fasen ba jeg dem om å velge ett av temaene som de ønsket å diskutere videre i fokusgruppa. Forsøket på valg av temaet *trivsel og trygghet* satte i gang følgende refleksjon:

- Det er jo veldig ...

- Det er jo mye som går innfor der, på en måte.

[Flere bekrefter med å si ja og mhm]

- Man kan jo og putte inn ...

- Vi klarer å putte inn det meste der ... [latter]

- Ikke noe problem

Barnehagelærerne gir uttrykk for at de snakker om helhet når de sier at det meste kan puttes inn. Derfor er det ikke så avgjørende hva som velges. Det de sier, reflekterer at samtaler om pedagogisk praksis ikke kan reduseres til ett tema. Det fremstår heller ikke som problema-

tisk om trivsel og trygghet velges, for det gir allikevel muligheten for å snakke om det meste. I et annet intervju spurte jeg: «Hva er det viktigste, hvis dere skulle valgt en som dere har lyst til å snakke mer om ... hvilken ville det vært?»

– Det er vanskelig å velge det viktigste. Fordi det, men eeh ...

[...]

– Jo jeg er enig med deg.

– For jeg tenker, hva er det viktigste etter du har levd det, på en måte? Hva er det? Skjønner du? Eller hva er det viktigste sånn akkurat der og da?

– Og så tenker jeg at det yrket vi står i, den profesjonen vi, vi har, ER liksom ikke bare én ting.

– Det er så komplekst

– Altså, det ER en totalpakke, liksom. Vi har jo snakket mye om hvor viktig leken er, for eksempel, da. Og at barn skal få være barn i barndommen sin. Så har vi snakket mye om i det siste at vi også ser endring i samfunnet hvor det gjelder dette med at barn skal eh, kunne møte den motgangen i livet som også gir den livserfaringen, for det er ingen mennesker i hele verden som går gjennom livet uten å møte på motgang, da. Så jeg synes det er kjempevanskelig ... å velge ... men leken og barndommen er vel litt sånn ...

[...]

– For jeg tenker, er de trygge da, og har omsorg fra oss, så klarer de å utfolde seg i leken. Alt henger sammen

– Alt henger veldig, veldig sammen

– Men å velge én, det ...

Her viser barnehagelærerne til sammenhengene og kompleksiteten. Det pedagogiske arbeidet som en totalpakke, handler sjelden om bare én ting. De refererer til barndom, lek, motgang, trygghet, omsorg og profesjonsforståelsen og at dette «henger veldig, veldig sammen». Motstanden mot å velge kan tolkes som at noe vesentlig står på spill hvis man blir tvunget til å sortere ut, eller trekke ut, en liten del. Det pedagogiske er komplekst. Dersom man plukker ut en liten del, risikerer man at helheten og sammenhengene, det pedagogiske, kommer ut av syne.

Muligheter og begrensninger ved den metodiske tilnærmingen

I alle intervjuene gjør både deltakerne og jeg forsøk på å komme fram til ett tema, men ingen lander valget helt. Prosessen med lappene er et forsøk på å etablere et samtaletema med utspring i det pedagogiske arbeidet. Resultatet er at jeg forsøker å forenkle noe som er komplekst, og det oppleves som et paradoks når det er det komplekse jeg ønsker å få tilgang til. Fremgangsmåten, slik jeg hadde planlagt den, blir utfordret av at barnehagelærerne gir uttrykk for sin erfaring. Når de reflekterer over erfart praksis, er det en allerede fortolket praksis de gjør nye fortolkninger av. Kompleksiteten er å finne i deres erfaringer, og dette poenget synliggjør barnehagelærerne ved å gi uttrykk for at i pedagogisk praksis henger alt sammen. Det er viktigere for dem å snakke sant om pedagogikken og barnehagens hverdagsliv, enn å tilpasse seg forskningsopplegget.

Ambisjonen om en strømlinjeformet prosess som skulle føre fram til ett tema for videre utforskning, møtte motstand i barnehagelærernes ønske om å snakke om «totalpakka». Det som var ment som et opplegg for å finne kompleksitet, bidro til begrensninger og trange rammer. Barnehagelærerne lot seg ikke begrense av den metodiske rammen, noe som medførte at kompleksiteten kom inn i intervjuet før jeg hadde planlagt. Det kan forstås som en svakhet ved den metodiske tilnærmingen at det ikke gikk som planlagt, men det kan også være nettopp det som gjorde den egnet til å fremme samtaler om kompleksitet.

Fokusgruppesamtalene beveger seg i et spenn mellom det åpne og det styrte. De er samtaler som forløper relativt fritt selv om de har en dagsorden. Planen var at prosessens tre faser skulle føre fram til et tema for utforskning av alt som spiller inn og skaper kompleksitet. I stedet ble den et sted hvor det ytes motstand mot forenkling, fragmentering og innsnevring. At det pedagogiske arbeidet preges av sammenhenger og helhet kommer til syne i motstanden. Spørsmålet om å velge ett tema

strider mot barnehagelærernes levde erfaring. Barnehagelærerne viser at sentrale temaer ikke kan isoleres, og de holder fast ved den kompleksiteten og helheten de allerede kjenner. Som forsker kan jeg ikke overse denne motstanden. Jeg er forpliktet til å ta på alvor deltakernes motstand mot å trekke enkeltdele ut av helheten. I motstanden ligger muligheten til en dypere forståelse av at noe vesentlig i pedagogikken står på spill dersom det komplekse hverdagslivet forenkles.

Perspektiver på analysearbeidet

Her retter jeg oppmerksomheten mot analysearbeidet og presenterer strategier som fikk betydning for å ivareta kompleksiteten. Dilemmaer knyttet til forskerens møte med intervjumaterialet og betydningen av det visuelle, danner utgangspunktet for diskusjoner om strategienes potensiale og utilstrekkelighet.

Strategier i møte med materialet

I arbeidet med å transkribere intervjuene hørte jeg at barnehagelærerne ofte slapp ordet med en slags pause. I det følgende presenterer jeg et utdrag fra materialet som viser hvordan jeg har markert pausene med ...:

- *Ja, jeg tenker at de [barna] får større grad av medvirkning, da.*
- *De får lov til å bruke tid på å observere. Det er ikke sånn: Det her burde du vært ferdig med i går, sånn at nå må du bare ...*
- *noen trenger mye tid for å se, og ...*
- *det er lettere å anerkjenne at de trenger den tiden, da. Når vi har et helt år ... mhm*
- *man går ikke like fort glipp av noe heller, at alle får muligheten til å ...*
- *og se flere ganger, å observere...*
- *så er det jo ikke sånn at man må heller, hvis man absolutt ikke vil, men da har man hatt mange muligheter til å ...*
- *opplever aldri at ...*
- *få være med da, på et eller annet vis. Om det er, den*

er med ved å observere, eller ...

- det er ikke sånn at den dagen var det planlagt, og hvis du ikke vil da, så får du ikke gjort det.

Jeg tolker pausene som at de er åpne for hverandres synspunkter, og at de ønsker å gi hverandre mulighet til å ta ordet. En form for generøs turtaking, eller *tur-giing*, og en interesse for hva kollegaene har å si. De er åpne for at andre har noe betydningsfullt å tilføre. Flerstemthet kommer til syne gjennom barnehagelærernes delte refleksjoner, uenighet, at de leter etter ord, formulerer på nytt og prater i munnen på hverandre. Når jeg jobber med transkripsjonene og ser prikkene, «hører» jeg hvordan barnehagelærerne gir ordet videre. Det er ikke noe genialt ved de tre prikkene i seg selv, men eksempelet kan vise betydningen av å synliggjøre det nonverbale i transkripsjonene. Stemninger, hvordan noe blir sagt og det som ligger mellom ordene, kan gi mer nyanserte forståelser av det som sies.

Begrensningen ligger i at jeg bare har tilgang til min subjektive opplevelse fra intervjuene. Som forsker må jeg erkjenne at det alltid vil være noe jeg ikke kan få tak i, som skjuler seg i nonverbale signaler, deltakernes tanker, erfaringer og opplevelse av intervjuet. Transkripsjonene av de kollektive samtaler viser kjeder av meninger og resonnementer som bygges opp i fellesskap. Forståelsen av kompleksiteten i den pedagogiske livsverden kan knyttes til det flerstemte. At noe forblir skjult, sier noe om kompleksiteten. Den er noe man bare kan gjøre forsøk på å få kunnskap om. Derfor er dette et arbeid man ikke kommer helt i mål med.

Arbeidet med å få oversikt

I arbeidet med å få oversikt over og sortere materialet og finne ut hva det forteller om kompleksitet, laget jeg tematiske analyser ved å kommentere og markere temaer og finne mer overordnede kategorier. Noen steder i materialet har jeg notert: «To sider av samme sak», der det deltakerne fortalte, kunne dreie

seg om flere tema på én gang. Jeg forsøkte å få oversikt ved hjelp av et digitalt analyseprogram, men opplevde programmet som begrensende. Det jeg ville markere, dreide seg ikke bare om én ting, men var en overlapping av temaer. Oversikten som samlet ett og ett tema, fjernet sitatene fra konteksten og den meningsfulle helheten. Ved å bruke programmet mistet jeg oversikt og sammenheng. Jeg kunne ikke risikere å miste av syne kompleksiteten som viste seg i materialet, når det var nettopp kompleksiteten jeg ønsket å forstå bedre.

Derfor fant jeg i stedet fram store ark, blyant og tusjer og tegnet kart over temaene. Det ga flere muligheter til å tegne inn sammenhengene mellom de ulike temaene. Slik barnehagelærerne i sine diskusjoner kom fram til at alt kan romme det meste, eller at noe kan høre hjemme flere steder, gjorde jeg den samme oppdagelsen. Allikevel tvang jeg fram noen tema jeg mente skilte seg ut som mer overordnede, og gav dem en fargekode. Jeg vendte tilbake til transkripsjonene og anvendte fargekodene for å markere temaer. Jeg fant kombinasjoner av temaer i samme setning, og erfarte at utsagn måtte markeres med flere farger. For hver nye runde med materialet så jeg noe nytt, i lys av tidligere forståelser så jeg mer, og noe annet ble mer synlig enn ved forrige gjennomgang. På denne måten ble det mulig å se mer av kompleksiteten.

Betydningen av det visuelle for å få øye på kompleksitet

I analysearbeidet behøvde jeg et verktøy å tenke med som ikke fjernet nyansene i den sammensatte og komplekse virkeligheten barnehagelærerne ga uttrykk for i samtalene. Andre forskere har benyttet metaforer som prisme, suppe, *pærevælling* eller trådfigurer for å beskrive kompleksitet. I likhet med Herbert J. Rubin og Irene S. Rubin (2012, s. 124) og også Tove Thagaard (2015, s. 102) fant jeg en mulighet i å se for meg intervjuet som en elv, der temaer som dukker opp og utforskes, danner sidestrømmer for så å føres tilbake til hoved-

løpet. Elven kan fungere som metafor for å synliggjøre kompleksiteten i fokusgruppesamtalens forløp, og som visuelt uttrykk for innspillene og de flerstemte resonnementene.

Elvemetaforen var imidlertid utilstrekkelig for å visualisere kompleksitet. Kartet jeg tegnet liknet ikke elveløpet, men ble et kaotisk bilde av temaer med fargekoder og forbindelseslinjer trukket på kryss og tvers for å synliggjøre sammenhenger. Det fikk betydning som konkret og visuelt øyeblikksbilde av fenomenet kompleksitet. Kartet fungerte også som en bro mellom transkripsjoner, notater, og arbeidet med å skrive om kompleksiteten i en lineær tekst. Øyeblikksbildet kartet ga, var egnet til å få en oversikt over temaene jeg hadde markert i transkripsjonene. Jeg forsøkte å synliggjøre dem som selvstendige temaer, sortere dem i grupper og samtidig vise koblinger mellom dem. Det ble en slags sammenstilling på tvers av de fire intervjuene, der fargekodene ble et verktøy for å navigere mellom kartet og transkripsjonene. Arbeidet med kartet ga meg en mer nyansert forståelse av det barnehagelærerne hadde snakket om: at det pedagogiske er sammensatt. Mangfoldet av temaer som til sammen utgjør det pedagogiske hverdagslivet, er sammenflettet som i en kompleks vev.

Kartet er videre et øyeblikksbilde knyttet til tiden og stedet da det ble tegnet. Dersom jeg hadde gjennomgått transkripsjoner og notater i en annen rekkefølge, kunne kartet sett annerledes ut. Jeg opplevde aldri å bli ferdig med å tegne kartet, selv om arket ble fullt. Jeg tenkte at jeg burde tegne det på nytt, med muligheten det innbar for andre koblinger og forbindelser, men da ville jeg mistet mange av sammenhengene fra det første kartet. Det vil alltid være noe som ikke kommer fram. Kartet er også utilstrekkelig fordi det ikke er mulig å lage en komplett oversikt som viser hvordan alt henger sammen. Når det er sagt, ble denne analysestrategien et viktig bidrag til å visualisere kompleksiteten som kom fram i fokusgruppene, og et godt utgangspunkt for diskusjonen om hvordan alt er vevd sammen.

Avsluttende diskusjon

Spørsmålet jeg har undersøkt i denne artikkelen, er hvilke metodiske tilnærminger som er egnet til å utvikle kunnskap om kompleksitet i barnehagelæreres pedagogiske praksis. I fokusgruppeintervjuene forsøkte jeg å få fram kunnskap om det komplekse gjennom å identifisere temaene som deltakerne mente var viktigst. Ved å trekke deltakerne inn i den analytiske prosessen ble det tydelig at denne innfallsvinkelen ikke bidro til å vise det komplekse. Da jeg ba barnehagelærerne om å velge ett tema, insisterte de på å snakke om helheten. Barnehagelærernes samtaler viste at det pedagogiske hverdagslivet er så komplekst at det ikke kan begrenses til ett tema. Samtalenes flerstemthet og preg av det ikke-styrte ga imidlertid rom for å yte motstand mot begrensningene i den metodiske tilnærmingen.

Undersøkelsen viser at det er nødvendig å bruke analysestrategier som ikke forenkler og rydder bort kompleksiteten i det empiriske materialet. I min undersøkelse fikk det visuelle betydning for å se mer av helheten og få en bredere forståelse av fenomenet kompleksitet. Kartet som synliggjorde forbindelser mellom temaene, gjorde det mulig å se mer, men denne formen for visualisering alene kan ikke gi et fullstendig bilde av den komplekse pedagogiske praksisen.

For å få kunnskap om det komplekse hverdagslivet i barnehagen er det behov for metodiske tilnærminger som legger til grunn at kompleksitet er et vilkår for pedagogikken. Måten jeg gikk fram på for å få kunnskap om kompleksitet er én mulighet, eller ett forsøk, på å forstå litt mer. Jeg kommer heller ikke i mål. Når vi som forskere ønsker å få større innsikt i det komplekse, kommer vi ikke utenom det paradoksale i at for å forstå det komplekse så må vi forenkle det. Arbeidet med å skrive fram ny kunnskap, slik at den er mulig for andre å forstå, er i seg selv et forenklingsarbeid. I pedagogikken er alt vevet sammen. Denne kunnskapen om kompleksitet i barnehagens hverdagsliv kan vise oss at noe står på spill

når man forsøker å ta noe ut av sin sammenheng. Forskerens arbeid med å rydde i et kaotisk materiale må derfor gjøres nennsomt. Dersom troen på kategorier og inndelinger blir for sterk, står man i fare for å rydde bort det viktigste. Det ligger et ansvar i å leve med dette paradokset. Derfor må vi stadig lete etter nye innfallsvinkler, utvikle metodisk mangfold og holde diskusjonen i gang om hvordan vi skal nærme oss den komplekse virkeligheten.

Referanser

- Bengtsson, J. (2001) *Sammanflätningar: Husserls og Merleau-Pontys fenomenologi*. 2. utgave. Göteborg: Daidalos.
- Bjelkerud, A. W. et al. (2018) Å rive og røske i begrepene: sporinger og avsporinger av fagspråk i barnehagen, i Lafton, T. og Otterstad, A. M. (red.) *Barnehagepedagogiske linjeskift*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 65–85.
- Clark, A. og Moss, P. (2001) *Listen to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A. (2005) Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives, i Clark, A., Kjørholt, A. T. og Moss, P. (red.) *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol, UK: The Polity Press, s. 29–49.
- Erstad, I. H. (2013) Kunnskapsverkstedet som sted for refleksjon over erfaring, i Erstad, I. H. og Hansen, F. T. (red.) *Kunnskapsverkstedet: å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 63–90.
- Erstad, I. H. og Hansen, F. T. (2013) Kunnskapsverkstedet som pedagogisk modell, i Erstad, I. H. og Hansen, F. T. (red.) *Kunnskapsverkstedet: å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 25–41.
- Gadamer, H.-G. (2010 (1960)) *Sannhet og metode*. Trondheim: Pax forlag.
- Greve, A. et al. (2019) Food practices and risk constructions in Norwegian and French kindergartens, *European Early Childhood Research Journal*, 27(4), s. 494–505. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634236>

- Kamberelis, G. og Dimitriadis, G. (2011) Focus Groups: contingent articulations of pedagogy, politics and inquiry, i Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (red.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* Los Angeles: SAGE Publications, Inc, s. 545–561.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lafton, T. (2018) Etisk kunnskap: fabulering som verktøy i barnehagelærerens utforsking av handlingsalternativer, i Lafton, T. og Otterstad, A. M. (red.) *Barnehagepedagogiske linjeskift*. Bergen Fagbokforlaget, s. 87–105.
- Løkken, G. (2012) *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malone, K. (2017) Grappling with data, i Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T. og Tesar, M. (red.) *Disrupting data in qualitative inquiry: entanglements with the post-critical and post-anthropocentric* New York: Peter Lang Publishing, s. 197–210.
- Moxnes, A. R. og Osgood, J. (2019) Storying diffractive pedagogy: reconfiguring groupwork in early childhood teacher education, *Reconceptualizing educational research methodology*, Vol. 10(1), s. 1–13. <https://doi.org/10.7577/term.3240>
- Rothuizen, J. J. (2010) Kundskaabværkstedet: hvordan pædagoger udvikler fagsprog, i Pedersen, P. M. og Foged, B. (red.) *Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde*. Århus/ København: VIA Systime, s. 61–78.
- Rothuizen, J. J. (2015) 50 år med kritisk videnskab og dialogisk pædagogik: et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas, i Hennum, B. A., Pettersvold, M. og Østrem, S. (red.) *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 109–128.
- Rubin, H. J. og Rubin, I. S. (2012) *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. 3. utgave. Thousand Oaks, California: Sage.
- Thagaard, T. (2015) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tobin, J., Wu, D. og Davidson, D. (1989) *Preschool in three cultures: Japan, China and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Tobin, J., Hsueh, Y. og Karasawa, M. (2009) *Preschool in three cultures revisited: China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Togsverd, L. og Ørskov, K. (2010) Udvikling af professionsrelevant viden i fællesskab, i Pedersen, P. M. og Foged, B. (red.) *Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde*. Århus: ViaSystime, s. 37–59.
- Togsverd, L. (2015) *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne: Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*, Roskilde Universitet. Tilgjengelig fra: https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57120047/Lines_PhD_afhandling.pdf.
- Togsverd, L. et al. (2017) Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen, *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, Vol. 1(2), s. 69–84. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/fppu.v1i2.97717>
- Van Laere, K. og Vandenbroeck, M. (2017) Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 25(2), s. 243–257. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>

Forfatterpresentasjon

Marte Eriksen er utdannet barnehagelærer med mastergrad i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. Ansatt som stipendiat ved Institutt for barnehagelærerutdanning på Phd-programmet Utdanningsvitenskap for lærerutdanning ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet. Faglige interesseområder er pedagogikk, kompleksitet i pedagogisk praksis og metodologi. E-post: martee@oslomet.no