

KAPITTEL 10

Hverdagsfortellinger som setter spor – Studenters fortellinger fra og refleksjoner over hverdagslivet i barnehagen

Margareth Eilifsen

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: We understand our lives through narratives, and the form of the narratives is appropriate for understanding the actions of others, says MacIntyre. Meanwhile, narratives and understanding of narratives also apply to understanding our self and our own actions. Through stories from the field of practice in the study program for kindergarten teachers, students describe serious and important stories from an everyday life with children. These stories have had an impact on student's development in becoming teachers. Through reflective work with life stories from teaching students, various perspectives on life management from children aged 2–8 years are outlined. The stories are told through the students' voices, and they are reflected over in hindsight with the subject teachers from the program. The article deals with the students' ways of telling stories and reflecting on them retrospectively. Phenomenological hermeneutic method lay as a basis for analysis of stories as Lived Experience Descriptions (LED) in this article (van Manen). The main result is the importance of listening to and reflecting on narratives in order to understand and alter actions and become a reflective kindergarten teacher.

Keywords: narrative, life interpretation, kindergarten teacher, education, children's stories, reflection

Sitering av denne artikkelen: Eilifsen, M. (2020). Hverdagsfortellinger som setter spor – Studenters fortellinger fra og refleksjoner over hverdagslivet i barnehagen. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 10, s. 233–253). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch10>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

Introduksjon

Vi forstår våre liv gjennom fortellinger, og formen på fortellingene er hensiktsmessig for å forstå både egne og andres handlinger, sier MacIntyre (2007). Pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen er gitt et særlig ansvar for progresjon og profesjon (forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, § 3), og refleksjon over erfaringer fra praksis er en måte å utvikle profesjonen på. «Pedagogy is the activity of teaching, parenting, educating, and generally living with children, that requires constant practical acting in concrete situations and relations» (van Manen, 1997, s. 2). Ifølge van Manen er pedagogikk en aktivitet som krever konstant praktisk handling i konkrete situasjoner og i relasjoner med barn. Den viktigste oppgaven til en barnehagelærer er å utvikle en følsomhet – eller en takt – i møte med barn. Denne følsomheten kan utvikles gjennom refleksjon, men hverdagen er ofte travel, og det kan være vanskelig å finne tid til å sette seg ned og reflektere. Å skrive ned erfaringer fra hverdagen som praksisfortellinger kan være en måte å «fange» øyeblikket på, slik det oppleves hos barnehagelærerstudenten.

I utdanningen til barnehagelærere skal studentene «lære å utvikle evnen til å analysere egne og andres holdninger gjennom kritisk refleksjon» (UHR-Lærerutdanning [UHR-LU], 2018, s. 5). For å utvikle evnen til å analysere og kritisk reflektere har målet med dette prosjektet vært å undersøke praksisfortellinger som uroer og dermed får studenten til å stoppe opp i sin tenkning og handling. Studentene ble bedt om å skrive ned en fortelling fra hverdagen sammen med barn og ta den med til et refleksjonsseminar i profesjonsutdanningen i etterkant av praksis. I refleksjonsseminaret var problemstillingen å se på hva i fortellingene som uroer studentene, og som får dem til å reflektere over barns livstolkninger. Denne «uroen» som etterspørres, er beskrivelser fra hverdagen som studenter opplever som utfordrende erfaringer de har tenkt på i ettertid, og som de ønsker å snakke med andre om. Denne artikkelen undersøker hvilken betydning praksisfortelling i barnehagehverdagen kan ha for studentens forståelse av barns livstolkning.

Gjennom fortellinger fra praksisfeltet beskriver barnehagelærerstudenter erfaringer fra et barneperspektiv om oppvekst og livstolkning. Fortellingene handler om beskrivelser av barns hverdag, og om

hvordan studentene beskriver barnslivstolkninger. Formen på fortellingene støtter seg på «gjennomlevede erfaringsbeskrivelser» («lived experience description» – LED) og fenomenologisk hermeneutisk tenkning (van Manen, 1997, 2002, 2014). Fortellingene i datamaterialet viser til studenter i en pedagogisk relasjon der refleksjon ble påtrengende for å få en større forståelse for barns livsmestring og livstolkning. Ifølge både MacIntyre og van Manen sier fortellingene noe om våre opplevelser, og fortellingene kan hjelpe oss til å tolke og forstå våre liv og handlinger. Mer enn å forstå «så lar fortellingene oss erfare hva vi ikke forstår (på en intellektuell eller kognitiv måte)» sier van Manen (2014, s. 256, min oversettelse). Fortellingene hjelper oss til å tolke handlinger i hverdagen, og de kan gi en dypere forståelse av erfaringene vi gjør. Og på den måten bidrar de til å tolke livene våre og i vår egen livstolkning.

Fortellinger som metode

Clandinin definerer «narrative inquiry» som «en tilnærming til studiet av menneskelivet, tenkt som en måte å hedre levd erfaring på, som en kilde til viktig kunnskap og forståelse» (Clandinin, 2013, s. 17, min oversettelse). Fortellinger som metode har ikke tidligere blitt ansett som en anerkjent måte å drive forskning på, men som fyll for å beskrive teori (van Manen, 1997, 2014). Flere forskere har i senere tid pekt på betydningen av fortellinger som en egen metode i kvalitativ forskning, der fortellingen kan bringe nytt lys over praksis, og ikke bare være fine fortellinger som frisker opp en teoretisk tekst. Bruk av fortellinger som metode beskrives både som «both lovely stories and valuable research» av Garvis og Dwyer (2012), og som skriftlige refleksjonsnotater der fortellingene er en metode «for å få nye perspektiver på-, og kunne utfordre- [sic] egen praksis» (Moxnes, 2016, s. 7). Å benytte fortellinger som datamateriale er også knyttet opp til Louise Birkeland sin forskning rundt arbeidet med refleksjon og kompetanseutvikling i profesjonsutviklingen av barnehagelærere. Birkeland kaller fortellingene for *praksisfortellinger* og har utviklet en egen metodikk for arbeide med erfaringer og refleksjon over erfaringer fra praksisfeltet (Birkeland, 2003; 2004a; 2004b; Ødegaard & Økland, 2015).

Praksisfortellingene i dette datamaterialet er skrevet ned som anekdoter og bygger på Max van Manen sitt forfatterskap om gjennomlevde erfaringer (LED) (van Manen, 1997, 2002, 2014). Gjennom språket i fortellingene kan vi beskrive og avdekke det som implisitt ligger i våre handlinger og erfaringer, men det finnes også utfordringer i å beskrive erfaringene, sier van Manen. «It seems that with words we create something (concepts, insights, feelings) out of no-thing (lived experience), yet these words forever will fall short of our aims» (van Manen, 1997, s. xiii). Ifølge van Manen gir språket oss dermed bare et lite innblikk i selve erfaringen, og det vil ikke kunne gi oss et endelig svar på det vi forsker på. Språket er imidlertid den eneste måten vi kan bringe pedagogisk erfaring inn i en symbolsk form på (van Manen, 1997, s. 111).

Van Manen beskriver visse kriterier og strukturer for utarbeiding av fortellinger, eller det han kaller anekdoter (van Manen, 1997, s. 119–121; 2014, s. 252). En anekdote skal være en kort og enkel fortelling som beskriver en enkelt hendelse. Fortellingen skal begynne nær selve erfaringen og inkludere viktige konkrete detaljer. En fortelling består ofte av noen setninger om hva som er sagt eller gjort, og den slutter raskt etter høydepunktet – eller hendelsen – og har en sluttlinje med et «punktum». «Punktumet» er ofte det som uroer oss, og som er grunnlag for refleksjon (van Manen, 2014, s. 252). På samme måte som et bilde eller et fotografi kan få oss til å uroe oss over det som likevel eller allerede er der, kan en anekdote «forstås som et metodologisk middel i humanvitenskap for å gjøre noen forestillinger som lett unnslipper oss, forståelige» (van Manen, 1997, s. 116, min oversettelse).

Arbeidet med å fortolke eller analysere fortellinger kan sammenlignes med å skrive i mørket, sier van Manen (2001), og ifølge han er målet med anekdoter «to reflect, to think» (van Manen, 2014, s. 250) og ikke å finne generaliserbar empiri. Målet med hermeneutisk fenomenologisk refleksjon er å prøve å gripe den vesentlige meningen av «noe» – av et tema. Det å bruke anekdoter (fortellinger) som et metodologisk verktøy i forskningen kan gjøre noen forestillinger som lett unngår oss, forståelige (van Manen, 1997, s. 116). En viktig faktor van Manen peker på, er at anekdoter tvinger oss til å utforske relasjonen mellom å leve og å tenke, mellom situasjonen og refleksjonen, og at anekdoter har en viktig funksjon som eksperimentelt saksstoff for pedagogisk refleksjon. I denne artikkelen

består datamaterialet av erfaringer og opplevelser fra studentene, og fortellinger beskriver de voksnes oppfatning og tolkning av hvordan hverdagen kan se ut for barn. En erfaring er subjektiv, selvopplevd og beskrives ut fra den enes perspektiv, og den har derfor ikke overføringsverdi til andres opplevelser. Likevel mener van Manen at arbeid med anekdoter kan frembringe «noe» – et gjenkjennbart fenomen for flere.

Å prøve å forstå

Det er to betingelser som må være på plass for å gi mulighet for en fenomenologisk analyse (van Manen, 2014). Den første er at undersøkelsen må ha et passende – eller skikkelig – fenomenologisk spørsmål. I denne undersøkelsen ble studenter fra Italia og Norge spurt om hvilke betydninger en fortelling kan ha for forståelsen av barns livstolkninger, og fenomenet som skulle utforskes og reflekteres over, var *fortelling* (*lived stories* eller *praksisfortelling*). Den andre betingelsen for muligheten til å gjøre en fenomenologisk analyse er at data er eksperimentelt materiale som refleksjon kan gjennomføres på. Dette eksperimentelle materialet er her fortellinger fra studentenes egne praksiserfaringer med barn.

Praksisfortellingene handler om oppvekst og livstolkning hos barn, og refleksjonene blant studentene i etterkant beskriver hvordan de forstår barnas hverdag. I fortellingene gir studentene uttrykk for hvordan de ser at barn mestrer og tolker livet sitt, og studentene gir i sin refleksjon uttrykk for forståelsen av barnas livstolkning. Livsmestring som begrep er forholdsvis nytt i planverket for barnehagen og beskrives som «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 13). Forenklet sagt kan man si at livsmestring handler om å tolke livet sitt (livstolkning) for så å kunne påvirke sin egen hverdag, men det er mer komplekst enn som så. Livsmestring handler om sosial og prososial kompetanse, om emosjonell og kognitiv utvikling, som skal tilpasses barnets alder og modenhet.

I rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) er begrepet «forstå» nevnt 31 ganger, og det å forstå handler også om å tolke livet sitt (livstolkning). Ifølge rammeplanen skal personalet «støtte barnas refleksjoner rundt situasjoner, temaer og fenomener og skape forståelse

og mening sammen med dem» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 22). I arbeidet med å skape forståelse og mening sammen med barn må læreren gripe tak i «her og nå»-situasjonene der barn uttrykker en åpenhet for refleksjon og samtale. Ifølge Lévinas (1996) blir vi kjent med den andre gjennom oss selv. Jeget og identiteten blir til i møte med den andre:

At være jeg, der er [...] at have identiteten som indhold. Jeg'et er ikke en væren, der altid er den samme, men en væren, hvis eksistensen består i at identificere sig, i at genfinde sin identitet trods alt det, der tilstøder den. (Lévinas, 1996, s. 26)

Lévinas peker på det ønsket vi kan ha for å forstå og kjenne den andre, samtidig som det kan være umulig å oppnå forståelse av den andre. Metaforen «å se ut av et vindu» kan brukes som et bilde på å forklare hvordan det er å forsøke å forstå den andre. Vi ser bare deler av miljøet utenfor, mens vi samtidig kan se oss selv gjennom refleksjonen i vinduet. Lévinas peker på at det er i møtet med den andre og «annetheten» vi blir kjent med oss selv og vår egen tolkning av livet. I lys av Lévinas sin tenkning vil dermed praksisfortellingene ikke bare gi studentene en mulighet til å forstå den andre (her barnet). Like mye kan praksisfortellingene gjøre studentene klar over sin egen identitet og hvem de selv er, i møte med barna.

Refleksjon over hverdagen

Refleksjon har en sentral plass i utdanningen av barnehagelærere og kan knyttes helt tilbake til Dewey (1933) og hans perspektiv på praksis og læring gjennom erfaring. Schön (1987, 2013) pekte på et *nytt* design for undervisning og læring i profesjonsutdanningene gjennom «refleksjon i praksis». Dette perspektivet bygget van Manen videre på når han sier at lærerutdanningen må være «willing to conceive of practical knowledge and reflective practice quite differently» (van Manen, 1995, s. 33). Van Manen peker på viktigheten av refleksjon over erfaringer, men problematiserer «her og nå»-erfaringer opp mot fortid og nåtid. I øyeblikket erfarer jeget, og det er dette øyeblikket fortellingen prøver å fange opp, men i ettertid vil det nærværende øyeblikket være fraværende. Van Manen (2014, s. 58) beskriver dette som «[E]ven when we dwell in memories or in anticipations, we do so in the experiential «now». And yet, when we try to

capture the «now» of our experience, we always seem to be too late». Nået vil alltid være fraværende, men om vi ikke kan reflektere i nået, så kan praksisfortellinger bringe oss så nær nået og erfaringen som det er mulig å komme. Meningen med fenomenologisk refleksjon er å prøve å gripe den essensielle meningen av noe, men fenomenologisk refleksjon er både enkelt og vanskelig. Det er enkelt fordi vi gjør det hele tiden, men det er vanskelig å forklare for andre hva vi egentlig begriper.

Når jeg ser min sønns lærer, så ser jeg ikke bare en hvilken som helst mann eller en kvinne. Jeg ser en person som er forskjellig fra andre menn og kvinner nettopp i den forståelsen som får meg til å snakke om denne personen som «en lærer». (van Manen, 1997, s. 77, min oversettelse)

Med andre ord har jeg, som alle andre, en forestilling om hva en lærer er. Det er det enkle i denne refleksjonen. Det som er mye vanskeligere, er å komme til en reflekterende forklaring av hva en lærer er, og hva er det som skiller en lærer fra en mann eller kvinne.

I de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (UHR-LU, 2018) er begrepet refleksjon nevnt på ulike måter 23 ganger, men likevel pekes det på ulike forståelser av hva refleksjon er, og det er motstridende syn på hvilken funksjon refleksjon skal fylle (Moxnes, 2016). Retningslinjene peker på en forventning til utvikling av kritisk refleksjon hos studenten, og de sier at «studenten skal utvikle evnen til å analysere egne holdninger og egne og andres handlinger gjennom kritisk refleksjon, alene og i et profesjonsfelleskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og evne til å ta egne valg» (UHR-LU, 2018, s. 5). Gjennom refleksjon skal studenten utvikle evne til å analysere både handlinger og holdninger for å forstå seg selv og andre. Ifølge van Manen (1995) og Moxnes (2016) kan bruk av pedagogisk og fenomenologisk refleksjon føre til en utvidelse og overskridelse av egen kunnskap og en endring av praksis.

I refleksjonsarbeidet i praksisseminaret var målet å få frem en faglig og teoretisk refleksjon over erfaringene gjennom fortellingene. Muntlig samspill mellom studentene og lærerne med søkelys på profesjonell praksis bidrar til utvikling av studentenes reflekterende praksis ved siden av internalisert refleksjon på det interpersonlige nivået, sier Cherrington

og Loveridge (2014, s. 42). Gjennom refleksjon over teori og praksis i barnehagelærerutdanningen viser forskning at den praktiske erfaringen er dominerende, mens teoretisk faglig argumentasjon har en svak posisjon (Moxnes, 2016). Å «øve studentene til å dele faglige refleksjoner ser dermed ut til å være et konkret innspill til utdannerne og barnehagelærer-utdanningsinstitusjonene» (Moxnes, 2016, s. 5).

Kriterier for datautvalget og metode for datatolkning

Denne artikkelen handler om barnehagelærerstudentens evne til å lytte til og reflektere over hva barn forteller fra sin hverdag i ettertid av hendelsen (nået). Van Manen peker på at «pedagogy requires a phenomenological sensitivity to lived experience (children's realities and lifeworlds)» (van Manen 1997, s. 2), og at arbeid med fortellinger fra «lived experience» bringer frem en refleksjon over og i praksis, som også forbereder for praksis (van Manen, 2014, s. 15). Det er studentene som gjenforteller barns erfaringer slik de har opplevd og oppfattet dem i barnas kontekst. Det kan godt være at studentene ikke har fått med seg alle nyansene hos barna, og det er godt mulig at mange stemmer ikke er hørt. Hovedarbeidet med fortellingene foregikk i etterkant av innsamlingen av fortellingene, der studentene og faglærere sammen reflekterte over fortellingene. Av tolv fortellinger er tre av dem presentert i denne artikkelen. Grunnlag for utvalget av de tre fortellingene var to kriterier:

- a) Fortellingene måtte være selverfarte erfaringer fra studentene (LED).
- b) Fortellingene skulle være tematisk åpne for refleksjon og samtale.

Van Manen (1997) sine kriterier for anekdoter ble også lagt til grunn for utvalget av fortellingene.

«Forfatteren av fortellingen produserer seg selv og er produktet av sitt eget produkt» (van Manen, 2014, s. 364, min oversettelse). Med dette peker van Manen på at det er studenten sin erfaring som kommer frem, og hennes eller hans egen tolkning og forståelse av erfaringen. Det å etterspørre og forske på fortellinger «gir mer en følelse av kontinuerlig reformulering av en forespørsel enn en følelse av problemdefinisjon og

løsning» (Clandinin & Connelly, 2000, s. 124, min oversettelse). Fortellingene skulle ikke ha en form for problemdefinisjon eller løsning, men mer en kontinuerlig reformulering av hendelsen, slik som Clandinin og Connelly viser til. Fortellinger med for sterke problemdefinisjoner eller løsninger ble da valgt vekk i dette datamaterialet.

En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til data er brukt for å kunne reflektere over og prøve å få frem fenomenet med fortellinger fra praksis. Med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til analyse av data er det gjennomført en fenomenologisk refleksjon for å få frem det eksistensielle i fortellingene, noe som er gjenkjennbart til andre erfaringer, og som kan reflekteres over. De fire grunnleggende elementene *rom*, *kropp*, *tid* og *relasjon* ligger til grunn for refleksjonen. «These four existentials of lived body, lived space, lived time, and lived relation to the other can be differentiated but not separated» (van Manen, 1997, s. 105). I forskningsstudier kan disse fire elementene ses på hver for seg. Samtidig må vi være klar over at det ene elementet eller aspektet alltid fremkaller de andre elementene. I hans nyeste bok *Phenomenology of Practice* vises det også til materialiteten («lived things») og til den digitale verden («lived cyborg relations») (van Manen, 2014, s. 306–310) som et femte og sjettede element. Disse to siste elementene er ikke tatt med i analysen og refleksjonen i denne studien.

Det kan være nyttig å peke på noen forbehold og etiske refleksjoner over metoden. Gjennom en fenomenologisk og pedagogisk refleksjon over praksisfortellinger får vi frem refleksjoner som skal kunne føre til endring og handling. Selv om dette «bare» er refleksjoner, så kan det spekulative, eller en feilslutning, ligge snublende nær en slik refleksjon. En refleksjon i seg selv kan ikke stå alene som grunnlag for endring og handling, men denne måten å arbeide på kan føre til en større forståelse for egen og andres livstolkning og livsmestring.

Temaer fra fortellingene og teoretisk analyse av dem

Noen av de eksistensielle grunnproblemene alle mennesker vil erfare, omhandler temaer som død, ensomhet og fellesskap, meningssøking og

meningsløshet, frihet og ansvar og livsangst og livsglede. I denne artikkelen vil de to første fortellingene være sentrert rundt *ensomhet* som et eksistensielt grunnproblem. Først får vi møte en jente på fem år som gir uttrykk for at hun gjerne vil bli sett, og så en gutt på tre år som gir uttrykk for et ønske om å bli ivaretatt. Den siste fortellingen omhandler *døden* og om å møte det uunngåelige. Fortellingene ble analysert ut fra de fire elementene rom, kropp, tid og relasjon (van Manen, 1997).

I denne første praksisfortellingen forteller studenten om et fysisk, aktivt barn, og det ble naturlig å starte refleksjonen ut fra elementet *kropp* («lived body»). Barnet forteller til studenten at hun vil være en prinsesse, og fortellingen har derfor fått den overskriften:

«Jeg vil være en prinsesse!»

Rett før jeg [student] skulle delta på et tilsynsmøte med en far og hans datter Maria (5 år), satt vi sammen og pratet, og da fortalte hun meg: «Jeg vil ha den vakreste kjolen på meg, så jeg kan se ut som en prinsesse!» Jeg ble litt forvirret og spurte henne om grunnen til dette valget. Hun svarte: «Prinsen velger alltid den vakreste prinsessen i alle eventyr.»

Denne korte fortellingen oppfyller kriteriene for en praksisfortelling hos van Manen. Punktumet her, eller det som uroer studenten, er sluttstatet fra Maria. Å bli uroet betyr her ikke at det skaper bekymring hos studenten, men heller en ettertanke eller et ønske om å undersøke og reflektere videre (van Manen, 2014). Maria skal møte faren sin i en og en halv time sammen med barnehagepersonalet, et møte som gjennomføres en gang annenhver uke. Hva prinser og vakre prinsesser har å gjøre med det møtet, uroer studenten, og dette får henne til å stoppe opp, skrive ned erfaringen og ta den med seg og reflektere over den. I tillegg til denne praksisfortellingen kunne studenten fortelle mer fra hverdags erfaringene med Maria som hun var blitt mer bevisst på etter at hun hadde samlet inn denne praksisfortellingen. Studenten fortalte at Maria var veldig opptatt av prinsessehistorier, og at de i barnehagen ofte leste for henne om prinsesser. Når Maria hadde sinneutbrudd, og når hun gråt, kunne de i barnehagen høre henne si til seg selv: «En prinsesse som du burde ikke gråte så mye, bare litt.» Dette var en måte for Maria å gjenopprette sin ro på, men Maria brukte imidlertid også sin forestilling om å være en

prinsesse til ikke alltid å følge reglene, og hun kunne si: «Nei, jeg er en prinsesse og gjør ikke dette.»

I denne praksisfortellingen beskriver studenten at barnet bruker eventyrfiguren «prinsesse» som livstolkning. «*Lived body (corporeality)* refers to the phenomenological fact that we are always bodily in the world» (van Manen, 1997, s. 103), og studenten kunne fortelle om et barn som var synlig med kroppen sin i møtet med barnehagepersonalet og faren sin. Det å ville kle seg som en prinsesse kan være en måte for Maria å si at dersom hun kledde seg vakkert, så ville faren velge å være mer sammen med henne. Marias uttrykk kan da tolkes som at hun handler ut fra hvordan hun fremtrer kroppslig. Ser vi på fortellingen ut fra elementet tid («lived time, temporality»), kan fortellingen også vise oss at barnet skifter perspektiv fra eventyrtilstand til nåtid, eller fra å være i en leketilstand der tid opphører, til å forholde seg til hverdagen med faste rutiner. Vi vet ikke noe om hvordan barnet opplever tiden mellom møtene med faren, men prinsessefiguren er med barnet også i tiden mellom møtene, og i perioder der barnet trenger å endre atferd. Det kan være lett å overse en bemerkning om å være prinsesse og tenke at dette bare er en liten jente som vil pynte seg litt for faren sin, men ved å reflektere mer over Marias uttrykk kan fortellingen tolkes og forstås på ulike måter.

Den andre fortellingen fra datamaterialet har studenten først sett på i lys av elementet *relasjon* («lived other»), og ut fra hva det vil si å ivareta et barn (den andre):

Å bli tatt vare på

En lærerstudent forteller følgende: «Per (3 år) nekter å spise under hvert hovedmåltid, noe som ofte blir erstattet av hyppige snacks hele dagen. De andre lærerne har prøvd å få ham til å spise hovedmåltidet på andre måter, men det ender alltid med gråt og skrik. En dag bestemte jeg meg for å sitte ved siden av Per for å se på ham nøye og prøve å få ham til å spise. Jeg begynte å leke med maten han hadde på tallerkenen og spøkende putte den i munnen min, og han så på meg, smilende. Etterpå begynte jeg å kommentere hvor god og fargerik maten var, og at han skulle ha smakt det, men han ble umiddelbart irritert. Jeg skjønte at jeg hadde feil tilnærming, så jeg begynte å spørre ham om han noen gang hadde spist av denne maten. Han svarte: 'Ingenting. Jeg liker dette bare

hvis det er laget av bestemoren min.' Da foreslo jeg for ham å smake på noe, og hvis han ikke likte det, trengte han ikke å spise. Han begynte da å spise små biter av maten på tallerkenen mens han fortalte meg hvordan det smakte, om det var godt eller ubehagelig, og andre ting. På slutten av måltidet hadde han nesten spist alt han hadde på tallerkenen, og han så veldig entusiastisk ut. Det som virkelig slo meg, var imidlertid at han snudde seg til meg og sa: 'Jeg liker når du tar vare på meg.'»

Denne praksisfortellingen er mye lengre enn den første, men den oppfyller de samme kriteriene for en praksisfortelling. Det som studenten stopper opp ved, og som uroer henne til å skrive ned denne fortellingen, er den siste setningen der Per sier at han liker å bli tatt vare på. Dette «klarte jeg ikke å slippe», forteller studenten. Hun tenkte på det flere ganger etter måltidet, og når fortellingen nå er skrevet ned, gir den en mulighet for videre og dypere refleksjon. «*Lived other (relationality) is the lived relation we maintain with others in the interpersonal space that we share with them*» (van Manen, 1997, s. 104). Her handler det om måltidsituasjonen, og om hvordan barnet sammenligner måltidet i barnehagen med måltid i familiesituasjonen. I seminaret reflekterer studenten over om kanskje alt det som lærere hadde gjort før, ikke hadde blitt sett på av barnet som hjelp, men som noe barnet måtte protestere mot. I relasjonen med studenten forteller Per at han bare liker maten bestemoren lager, men fortellingen åpner opp for en tolkning av at det er måten maten blir servert på, og selve måltidsituasjonen, som betyr noe for barnets opplevelse av å bli ivaretatt. Når studenten inntar en undrende holdning og et oppriktig ønske om å forstå barnet, åpner relasjonen seg opp for samtale og dialog.

Fortellingen, eller erfaringen, kan også analyseres ut fra elementet *tid*, og ut fra det å ha tid til å gi hvert enkelt barn oppmerksomhet, og ut fra å gå ned på barnets nivå og sette seg i barnets situasjon. Å bry seg om eller ivareta barn handler om å gi dem det de trenger av trygghet, og om at de får dekket sine fysiologiske behov som mat, søvn og en plass å være (tak over hodet). Her har lærerne prøvd det de kunne for å gi barnet mat, selv om barnet har protestert med gråt og skrik, noe som altså resulterte i små inntak av snacks gjennom hele dagen. Ved å gi Per små måltider gjennom dagen, i relasjon til en og en lærer, fikk Per i seg mat, men selve

måltidsituasjonen var også endret med tanke på elementet *rom*. «*Lived space (spatiality) is felt space*», sier van Manen (1997, s. 104). En måltidsituasjon i en barnehage er full av møbler, med plass til mange barn og voksne, mens en måltidsituasjon i hjemmet består av et helt annet rom. Å reflektere over rommets betydning vil kunne gi en større forståelse for barns opplevelse av situasjonen.

Den siste fortellingen handler om det eksistensielle temaet døden, i alle fall fra studenten sin side. Fortellingen viser til en hverdagssituasjon der et barn begynner å snakke om døden, og studenten kom til refleksjonsseminaret med en fortelling som bare hadde dette temaet i seg. Gjennom refleksjonsseminaret kom det frem et ubehag hos studenten for å møte det uunngåelige. Å snakke om døden med barn var ikke en utfordring for denne studenten, men det å ta opp et eksistensielt tema med medarbeideren var ubehagelig og skapte en uro hos studenten. Siden refleksjonsseminaret avdekket flere sider ved erfaringen, ble fortellingen titulert som «Lytt – og lytt igjen!».

Lytt – og lytt igjen!

Den første dagen jeg jobbet i barnehagen, var jeg med et barn som sa til meg: «Jeg har en bror, og en annen. Men den siste er i himmelen. Han er død.» Før jeg fikk sagt noe til dette utsagnet, sa en annen lærer som sto i nærheten av oss, heznvendt til gutten: «Hvorfor går du ikke og leker med de andre barna?» Hvorpå barnet sprang vekk fra oss. Dette var for meg et komplisert øyeblikk, for jeg visste ikke hva jeg skulle si, verken til barnet eller til læreren.

Studenten reflekterte videre over sin uro i relasjonen til både barnet og kollegaen. Hun løftet frem at læreren kanskje ikke visste hva han skulle si. Samtidig ville hun gjerne bruke dette øyeblikket til å snakke med barnet om denne hendelsen. Studenten opplevde at praksislæreren flyttet oppmerksomheten hos barnet og dermed unngikk situasjonen og avbrøt relasjonen mellom henne og barnet. Derfor begynte refleksjonen ut fra elementet *relasjon*. Utsagnet fra barnet som inviterte til å snakke om døden, kom første dag, og det gikk fra et barn til en heller ukjent voksen. Det å få lov til å fortelle om noe så alvorlig som døden er en viktig måte å mestre sorgen og hverdagen på. Praksisfortellingen sier ingenting om grunnen til at den andre læreren avledet barnet og ikke ville snakke om

temaet som kom opp. Fortellingen sier heller ingenting om barnets erfaring med å snakke om temaet til dem som arbeider fast i barnehagen, men fortellingen sier at barnet åpnet seg for en ny student den første dagen de møttes. Refleksjonen i ettertid viste at studenten gjerne ville snakke med barnet om døden, men var urolig for relasjonen med den andre læreren.

Dersom vi reflekterer over fortellingen gjennom elementet *tid*, så vet vi at barn kan skifte lett mellom alvor og lek, og at barn kan ha opplevd dette for en måned siden – eller for tre år siden. Det er ikke slik at vi skal – eller må – snakke med barn om alt de nevner i en samtale. Det er fullt mulig å gå tilbake til barnet og si: «Jeg husker du nevnte i går at du hadde to brødre, og at den ene var i himmelen. Jeg vil gjerne høre mer om det.». Slik kan man innlede til samtale. Det interessante her er at døden stopper tiden for dem som dør, men ikke for dem som lever videre, og at det å snakke med barn om døden handler om å snakke om tid. Barn har livet foran seg, sier vi, men det er viktig å være klar over at barn har en sirkulær forståelse av tid, i motsetning til oss voksne, som har en lineær forståelse av tid. Mens tiden går og kommer eller er knapp for oss voksne, så *er* barnet i tiden, og de opplever og lever tiden (Frislid, 2005).

Ser vi på fortellingen ut fra elementet kropp, kan vi stille spørsmål om følelser og emosjoner som kommer frem når vi berører temaet død. Døden er en sikker ting her i livet, sier Ingvard Wilhelmsen (2014) og peker på viktigheten av å erkjenne kroppens emosjoner knyttet til angst og livsmestring når det gjelder dette temaet. Mennesker som ikke har snakket om døden, eller som ikke erkjenner at vi alle skal dø, kan få angst og blir fysisk syke av å unndra seg å snakke om dette temaet.

I denne erfaringen som studenten gjorde seg, var rommet (ute på lekeområdet) en viktig faktor for at hun ikke fulgte opp innspillet fra barnet. Hun beskrev i seminaret at da både barnet og medarbeideren forsvant, ble hun stående i et «tomrom». Dette tomrommet reflektere hun over som at hodet var fullt av tanker, og at kroppen full av følelser, men det var ingen rundt henne å snakke med. Om utspillet fra barnet hadde kommet inne i barnehagen i en samlingsstund eller rundt et måltid, kunne studenten ha hatt mulighet til å reagere på uroen som dukket opp hos henne.

Det siste elementet i fortellingen som ble reflektert over, er relasjon. Her var det et barn som hadde mistet en bror, som er et nært familiemedlem, men erfaringen hadde vært annerledes dersom det hadde vært et barn som hadde mistet et fjernt søskenbarn med en svak relasjon til barnet. En interessant refleksjon knyttet til denne fortellingen er at studenten møter dette barnet for første gang, og de to har ikke en nær relasjon. Å snakke om eksistensielle temaer krever tillit i relasjonen, og barnet viser en uforbeholden tillit til en helt ny person. For studenten ble dette et viktig tema å reflektere over, og det ble også viktig å reflektere over hvordan hun tar opp eksistensielle problemstillinger med medarbeidere hun ikke kjenner godt. Dersom studentene skal utdannes til å bli trygge voksne som kan snakke med barn og medarbeidere om eksistensielle spørsmål ut fra en fenomenologisk refleksjon, bør studentene ha erfaring med og trening i denne typen samtaler og refleksjoner i utdanningen.

Praksisfortellinger og pedagogisk refleksjon

Å forske på praksisfortellinger og LED kan betraktes som en omsorgsfull handling: Vi vil vite det som er mest essensielt for barns tilværelse, og «[W]e can only understand something or someone for whom we care» (van Manen, 1997, s. 6.). Hverdagen i barnehagen styres ikke bare av effektivitetsprinsipper, men også av spesielle normative, etiske eller affektive hensyn. Og lærere må utvikle en takt som gjør at de både med hodet og hjertet «must feelingly know what is the appropriate thing to do in ever changing circumstances with children who are organized in groups but who are also unique as individuals» (van Manen, 1995, s. 33). Teori om narrativ forskning kan på den måten bidra til å utvide studentens forståelse av omsorgsbegrepet og påvirke handlinger i praksis.

Fortellingen om Maria handler i første omgang om barns lek, der Maria inntar en rolle for å mestre hverdagen. For barn er lek en livsform, men barn bruker også lek til bearbeiding av erfaringer og hendelser de trenger å mestre (Øksnes & Rasmussen, 2017). Leken er bare «på liksom», men likevel en måte å tolke og mestre livet og hverdagen på. Teoretisk i arbeidet med refleksjon over denne fortellingen kunne leketeori ha vært brukt til å utvide og overskride egen kunnskap om barns livstolkning og

livsmestring. Maria vil gjerne være en prinsesse, og i refleksjonen rundt praksisfortellingen forteller studenten om flere situasjoner der Maria lever seg inn i rollefiguren (og leken) for å tolke og regulere egen atferd. Det at studenten ikke har sett dette før hun skrev det ned som en fortelling, uroer henne og frembringer refleksjon over barnets væremåte og livstolkning. En av læringsutbyttebeskrivelsene til studentene er at de skal ha «kunnskap om barns væremåter, leke- og læringslyst og behov for omsorg, og om hvordan dette har sammenheng med deres interesser, forutsetninger og livserfaringer» (UHR LU, 2018, s. 12). Refleksjon over praksisfortellinger har potensial i seg til å forstå barns væremåte og livstolkning, og gjennom refleksjonen kan studentene oppnå dette læringsutbyttet i utdanningen.

Ser vi tilbake på fortellingen om Per, så handler den om mer enn mat og måltid. Den handler om en students møte med et barn der barnet får komme til orde, og der barnets stemme blir hørt. Utgangspunktet for å se på denne fortellingen som noe mer enn en måltidssituasjon, er studentens ønske om å forstå og hjelpe barnet til å spise hovedmåltidet, som er et viktig måltid i løpet av dagen. Underveis viser også studenten at hun kan reflektere over sin tilnærming til barnet for så å skifte handling og tilnæringsmåte «i praksis» (Schön, 2013). Gjennom refleksjon går hun fra å lokke og lure til å etterlyse barnets perspektiv. Barnet åpner seg for studenten, og etter en stund er maten spist, og barnet uttrykker en takk for «oppmerksomheten».

Ved å gå enda dypere inn i erfaringen til studenten gjennom å se på fortellingen i lys av de fire elementene (van Manen, 2014), kan fortellingen utforskes mer. På den måten kan man hjelpe studentene til en mer kraftfull refleksjon som utvider og overskrider egen teoretisk kunnskap. Fenomenologisk og pedagogisk refleksjon kan utfordre og utvikle pedagogisk dømmekraft, klokskap og profesjonelt skjønn. Eller som Moxnes sier: «Utøvelse av pedagogisk dømmekraft og klokskap knyttes til å stå i praktiske situasjoner der du må gjøre valg basert på teoretisk, praktisk og etisk kunnskap og erfaring, eller utøve skjønn» (Moxnes, 2016, s. 3–4).

Denne måten å reflektere over erfaringen på kan lett overføres til andre situasjoner og relasjoner der barn bare gråter og skriker og ikke får fortalt om hvordan de har det, og om hva de erfarer i hverdagen sin.

Det kan være et barn som gråter og skriker hver gang det er tid for å kle på seg for å gå ut i utetiden, men der barnet gjerne vil ut på småturer i løpet av dagen. Med en rask refleksjon i en travel hverdag vil man først se på om klærne kanskje er for trange og for små, eller om barnet fryser. Refleksjon i hverdagen blir lett snever, for man trenger rask handling. Selv hos en lærer med lang erfaring og «tusen og en» ting å gjøre, kan refleksjonen få en normativ betydning (van Manen, 1995, s. 35, 41) i den forstand at det finnes en rettleidende og foreskrivende handling overfor barns uttrykk. Lærere må utvikle en takt gjennom kritisk refleksjon, der målet er å skape tvil og kritikk av pågående handlinger (Moxnes, 2016; van Manen, 1995).

Den siste fortellingen i datamaterialet omhandler døden og har i seg mye materiale å reflektere over, og den kan styrke studentenes evne til refleksjon over liv, tid, rom og relasjon. Gjennom refleksjon over denne fortellingen ble studenten klar over at erfaringen handlet like mye om hennes egne holdninger, tanker og følelser, som den handlet om barnet som hadde mistet broren sin. Det ble reflektert over uroen, som i alle fall hadde to sider, der den ene siden var «hvem er jeg i møte med den andre» og den andre siden var «hvem er jeg i møte med det uunngåelige» (døden). Refleksjonen fikk frem denne tosidigheten internt hos studentene, og selv om refleksjonen ikke med en gang førte til en endret handling, førte den til en større forståelse av egne holdninger.

Refleksiv praksis kaller van Manen arbeidet med å frembringe takt hos læreren, og han peker på kompleksiteten som finnes i den pedagogiske relasjonen. Han viser til en splittet bevissthet om jeget hos læreren som manifesterer seg som en slags naturlig schizofreni, der den ene delen av jeget på en eller annen måte er i dialog med den andre delen: «[P]art of me wanted to complete the lesson and another part of me knew that I should stop and deal with the concern that had arisen» (van Manen, 1995, s. 41). Vi kan bare forstå den andre ut fra oss selv, og det er samtalen snarere enn forståelsen som setter oss i forbindelse med det som er uforståelig. Samtaler mellom studenten og barnet eller mellom faglærer og student (jeget og den andre) betinger tenkningens funksjon, sier Lévinas, og gjennom refleksjon over denne samtalen kan studenten begynne å reflektere over både jegets og den andres erfaringer:

Sproget foregår ikke i bevidsthedens indre, men kommer til mig fra den Anden og virker ind på bevidstheden ved at sætte spørgsmålstejn ved den, hvilket er en begivenhed, der er irreduktibel i forhold til bevidstheden, hvor alt kommer indefra, selv lidelsens fremmedhed. (Lévinas, 1996, s. 201)

I henhold til Lévinas er det viktig å se den andre gjennom seg selv, noe som fordrer et introperspektiv på hverdagen i barnehagen – og på yrkesutøvelsen. Om du ikke kjenner deg selv i eksistensielle grunnlagsspørsmål, kan du ikke hjelpe andre til å bli kjent med seg selv. Studenter opplever og reflekterer over mange etiske dilemmaer i praksis, men de våger ikke alltid å ta dette opp, verken med praksislærer eller når de kommer tilbake til utdanningsinstitusjonen (Moxnes, 2016). Det vi kan lese ut av praksisfortellingene, er at studentene ikke vet hvordan de skal snakke med de andre voksne om temaer i en «her og nå»-situasjon, og at fortellingene blir lest eller fortalt, men ikke analysert og reflektert over. I utdanningen av barnehagelærere må vi gi kompetanse i eksistensielle grunnlagsspørsmål for å kunne arbeide for barns livsmestring. Fenomenologisk og pedagogisk refleksjon over praksisfortellingene kan bringe frem en større forståelse av livsmestring, først hos studentene og så for at studentene skal kunne arbeide videre med dette i barnehagen og med barna.

Gjennom å arbeide med livsmestring (å lære barnet å mestre livet sitt) må personalet ha samsnakket og reflektert over hvordan de selv mestrer livet. Det handler om at de voksne (lærerne) som er rundt barna, er trygge på sin egen livstolkning. At det ikke blir reflektert kritisk over etiske dilemmaer, kan handle om relasjonen mellom student og praksislærer, der studenten er under vurdering. Det kan også handle om at barnehagen (og utdanningsinstitusjonene) ikke har etisk og kritisk refleksjonskompetanse, eller at refleksjon bare er et redskap i undervisningen av studentene. Refleksjon er et komplekst begrep med både dybde og betydning, der studenter kan få erfaring med å analysere egen rolle kritisk for å overskride egen forståelse av både praksis og teori (Moxnes, 2016, s. 10), og refleksjon bør derfor styrkes i utdanningen av lærere. Pedagogikk er ikke noe man har eller besitter, fast og for all tid, men noe man kontinuerlig må innløse, gjenvinne og gjenerobre, sier van Manen. «Exactly because pedagogy is in an ultimate or definitive sense unfathomable, it poses the

unremitting invitation to the creative activity of pedagogic reflection which brings the deep meaning of pedagogy to light» (van Manen, 1997, s. 149).

Avsluttende refleksjon

Gjennom fortellinger fra hverdagslivet i barnehagen, innsamlet fra studenter, kommer det frem eksistensielle temaer som har vært gjenstand for refleksjon i denne artikkelen. Det handler om barn som iscenesetter sitt eget liv og forsøker å mestre sin hverdag gjennom eventyrfigurer eller lek, og om å kjenne på det å bli tatt vare på, og hvordan omsorg oppleves. Den siste fortellingen handler om døden og hvordan refleksjon over samtaler kan bringe frem det usagte og uforståelige. Praksisfortellinger som metode beskriver erfaringer og følelser som får frem en ny kjennskap og forståelse av hvordan barn opplever hverdagen, og av hvordan studentene reflekterer over praksis i ettertid.

Gjennom pedagogisk refleksjon – eller kraftfull refleksjon (Moxnes, 2016) over gjennomlevde erfaringer (LED) – kan studenten tilegne seg en større forståelse for livstolkning av hverdagen, både hos seg selv og hos barn, og dermed også utvikle takt (van Manen, 1993). «Det er derfor Lévinas sier at jeg er ansvarlig for å ta vare på meg selv, for at jeg skal kunne handle ansvarlig overfor den andre» (van Manen, 2014, s. 118, min oversettelse). I møte med den andre, gjennom egne erfaringer, oppleves også større respekt for og likeverd med den andres erfaring. Hver erfaring er unik, selv om vi bruker de samme ordene for å beskrive dem (van Manen, 1997, s. xiv). Det er i møte med «her og nå»-situasjoner der barn uttrykker med egne ord hva de erfarer, at vi har mulighet til å lytte til barns stemme og dermed kunne forstå hvordan de håndterer erfaringer de møter i hverdagen sin, og hvordan de tolker livet sitt. Det krever lydhøre lærere som har tid til å stoppe opp og reflektere over fortellingene, og som vet at det ikke er alt vi hører, som vi forstår, eller at vi ikke forstår alt før vi hører ekstra godt etter.

Utdanningen av lærere bør ikke bare gi kunnskap om arbeid med livstolkning hos barn. Den må også gi studentene mulighet til å arbeide med egen livstolkning. Arbeidet med å reflektere over praksisfortellinger

viser at det ligger mer i fortellingene enn det fortalte. Det ligger en mulighet til å reflektere dypere ut fra ulike perspektiver, som sammen viser et bilde som kan gi større forståelse for handlinger hos både barn og kommende barnehagelærere.

Referanser

- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Birkeland, L. (2003). Tusen erfaringer søker fortellinger: fortellinger i utviklingen av et kompetent personale i barnehagen. I G. Karlsen, G. Løkken & V. L. Nilssen (Red.), *Konferanserapport fra konferansen: FoU i praksis 2002* (s. 57–66). Trondheim: Program for lærerutdanning.
- Birkeland, L. (2004a). Fortællinger der fænger og fanger. I S. I. Mørch (Red.), *Pedagogiske praksisfortællinger* (s. 110–127). Århus: Systime Academic.
- Birkeland, L. (2004b). Når personalet er på jakt etter å lære. *Barnehagefolk*, 2, 14–23.
- Cherrington, S. & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42–51.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath & Co Publishers.
- Frislid, M. E. (2005). Forutsetninger for livsmening i vår kultur. I R. Ådlandsvik (Red.), *Læring gjennom livsløpet*. (s. 136–170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Garvis, S. & Dwyer, R. (2012). *Whisperings from the corridors: Stories of teachers in higher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lévinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighet: et essay om exterioriteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lévinas, E. (1998). *Underveis mot den annen* (A. Aarnes, I. H. Knudsen & R. Johnsrud, Red.). Oslo: Vidarforlaget
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (FOR-2012-06-04-475). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory*. London: Ducworth.
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 12(7), 1–13.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen – oppgaver og innhold*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Læreplanverket. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- UHR-Lærerutdanning (UHR-LU). (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bffi-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Nordås: Caspar forlag og kursvirksomhet.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), s. 33–50.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: Althouse Press.
- Van Manen, M. (2002). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. London, Ontario: Althouse Press.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (vol. 13). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Wilhelmsen, I. (2014). *Livet er et usikkert prosjekt*. Oslo: Pax.
- Ødegaard, E. E. & Økland, M. S. (2015). *Fortellinger fra praksis: trøbbel, vendepunkt og stolthet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. & Rasmussen, T. H. (Red.) (2017). *Lek*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.