

Grensesetting i barnehagen

En kvalitativ studie med tematisk analyse av pedagogiske ledes forståelse av grensesetting i barnehagen

Sigrid Avsnes

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA
Høgskolen Bergen. Våren 2018

Sammendrag

Navn: Sigrid Avsnes

Adresse: Nyastykket 5 B

5308 Kleppestø

Telefon: 98460520

Email: sigridavsnes@gmail.com

Innleveringssemester: Vår 2018

Fagområde: Spesialpedagogikk

Formålet med forskningsarbeidet

Denne studien retter et søkelys mot en praksis som stort sett tas for gitt i arbeidet med barn. Grensesetting anses som både naturlig og nødvendig. Dette forskningsarbeidet retter et kritisk blikk mot noen måter å sette grenser på, samtidig som det belyser viktigheten av å være bevisst den praksis vi utøver når vi setter grenser. Å ivareta barnet som et medvirkende subjekt samtidig som grensene settes, krever refleksjon og kompetanse, både om oss selv og om barnet. Målet med studien er at de voksne i barnehagen blir mer bevisst og reflekterer over hvorfor og hvordan de setter grenser. I et slikt arbeid kan det være nyttig at barnehagen diskuterer tema og finner en felles plattform sammen, som både ivaretar barnets som subjekt, men også oppfyller rammeplans (KD, 2017). formål om at “alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnehagekonvensjonen art. 3 nr. 1”.

Problemstilling for oppgaven lyder:

Hvilken forståelse har pedagogiske ledere av grensesetting i barnehagen, og hvordan arbeider de med denne tematikken i personalgruppa?

Kilder og metode

Dette forskningsarbeidet har en kvalitativ og abduktiv tilnærming med intervju som metode og hermeneutisk fortolkning. Jeg har brukt tematisk analyse i bearbeidingen av materialet for å finne ulike tema og undertema i resultatene. Forskningsarbeidet bygger på tidligere

forskning om kjeft og grensesetting. Datamaterialet består av intervju med seks pedagogiske ledere.

Hovedkonklusjoner

Denne forskningen viser at det forekommer kjeft i barnehager i dag, og at noen barn får mer kjeft enn andre. Forskningen viser også at pedagogiske ledere er bevisst i måten de setter grenser. Grenser blir satt med utgangspunkt i å lære barn om rett om galt, sosial kompetanse og for å kunne fungere i senere liv. Forskningen viser at det kan være utfordrende for pedagogiske ledere å arbeide med et slikt tema, siden det er vanskelig å konfrontere andre voksne. Tid til å skape gode relasjoner til de andre voksne på arbeidsplassen kan sees som en forutsetning for å kunne arbeide med tema.

Forord

Endelig. Etter over ett år med tanker, skriving, drøfting og skrivesperre er jeg endelig i mål. Det føles vemodig, men også godt. Å skrive en masteroppgave skulle vise seg å være en større prøvelse enn jeg hadde trodd. Tålmodighet og psyke ble satt under hardt press, men nå kan arbeidet legges bak meg og nye utfordringer komme. Jeg har mange ganger lurt på om det var dumt av meg å skrive om et tema som grensesetting. Tema møter på like mange reaksjoner som det finnes svar. Jeg velger likevel å gå en kritisk vei fordi jeg synes det er spennende og lærerikt.

Jeg vil benytte anledningen til å takke mine veiledere gjennom denne prosessen. Edel Karin Kvam var med meg og hjalp til når problemstilling og ide tok form. Einar Reigstad var med når oppgaven skulle sammenfattes og har bidratt med kritiske kommentarer, mange spørsmål men også konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke min gode venninne Kari som har lyttet til alle mine tanker, refleksjoner og spørsmål, det har betydd enormt mye for meg å kunne luften disse tingene. Takk til min mann Aleksander for tid, oppmuntring og hjelp med korrektur. Og ikke minst, takk til mine to flotte barn for at dere har holdt ut med en mamma som bruker *nesten* all tid på skolearbeid. Til sist vil jeg takke alle mine informanter for at de har brukt tid og delt av sin kunnskap med meg. Uten dere hadde denne oppgaven aldri blitt mulig.

Askøy, Februar 2018

Sigrid Avsnes

Når man oppdrar et barn, lærer det å oppdra.

Når man preker moral for et barn, lærer det å preke moral.

Når man advarer det, lærer det å advare,

Når man gir det skjenn, lærer det å skjenne.

Når man ler av det, lærer det å le av folk,

når man ydmyker det, lærer det å ydmyke.

Når man dreper dets sjel, lærer det å drepe

(Alice Miller, 1986)

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
1. INNLEDNING	13
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	13
1.2 AKTUALISERING OG TIDLIGERE FORSKNING	14
1.3 PROBLEMSTILLING OG UNDERSPØRSMÅL	16
1.4 OPPGAVENS AVGRENSNING	17
1.5 SENTRALE BEGREPER. GRENSESETTING, DISIPLIN, KJEFT, HOLDNINGER, SYN PÅ BARN	18
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING	20
2. FORSTÅELSE AV GRENSETTING	23
2.1 RAMMEPLAN	24
2.2 GRENSER OG OPPDRAGELSE	25
2.2.1 GRENSESETTING GJENNOM HISTORIEN.	26
2.2.2 OPPDRAGELSE I ENDRING	27
2.3 HVA ER KJEFT?	29
2.3.1 HVORFOR KJEFTER DE VOKSNE PÅ BARN?	30
2.3.2 HVORFOR SETTER VI GRENSER?	32
2.3.3 HVEM FÅR MEST KJEFT?	32
2.3.4 BARNET SOM OBJEKT	34
2.4 ULIKE OPPDRAGELSESTILER	34
2.4.1 BARNET SOM SUBJEKT	36
2.5 EKSISTENSIALISME	37
2.5.1 ANERKJENNELSENS DIALETIKK	39
2.6 ALTERNATIV GRENSESETTING	41
2.7 OPPSUMMERING	42
3. Å ARBEIDE MED DISIPLINERENDE GRENSER OG KJEFT I PERSONALGRUPPA	45
3.1 REFLEKSJON	46
3.2 HOLDNINGER	47
3.2.1 MENINGER, HOLDNINGER OG VERDIER	47
3.2.2 KOGNITIV DISSONANS	49
3.2.3 ENDIMENSJONAL TILNÆRMING	50
3.2.4 HUKOMMELSEN	50
3.3 RELASJONSKOMPETANSE	51
3.4 YRKESETIKK	53
3.4.1 YRKESIDENTITET	53
3.5 OPPSUMMERING	55
4. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	57
4.1 OPPGAVENS VITENSKAPELIGE PLASSERING	57
4.1.1 VALG AV METODE	58
4.1.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	58

4.1.3 SEMISTRUKTURERT INTERVJU	59
4.2 HERMENEUTIKK	59
4.3 PLANLEGGING AV UNDERSØKELSE	60
4.3.1 INTERVJUGUIDE	62
4.3.2 PRØVEINTERVJU	63
4.4 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSE	64
4.4.1 TRANSKRIBERING	64
4.5 ANALYSE	65
4.6 VALIDITET OG RELIABILITET	68
4.6.1 VALIDITET	68
4.6.2 RELIABILITET	70
4.6.3 GENERALISERING	70
4.7 ETIKK I FORSKNING	71
4.7.1 ETISKE UTFORDRINGER	71
4.7.2 FORSKERROLLEN	72
4.7.3 OBJEKTIVITET	73
5. RESULTATER	75
<hr/>	
5.1 TANKER OM GRENSESETTING	75
5.1.1 VOKSNES FORVENTNINGER	76
5.1.2 BARNETS BEHOV	78
5.1.3 BARN SOM UTFORDRER	80
5.1.4 OPPSUMMERING AV INFORMANTENES TANKER OM Å SETTE GRENSER	81
5.2 GRENSESETTING I PRAKSIS	82
5.2.1 DE ULIKE SITUASJONENE	82
5.2.2 STEMME SOM GRENSESETTER	83
5.2.3 OPPSUMMERING AV GRENSESETTING I PRAKSIS	86
5.3 PERSONALET I BARNEHAGEN	86
5.3.1 UTDANNINGENS BETYDNING	86
5.3.2 TIDLIGERE ERFARINGER	88
5.3.3 OPPSUMMERING AV PERSONALET'S TANKER	89
5.4 HVORDAN TEMA BLIR ARBEIDET MED I PERSONALET	89
5.4.1 Å SNAKKE OM DET	90
5.4.2 TID	92
5.4.3 OPPSUMMERING AV HVORDAN TEMATIKKEN BLIR ARBEIDET MED I PERSONALET	93
6. DRØFTING	95
<hr/>	
6.1 TANKER OM GRENSESETTING	95
6.1.1 GRENSER UT FRA DE VOKSNES FORVENTNINGER	95
6.1.2 BARNES BEHOV FOR GRENSER	97
6.1.3 BARN SOM UTFORDRER	98
6.1.4 OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	99
6.2 GRENSESETTING I PRAKSIS	99
6.2.1 DE ULIKE SITUASJONENE	99
6.2.2 STEMME SOM GRENSESETTER	100
6.2.3 OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	101
6.3 PERSONALET I BARNEHAGEN	102
6.3.1 UTDANNINGEN	102
6.3.2 PROFESJONELL GRENSESETTING	103
6.3.3 EGNE ERFARINGER	104
6.3.4 OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	104

6.4 Å ARBEID MED TEMA I PERSONALET	105
6.4.1 Å SNAKKE OM DET	105
6.4.2 TID	106
6.4.3 OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	107
7. AVSLUTNING	109
7.1 OPPSUMMERING	109
7.2 KRITISK VURDERING AV FUNNENE	110
7.3 IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING	112
7.4 AVSLUTTENDE KOMMENTARER	112
LITTERATURLISTE	115
TABELLER OG FIGURER	125
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	126
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	128
VEDLEGG 3: TILBAKEMELDING FRA NSD	130

1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema, oppgavens aktualitet og tidligere forskning. Videre presenterer jeg problemstilling og sentrale begreper, før jeg beskriver oppgavens oppbygging og avgrensning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2008 startet jeg som ringevikar i barnehagen gjennom et vikarbyrå. Jeg jobbet i ulike barnehager, og også på flere avdelinger i samme barnehage. Dette ga meg mange ulike opplevelser av hvordan barnehagehverdagen så ut. Det jeg tidlig fikk erfare og som forundret meg, var hvor ulikt de voksne praktiserte. Jeg kom alltid inn på en avdeling fordi de trengte ekstra ressurser, enten det var på grunn av sykdom eller at de hadde barn med ekstra behov. Noen voksne ga meg en rask innføring i hvordan avdelingen jobbet, mens andre ganger måtte jeg prøve meg frem selv. Alle barnehagene hadde tilnærmet lik dagsstruktur, mens innad i den enkelte avdeling var det store ulikheter i hvordan de voksne tilnærmet seg barna. Det som interesserte meg gikk hovedsakelig ut på hvordan de voksne satte grenser og disiplinerte barna. Uttrykk som at barna ikke måtte få overtaket på meg, jeg måtte vise barna hvem som var sjefen, eller at jeg skulle overse barn som gråt, - for barnet ville bare ha oppmerksomhet - ble dagligdags. Etter endt utdanning begynte jeg å jobbe som pedagogisk leder i barnehagen. Tankene rundt de voksne i barnehagen ble ikke mindre, og de ble heller noe jeg ønsket å vite mer om. Hvorfor vi gjør som vi gjør er et vanskelig spørsmål og kan mest sannsynlig ikke besvares med et fasitsvar. Våre handlinger er avhengig av mange faktorer. Meninger, holdninger og verdier kan forklare mye, men arv, kontekst og miljø er også viktig.

I den forrige rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, om barnehagen som pedagogisk virksomhet står det at “styrer og pedagogisk leder er ansvarlige for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver” (KD, 2011, s. 21 og 22). I den nye rammeplanen som kom på plass høsten 2017 står det at “den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet” (KD, 2017, s. 16). Dette setter krav til pedagogisk leder, men det kan også gi utfordringer. Jeg ble nysgjerrig på å vite mer om hvordan pedagogiske ledere bruker sin kunnskap og begrunner sin praksis når de setter grenser til barn i barnehagen. Dessuten vil jeg vite hvordan de arbeider med denne tematikken i personalet.

1.2 Aktualisering og tidligere forskning

I Danmark ble det i perioden 1993-1996 gjennomført en studie kaldt *Grenser eller ei*. I studien ble en samling fagfolk intervjuet om hvordan de så på barn og barneoppdragelse. Fagfolkene var leger, psykologer, lærere og andre pedagoger. Det ble samtidig foretatt en opinionsundersøkelse hos 1470 voksne som tok for seg spørsmål om grensesetting. Disse svarene blir drøftet ut fra hvilke holdninger de voksne har til barn og forfatterne diskuterer også *hvorfor* barna får de grensene de får. Til slutt blir barn og ungdom intervjuet om hvordan de opplever grensesetting. Det ble skrevet tre bøker etter studien, hvor alle resultatene blir drøftet (Sigsgaard og Varming, 1997, Kragh-Muller, 1997, Sigsgaard, Rasmussen og Smidt, 1999). Alle tre bøkene er oversatt av Johan Eide.

Sigsgaard ga i 2002 ut boken *skældud*, som har blitt oversatt til KJEFT på norsk av Borge, Eide og Solli. Boken er skrevet med utgangspunkt i forskningsprosjektet kjefting. Målet med studien var å lære mer om betydningen og skadevirkninger av kjeft i institusjoner, som barnehagen og skolen. I undersøkelsen ble det brukt en barnehage som utviklingsprosjekt, i tillegg til innsamling av material fra mange barnehager, skoler og andre institusjoner. I boken blir kjeftens motpol betegnet som annerkjennelseskulturen.

Johansson (2003), har forsket på små barn og de voksnes begrunnelser for å ta hensyn til barnet. I sin artikkel *Att närma sig barns perspektiv* skiller Johansson mellom tre kategorier når hun beskriver hvordan de voksne i barnehagen lar sitt barnesyn prege hverdagen.

1. Barn er medmennesker: Den voksne forsøker her i følge Johansson (2003), å forstå og ta hensyn til barnet. Man møter barnet på deres vilkår. Den voksne får innsikt i barnets opplevelse, behov og individualitet.
2. De voksne vet best: I dette perspektivet mener den voksne at barnet må lære seg ting for sin egen skyld, ettersom de ikke har erfart det allerede (Johansson, 2003). Dette kan være å spise opp maten sin, tåle motgang eller å følge regler.
3. Barns intensjoner er irrasjonelle: Her blir grenser gitt ut fra et perspektiv om at det barnet gjør er uten mening. Den voksne forsøker heller ikke å finne ut av om det har en mening for barnet, ettersom det ikke gir mening for den voksne (ibid). Johansson illustrerer dette med et eksempel hvor en jente vil flytte en stol. Den voksne mener at handlingen er irrasjonell og vil ikke finne ut av hvorfor barnet vil flytte på stolen.

Stolen skal stå der den er plassert (Johansson, 2003, s. 7-12).

Nordin-Hultman (2004), har forsket på hvordan de pedagogiske miljøene bidrar til barns subjektsskaping. I sin studie så hun på hvordan en ny type disiplin har kommet frem.

Vi har beveget oss bort fra disiplinering ved hjelp av ofte åpen vold og andre grovt autoritære metoder. I dag er styringen blitt mer usynlig og dreier seg mer om våre selvreguleringer. Denne utviklingen har foregått i takt med framveksten av synet på individet som et selvstendig og ansvarlig subjekt. (Nordin-Hultman, 2004. s.105)

Styringen ligger nå i regler og rutiner. Planleggingen tar utgangspunkt i dette og aktiviteter som kan skape konflikter velges bort. Dette kan sees som faste plasser i samlingsstund, men en viss avstand fra sidemann, eller hvem som får (eller ikke får), sitte sammen rundt bordet. Vi har blitt bedre på å skjule makten den voksne har. Vi organiserer dagen bedre, lager regler og rutiner som gjør disiplinen mindre synlig. Vi avleder også barna fremfor å undertrykke (Emilson, 2008). Men når barnet faktisk har trått over grensene er det ulikheter i hvordan den voksne møter dette. Portugisiske forskere har intervjuet 5-åringer i hvordan de blir behandlet av de voksne hvis de bryter regler (Formonsinho og Araujo, 2004). De voksnes reaksjoner kan deles i to kategorier. En reaksjon blir preget av forhandling, hvor barnet får uttrykke sitt syn på saken. Og en reaksjon blir møtt med verbal eller fysisk straff. Funnene i denne studien blir tolket ut fra de voksnes ulike syn på barn og læring.

Emilson (2008), har forsket på hvilke verdier pedagogene i svenske barnehager kommuniserer med barnehagebarn og hvordan barns medvirkning gjennomføres i samlingsstund. I hennes doktorgradsavhandling kom det frem at selv om de voksne hadde kontroll og utøvde makt, var ikke det nødvendigvis negativt. De elementene som hadde betydning for at makt og kontroll ikke ville oppleves som negativt, var om den voksne viste nærhet til barnets perspektiv, var emosjonelt til stede og viste en lekenhet i sin tilnærming.

Universitetet i Stavanger tok i 2010 initiativ til å forske på verdier i barnehagen. I 2013 ble prosjektet utvidet til et nordisk prosjekt hvor Danmark, Sverige, Finland og Island ble med. Studien heter "Values education in Nordic preschools: Basis of education for tomorrow", og er støttet av Nordforsk. I 2015 skulle studien være ferdig i alle landene og høsten 2015 kom rapporten *Verdier i barnehagen - Mellom ideal og realiteter* (Johansson, Fugelsnes,

Mørkeseth, Röhle, Tofteland og Zachrisen, 2014). Like etterpå kom boken *Verdipedagogikk*, som også er skrevet av Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röhle, Tofteland og Zachrisen (2015). I studien rettes søkelyset mot hvilke verdier de voksne i barnehagen har, og hvordan dette påvirker barna. De har blant annet brukt praksisfortellinger som metode, for å gjøre de ansatte bevisst på sine valg, beslutninger og væremåte. I prosjektet ble syv verdier sentrale; etiske verdier, demokratiske verdier, disiplinierende verdier, trygghetsverdier, effektivitetsverdier, kompetanseverdier og selvtfoldelsesverdier. Av disse verdiene er det de disiplinierende verdiene jeg har sett på. Disiplinerende verdier betegnes ut fra måten, og i hvilken grad deltakerne forholdt seg til det å ha mulighet til å forandre gjeldene regler og orden (Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röhle, Tofteland og Zachrisen, 2014, s. 19). Verdien trenger ikke forstås som negativ eller undertrykkende, men kan også forstås som det (ibid). Studien viser at de disiplinierende verdiene kommuniseres mer implisitt enn eksplisitt. De fant få emosjonelle utbrudd fra de voksne og negativt ladede samspill. Disiplinering kunne sees som kroppsspråk eller konfrontasjon mellom ulike ideer (Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röhle, Tofteland og Zachrisen, 2014, s. 207-208). Det hevdes at disiplin blir flyttet fra den voksne til barnet, som må lære seg selvkontroll og følge og videreføre reglene. Det kommer frem at ytterligere analyser trengs for å få utdypet kunnskap om hvordan verdier for disiplinering kommuniseres (ibid, s.207).

NTNU Samfunnsforskning ved Barnevernets utviklingssenter gjennomførte i 2012, sammen med Dronning Mauds Minne Høgskolen, en studie av barn, foreldre og ansattes opplevelse av trivsel og medvirkning i barnehagen. I denne studien ble barna blant annet spurt om de fikk kjeft av de voksne. På dette spørsmålet svarte ca. 25 % at de ofte fikk kjeft, mens 45 % svarte noen ganger (Bratterud, Sandseter og Seland, 2012, s. 74).

Dronning Mauds Minne Høgskolen gjennomførte en pilotundersøkelse på oppdrag for Oslo kommune i 2015, med samme mål som i Trondheim; å kartlegge barns trivsel i barnehager. I denne studien ble barna også spurt om de fikk kjeft. 9,9 % svarte at de ofte fikk kjeft, mens 54,8 % svarte at de fikk det noen ganger (Sandseter og Seland, 2015, s. 32).

1.3 Problemstilling og underspørsmål

Jeg ønsker å få en dypere innsikt i hva pedagogiske ledere tenker om grensesetting i barnehagen, hvordan de møter barns motstand og hvordan de forstår sine handlinger. Jeg vil

også vite mer om hvordan dette jobbes med i barnehagen og hvilke utfordringer som kan oppstå i dette arbeidet.

Problemstilling

Hvilken forståelse har pedagogiske ledere av grensesetting i barnehagen, og hvordan arbeider de med denne tematikken i personalgruppen?

1.4 Oppgavens avgrensning

Mitt mål er å få innsikt i hva som ligger bak våre handlinger, både for å få en forståelse og for videre refleksjon. Jeg finner mye litteratur som handler om hva vi kan gjøre med barn, hvorfor barn oppfører seg sånn og slik, og litteratur som gir pedagogen i barnehagen kunnskap rundt barnesyn, atferd og barns utvikling. Jeg finner lite som baserer seg på hvem de voksne i barnehagen er, -bortsett fra pedagogene selvsagt. Hva slags kompetanse og kunnskap de ufaglærte har i barnehagen, har mye å si når de skal utføre det arbeidet som kreves i barnehagen. Dersom de ikke har mye kunnskap om dette, krever det mer av pedagogisk leder (Carson og Birkeland, 2009). I følge rammeplanen skal pedagogisk leder “veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet” (KD, 2017, s. 16). Rammeplanen tar ikke videre for seg hva som menes med veiledningsbegrepet. Slik jeg tolker det vil det si at pedagogisk leder har et ansvar for å veilede de andre voksne på avdelingen, for at avdelingens praksis gjennomføres av rammeplanen og barnehageloven. På denne måten får alle det samme grunnlaget for praksis. Hvordan pedagogisk leder gjør dette, er jeg nysgjerrig på. Dersom jeg bruker Killén (2012, s. 19), sin definisjon om veiledning av kollegaer handler det om å “utdype sin kunnskap og forståelse av de psykososiale prosessene de står ovenfor, og deres eget forhold til disse, og utvikle større evne til å forholde seg profesjonelt med hensyn til egne holdninger og problemløsning”. Denne definisjonen anser jeg som dekkende for å si noe om hvordan veiledning kan foregå i barnehagen. Jeg har likevel valgt å ikke sette fokus mot selve veiledningsbegrepet da det kan gi føringer for et ansvar og en teoretisk begrunnelse som mange pedagogiske ledere er usikre i. Jeg har heller brukt problemstillingsformuleringen “hvordan arbeider de med dette i personalgruppa?”, der *de* er de pedagogiske lederne. På denne måten kan svarene variere i større grad uten å være bundet av egne perspektiver på veiledningsbegrepet.

Grensesetting i barnehagen opplever jeg som et vanskelig tema. Jeg ser problemstillingen fra ulike vinkler, og står godt plantet i midten av alle faktorene. Jeg jobber som pedagogisk leder og fyller kriteriene som informant, i tillegg er jeg småbarnsmor. Og blande disse rollene er vanskelig ettersom jeg må beherske kunsten å distansere meg. Jeg har valgt å fokusere på de voksnes barnesyn og holdninger til barn. Jeg vil vite noe om våre holdninger gjenspeiler seg i den relasjonen vi skaper med barn. Kan holdninger forklare atferd? Barnesyn er også viktig, og kan bli våre holdninger utad. Måten vi definerer oss selv, i forhold til barnet, kan påvirke våre relasjoner. Fokuset mitt tar utgangspunkt i *hvorfor* de voksne gjør som de gjør, altså deres forståelse for egen handling. Fenomenet blir grensesetting. Hvilke grenser som blir gitt har jeg tatt med for å kunne gi et bilde av hvordan praksis kan se ut. Dette for å kunne gå videre med refleksjon til *hvorfor* grensene blir gitt i utgangspunktet. Barn blir begrenset i barnehagen i form av regler, rutiner og planer. Det er for øvrig ikke disse grensene jeg er nysgjerrig på. Det jeg vil vite mer om er de grensene som blir gitt når barn utfordrer den voksne, enten direkte ved å ikke utføre instruksjoner eller beskjeder, eller indirekte ved å komme i konflikt med andre barn. Hva gjør de voksne i disse situasjonene, og hvorfor? Senest for kort tid siden opplevde jeg på en småbarnsavdeling at en voksen informerte alle de andre voksne om at dersom et visst barn slo noen én gang til, måtte barnet bli plassert i en stol. Barnet hadde til nå allerede fått en beskjed om at det ikke var lov å slå. Episoden beskriver den grensesettingen jeg er mest nysgjerrig på. De voksnes reaksjon når barn gjør opprør mot orden og struktur- og det går ut over andre barn eller voksne.

- Hvorfor ble reaksjonen akkurat slik?
- Kunne den voksne reagert på en annen måte?
- Hvordan jobbes slike problemstillinger med på den enkelte avdeling?

1.5 Sentrale begreper. Grensesetting, disiplin, kjef, holdninger, syn på barn

Grensesetting har ingen begrunnelse, den erstatter den (Raundalen, 1996. Fra forordet hos Sigsgaard og Varming, 1997). Dette gjør det problematisk å se på grensesetting i barnehagen, dessuten ble det uklart hva som menes med grensesetting, og hvorfor det er nødvendig. Strømøy (2015, s. 40), definerer begrepet som at:

Barn trenger grenser eller rammer for å lære seg til å fungere i forhold til seg selv om andre. Målet med å sette grenser for barn er at de skal gjøre de *ytre* grensene vi setter for dem om til sine egne *indre* grenser.

Ut fra denne definisjonen vil de fleste være enige i at barn trenger grenser og at grenser er viktig. Når barn er ufine mot hverandre, slår eller tar leker fra hverandre, trenger de kanskje en voksen som kan veilede og sette en grense for hva som er greit og ikke. Spørsmålet er hvordan den voksne gjør dette? Hvilket syn har den voksne på barn som gjør noe det ikke skal? Dette bidro til at jeg så det nyttig å tilføye ordet disiplin til grensesetting når jeg snakket med informantene under intervjuene. Dette begrepet gir visse føringer for hvilken grensesetting jeg ønsket å snakke om. Søket etter disiplin ga flere treff enn grensesetting, og det ble enklere å definere hvilke situasjoner jeg snakket om. Disiplin er også et mer negativt ladet ord. Ifølge Store Norske Leksikon betyr disiplin orden, tukt og lydighet, ordet kommer fra latin og betyr oppdragelse. I boken *Verdipedagogikk* av Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Røthle, Tofteland og Zachrisen (2015, s. 21), blir disiplin brukt om et verdifelt som kommuniseres i barnehagen. Om begrepet står det:

Det disiplinerende verdifeltet knytter vi til gjelde regler og orden i barnehagen. Dette verdifeltet handler om på hvilken måte og i hvilken grad deltakerne forventes å følge, forholde seg til og ha mulighet til å forandre denne ordenen. Disiplinerende verdier skal ikke nødvendigvis forstås som negative eller undertrykkende, men de kan også forstås som det. Disiplinerende verdier kan komme til uttrykk i den hensikt å få individet til å agere på en moralsk akseptert måte, for eksempel ved å følge regler, utvikle kompetanse og tilpasse seg kollektivet.

Her kommer det frem at disiplin ikke nødvendigvis trenger å være negativt, noe grensesetting eller oppdragelse ikke trenger å være heller. Det handler ikke om hva du gjør, men *hvorfor* du gjør det? Og *hvordan* det du gjør oppleves av mottakeren.

Holdningsbegrepet brukes for å beskrive noe vi i utgangspunktet ikke kan observere, men som vi slutter oss til på bakgrunn av det et individ foretar seg (Raaheim, 2002). Holdninger kan defineres ut fra om vi er positive eller negative til en sak, slik som Fishbein og Ajzen (2010, s. 76), definerer begrepet: "Attitude is a latent disposition to respond with some degree of favorableness or unfavorableness to a psychological object. The attitude object can be any discriminable aspect of an individual's world, including a behaviour". Under holdningsbegrepet har jeg også sett på hvordan holdninger på arbeidsplassen kan skape en

felles kultur som begrunner praksis. Dette kan være en kultur hvor holdningene til barn gjennomsyrrer atferd og handlinger hos voksne og barn - på godt og vondt. Når jeg her velger å bruke holdningsbegrepet er det for å kunne bruke teori som baserer seg på hvordan holdninger oppstår, opprettholdes og videreformidles, og hvordan holdninger kan endres.

Barnesyn retter seg mot måten vi ser på barn. Er de uferdige mennesker som vi voksne må forme for at de skal bli skikkelige folk, eller er de små voksne som må behandles som oss selv? Her er det mange ulike syn, og jeg har valgt å bruke Bae (2016), sin artikkel *Å se barnet som subjekt* for å belyse hvilke handlinger som bidrar til at barnet blir et subjekt, eller et objekt for den voksne. Jeg har også valgt å ta med Biesta (2013), sine domener for oppdragelse; sosialisering, kvalifisering og (subject-ness), da disse gir nødvendige forutsetninger for oppdragelse og danning.

Skoglund (2015), har skrevet en artikkel om konflikter i barnehagen, som hun belyser ut fra Biestas perspektiv på en pedagogisk og demokratisk virksomhet. Hun skriver at disse konfliktene oppstår ofte i barnehagen; mellom barn, og mellom barn og voksne. Begrepet konflikt kunne også vært aktuelt og bruke ettersom det beskriver noe som må løses- på en eller annen måte. Jeg har valgt å ikke bruke dette begrepet fordi jeg får andre assosiasjoner til de voksnes handling, enn når jeg bruker begrepet grensesetting. Likevel kunne det vært like nyttig å snakke om konfliktene som oppstår i møtet mellom barn og voksne når barnet utfordrer de voksne.

1.6 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven inneholder syv kapitler.

- I kapittel en gjør jeg rede for valg av tema, problemstilling, sentrale begreper i oppgaven og tidligere forskning som er gjort på området.
- Kapittel to består av ulike typer tekster og teori som på sine måter belyser kompleksiteten i dette tema. Jeg starter med en gjennomgang av hvordan Rammeplanen har endret sitt fokus på oppdragelse siden 2006. Videre skriver jeg om teori på grensesetting, kjeft og barnesyn. Barnet som subjekt og objekt er sentralt, og

hvordan eksistensialismen og anerkjennelsens dialektikk kan prege dette barnesynet.

- I kapittel tre tar jeg for meg ulike teorier som kan brukes når pedagogiske ledere skal arbeide med grensesettingsproblematikken i barnehagen. Her er holdningsbegrepet sentralt, og tar for seg kognitiv dissonans og endimensjonal tilnærming.
- Kapittel fire presenterer metode for oppgaven. I dette kapitlet gjør jeg også en vurdering av egen forskerrolle, og tar for meg oppgavens validitet og reliabilitet. Jeg beskriver også tematisk analyse og adaptiv tilnærming som har blitt brukt til å analysere datamaterialet i denne oppgaven.
- I kapittel fem presenterer jeg de mest interessante funnene som kom frem i den tematiske analysen. Her har resultatene blitt tematisert til fire hovedtemaer hvor to av dem representerer problemstillingens første del, og de to andre presenterer problemstillingens andre del. Hvert hovedtema har ulike undertemaer.
- Kapittel seks består av drøfting. I dette kapitlet blir resultatene som kom frem i kapittel fem drøftet ut fra aktuell teori og empiri. Resultatene drøftes ut fra de samme hovedtemaene som kom frem under analysen.
- I kapittel syv avslutter jeg oppgaven med en oppsummering av funnene, før jeg skriver et kritisk tilbakeblikk på min egen forskning og oppgavens begrensninger. Til slutt skriver jeg litt om veien videre, før jeg avslutter oppgaven.

2. Forståelse av grensetting

Tema i denne avhandlingen er grensesetting, noe som kan oppleves som helt nødvendig, men også vanskelig og komplekst. For å kunne belyse kompleksiteten i et slikt tema vil jeg i dette kapitlet bruke ulike tekster og teorier for å få frem flere sider som beskriver denne kompleksiteten. Disse tekstene vil danne grunnlag for å drøfte empirien, men de vil også gi et større bilde av hvordan grensesetting både kan sees og oppleves i praksis. Bollnow (1969, s. 22), skriver at “oppdragelse beror enten på en (mekanisk) dannelse utenfra eller en (organisk) vekst innenfra. Noen tredje mulighet synes ikke å finnes”. Jeg vil i dette kapitlet se på hvilken forståelse for barnet, som kan representere disse måtene å oppdra barnet på. Jeg vil også presentere teori som kan vise hvordan en tredje mulighet kan se ut, både i oppdragelsen og i grensesettingen. Jeg starter med en normativ beskrivelse av hva som er barnehagelovens formål. Videre skriver jeg hva rammeplanen sier om oppdragelse, og hvordan begrepet har endret posisjon siden 2006. Jeg har valgt å ta med et historisk perspektiv for å belyse hvordan barnesyntet filosofisk sett, har endret seg fra middelalderen og frem til i dag. Selv om ikke praksisen har endret seg like mye, vil tidsaspektet få frem viktige elementer i synet på barn. Videre har jeg tatt med deskriptiv og relevant empiri som setter fokus på hvordan praksisfeltet både kan se ut, og har sett ut. Her har jeg brukt studien *Grenser eller ei*, og *Kjeft* som utgangspunkt i de elementene jeg anså som relevant for dagens barnehager i Norge. Dette bidrar til å belyse hvilken konsekvens det *kan* ha for barnet når grenene gis. Jeg har også tatt med Baumrinds fire oppdragerstiler for å se hvordan krav og respons kan danne grunnlag for ulike måter og sette grenser på, som ivaretar synet på barnet som et medvirkende subjekt. Til slutt ser jeg på alternativ grensesetting av Cherry (1983), hvor hensikten er å benytte andre metoder enn straffende tiltak, når barn gjør noe de i følge de voksne ikke burde gjøre. Pedagogiskfilosofisk teori danner også grunnlag i dette kapitlet, da jeg anså det som nødvendig å gå dypere i menneskets kompleksitet når det gjelder barnesyn. Eksistensialismen og anerkjennelsens dialektikk belyser viktige og problematiske faktorer ved dette tema. Biesta sine domener for oppdragelse, kvalifisering, sosialisering og (subjekt-ness) er også tatt med for å se på grensesetting i en kombinasjon av disse domenene.

Dette kapitlet inneholder hovedsakelig litteratur som skal danne grunnlag for å belyse problemstillingens første del, pedagogiske lederes forståelse av grensesetting. Neste kapittel bidrar til å kaste lys over andre del av spørsmålet, hvordan tematikken arbeides med i personalgruppen.

2.1 Rammeplan

I barnehageloven §1 (2005), om barnehagens formål står det at “barnehagen skal møte barna med tillitt og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi”. I rammeplan (KD, 2017, s. 8), kommer det frem at “alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnehagekonvensjonen art. 3 nr. 1”. Dette setter føringer for hvordan de voksne skal være i møte med barn, selv om de voksne ikke nødvendigvis er enig i det barnet gjør. I 2006 utgaven av rammeplan ble oppdragelse definert som “en prosess der voksne leder og veileder neste generasjon. Gjennom oppdragelsen overføres verdier, normer, tanker og uttrykks – handlingsmåter” (KD, 2006, s. 25). Det ble også slått fast at oppdragelse var et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon (ibid). Totalt ble begrepet nevnt 14 ganger. Når neste utgave av rammeplan kom i 2011, ble begrepet oppdragelse byttet ut med begrepet danning. Rammeplan skriver at danning er mer enn oppdragelse, samtidig som det rommer oppdragelsen (KD, 2011, s. 15). Den forrige planens definisjon ble stående, men begrepet danning er tatt med i kombinasjon med oppdragelse. Totalt nevnes oppdragelse syv ganger, mens danning nevnes 28 ganger. I høringsutkastet til den nye rammeplanen som kom på plass høsten 2017 ble oppdragelse nevnt én gang i forbindelse med at foreldrene har hovedansvar for oppdragelsen (KD, 2016), danning ble nevnt fire ganger. Etter utgivelsen av den nye rammeplanen (KD, 2017), er oppdragelse tatt bort og begrepet er ikke nevnt i det hele tatt. Danning er nevnt fem ganger. I motsetning til eldre planer er den nye rammeplan blitt et juridisk dokument, noe som kommer frem ved at barnehageeier har et juridisk ansvar for kvaliteten på tilbudet (KD, 2017, s. 15). Det kommer også frem i rammeplan (KD, 2017, s. 12), at:

Alle barnehager, uansett eierforhold, er forpliktet til å drive barnehagen i samsvar med dette felles verdigrunnlaget; respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverdighet og solidaritet.

Selv om oppdragelsesbegrepet er fjernet fra den nye rammeplanen, kommer det frem at de voksne skal “veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre” (KD, 2017, s. 20). Dette kan peke på at veiledning er måten de voksne skal sette grenser på, dersom barns lek blir uheldig. Det kommer også frem at “(...) individuelle uttrykk og handlinger skal verdsettes og følges opp. Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet” (KD, 2017, s. 21). Videre står det at personalet skal anerkjenne og følge opp barns perspektiver, synliggjøre og verdsette ulike behov og

meninger, og bidra til at barn utvikler kritisk tenkning og evne til å yte motstand (ibid). Den nye rammeplan (KD, 2017), tar barnet som subjekt på alvor, når de skriver at de voksne skal veilede og støtte barnet, samtidig som barnet skal utvikle forståelse for verdier og normer som er viktig for fellesskapet. Rammeplanen nevner også at barna skal mestre balansen mellom å ivareta egne behov og ta hensyn til andres behov. Videre står det at personalet skal “støtte barna i å sette egne grenser, respektere andres grenser og finne løsninger i konfliktsituasjoner” (KD, 2017, s. 23). Rammeplan er tydelig på at balansen mellom å ivareta egne og andres behov, er en mestring som barna trenger hjelp til å klare, og at det er de voksne som skal hjelpe dem til dette i barnehagen.

2.2 Grenser og oppdragelse

I følge tall fra SSB gikk 91% av alle barn i alderen 0-5 år i barnehage i 2016 (SSB, 2017). Dette betyr at barnehagen er viktig som en samfunnsinstitusjon (Bjerkestrand og Pålerud, 2007). Når barnehagen har fått en så stor del i barnas liv har den også et stort ansvar, eller makt når det gjelder hva den skal bety for barna. Det er viktig med kunnskap om barn og utvikling, men også om de voksne som jobber der og om hva de voksne vet om seg selv. Det krever mye å oppdra barn og symptomer på egen oppdragelse kan slå ut når vi minst aner det (Strømøy, 2015). “Nåtiden og fremtiden skapes i lys av fortiden” (Strømøy, 2015, s. 16). En videre definisjon av oppdragelsesbegrepet kan sees som

(...) det samspillet mellom den eldre og yngre generasjon der den eldre generasjonen tar sikte på å formidle til barn og unge de kunnskaper og ferdigheter, holdninger og innstillinger, samlivs- og trosformer som er uttrykt for den sosiale og kulturelle sammenheng oppdragelsen foregår i, slik at den nye generasjonen får hjelp til å realisere sine evner og muligheter og gjennom dette virke tilbake på samfunn og kultur i både stabiliserende og nyskapende tenkning (Myhre, 1994, s. 48).

Oppdragelse kan også sees som en samfunnsmessig oppgave hvor de kvalifiseringskravene som stilles blir viktige. Målene blir satt ut fra samfunnsmessige krav og behov (Kragh-Müller, 1997). Dette forklarer ulik praksis i ulike kulturer og land, samtidig som det gir et perspektiv på at slik gjør vi det her, fordi vi alltid har gjort det sånn. Oppdragelse, grenser og grensesetting er knyttet til krav vi som voksne synes det er rimelig å stille barna – ut fra det livet vi forestiller oss at barn har (ibid).

2.2.1 Grensesetting gjennom historien.

For å forstå hvor mange av tankene om barn og grensesetting kommer fra, vil jeg i det følgende presentere hvordan barnet ble sett på fra middelalderen og frem til i dag. Selv om tanker om barn og oppdragelse har endret seg gjennom tidene er det ikke alltid at barnesynet forandrer seg, selv om praksisen endres. På 1500 tallet ble barnesynet beskrevet som underdanig og preget av tukt og disiplin (Thuen, 2008). Det var viktig å slå ned på et hvert opptrinn barna gjorde, og troen på arvesynden sto høyt. Barnet var ondt fra fødsel av, og det var viktig å få barnet inn på den smale sti med en gang (ibid).

På 1700- og 1800-tallet, endret det filosofiske barnesynet seg og barnet ble sett på som formbart (Thuen, 2008). John Locke og Jean-Jacques Rousseau var begge sentrale filosofer med motstridene syn på om barnet skulle formes. Locke mente at barnet ble født som et blankt ark (tabula rasa), og at man kunne forme barnet som man ville. Rousseau var opptatt av barnets egen verdi, og han ville begrunne barnets natur og egenart. Rousseau er kjent for sitt verk *Émile – eller om oppdragelsen*, hvor han forteller om Émile som ikke skulle få noen påvirkning utenfra, men kun støttes i den han selv viste interesse for og søkte mot (ibid). I takt med motstridene barnesyn, hadde tiden endret seg fra at fysisk straff av barn var lov, til at det i 1687 ble regulert. Barn kunne straffes hvis det trengtes. Bruk av kjepp og stav var lov, men ikke våpen. Man kunne ikke skade dem, da kunne man selv bli straffet (ibid). Tidlig på 1860-tallet kom kampen om barnesynet. Hvem har rett til å forme folkets kunnskap og holdninger? Det var store motsetninger i ulike syn på barn, og på skolens oppgaver. Troen på fornuft, frihet og fremskritt seiret. Man vendte ryggen mot arvesynden og forstod det nyfødte barnet som godt fra naturens side (ibid). Spørsmål om den rette pedagogikk tok form, og Lockes nytteperspektiv dannet føringer for behaviorismen, og Rousseaus naturperspektiv dannet føringer for humanismen. To grunnleggende forskjellige syn på menneskets utvikling, læring og kunnskapstilegnelse (ibid).

Idealet om lydighetsbarnet og den strenge disiplin hang igjen ved overgangen til det 20. århundre. Det ble forsøkt å innføre lover i skolen mot straff i 1880, men lærerstanden mente at riset ble brukt i kjærlighetens tjeneste (Thuen, 2008). Oppdragelsen ble sett på som autoritær frem til 1960, og barn fikk mye kjeft og straff. Voksne har makten og ser på barnet som et objekt som skal oppdras og formes av den voksne (Strømøy, 2015). Etter 1920 avtok bruken av legemlig straff. Folkeskolelovene av 1936 forbød bruk av slik straff. I hjemmene gikk

utviklingen tregere, og en gallupundersøkelse i 1946 viste av 50 % av foreldre ga barna sine juling (Thuen, 2008, s. 119). Frem til 1950 var et av synene på barneoppdragelsen at barna skulle sees og ikke høres (Killén, 2000). Følelser var noe som ble sett på som farlig eller forbudt, og ikke noe barna trengte å erkjenne eller reflektere over. Mange barn ble hevnjerrige eller i opposisjon (Strømøy, 2015). Selv om tidene endret seg skulle det ta lang tid før det ble satt et juridisk punktum for bruk av staff i oppdragelsen. I 1987 ble barneloven (1981, § 30, tredje ledd), tilføyet “barnet må ikke bli utsett for vald eller på annen vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helse blir utsett for fare”. Barnet skulle beskyttes mot fysisk straff og vold, men selv om barneloven kom på banen er det grunn til å tro at den gamle grunnholdningen som så på barnet som ondt, og som måtte tuktes og disiplineres, fremdeles lå i bunnen.

2.2.2 Oppdragelse i endring

Mye av barnesynet endret seg fra middelalderen og frem til midten av 1900-tallet. En ny epoke oppsto og samfunnet fikk nye føringer. Interessen rundt barnet ble større, og det dukket opp barnehager, aktivitetstilbud og lengre skoledager (Thuen, 2008). Barnepsykologien fikk gjennomslag og barneoppdragelsen skulle bli mindre streng og barna få større utfoldelse (ibid). Mot slutten av 1960-tallet begynte 70- tallsopprøret, og spørsmålet om hvor fritt barna egentlig skulle ha det, dukket opp. Grensene skulle nå sprenges og den frie vilje skulle slippes løs (Strømøy, 2015). Men dette førte til ny usikkerhet, ettersom den gamle måten var feil, hva var da riktig? (Grandelius, 2000). Noe ble tatt bort, uten at det ble erstattet med noe. Den frie oppdragelsen medførte at barnet ikke ble tatt på alvor, ettersom den voksne fraskrev seg ansvaret (Strømøy, 2015).

Mot slutten av 1970-årene kom behovet for en presisering av hvor frihetens grenser i barneoppdragelsen gikk. Grensesetting var her et stikkord. Gruda Skard (1976), var sentral i å vise til at barn trenger grenser i oppdragelsen. Grensene skulle settes ut fra barns behov for trygghet fra de voksne. Dette innebar kjærlighet, og en visshet i at noen passet på og vernet mot fare. Dessuten handlet tryggheten om at mange av grensene bunnet ut i lover som også gjaldt for de voksne (Gruda Skard, 1976. s. 58-59). På 1980-tallet måtte barna klare seg mer selv, og familien blir betegnet som administrativ ettersom den hele tiden skal hit og dit, og rekke noe (Thuen, 2008). Konflikter oppsto mellom barn og foreldre og problemet så ut til å ligge i relasjonen mellom dem. Løsningen skulle bli grensesetting, felles holdninger og regler

i skole og barnehage (ibid). I de senere år blir oppdragelsen betegnet som forhandlende. Barn forhandler *selv* om hvilke grenser de skal ha, og foreldrene trenger en strategi i forhandlingene (ibid). I dag har foreldre fulle jobber og barna lange dager i barnehagen noe som gjør familien til et offer for tidsklemma. Når foreldre først er med sine barn skal samværet bære preg av kvalitet, og ikke grensesetting (Strømøy, 2015). Dette kan føre til at mange foreldre synes det er vanskelig å sette grenser for barn. Videre mener Strømøy (2015, s. 26) at vi da gjør barnet er bjørnetjeneste og mener at: ““Grenseløse” barn kan bli selvopptatte og usikre – følelsene kan sette ut intellektet”.

I faglitteraturen snakkes det nå om demokrati i barnehagen, barneperspektiv, barnet som subjekt og likeverdighet mellom barn og voksne. I løpet av de siste 20 årene har det kommet masse litteratur som bidrar til økt kunnskap om barn, utvikling og relasjoner til de voksne. Det er kanskje paradoksalt at all denne litteraturen er forbeholdt pedagogene og andre som utdanner seg til å jobbe med barn. De ufaglærte i barnehagen har ikke denne kunnskapen, og de får den heller ikke om den ikke formidles videre til dem. I en undersøkelse av 590 barnehager ble det sett på tiden pedagogene og assistentene hadde med barna. Der kom det frem at pedagogene var 60 % av tiden sin sammen med barna sammenlignet med assistentene som var 80 % av sin tid sammen med barna. Det kom også frem at pedagogene mente at assistentene var like kvalifisert som dem selv til å være involvert i barns lek. Foreldresamarbeid, skoleforberedende aktiviteter og spesialpedagogisk arbeid var de områdene hvor pedagogene var mest kvalifisert (Jakobsen, 2015). I følge Bae (2016), risikerer barnehagen å svikte enkeltbarn, familier og sine forpliktelser ovenfor FNs barnekonvensjon hvis barna daglig primært møtes av voksne uten førskolelærers fagkunnskap. Dette setter store krav til pedagogisk leder som har ansvar for å veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. (KD, 2017, s. 16).

Selv om det er mange dyktige voksne i barnehagen, med og uten utdanning, er det viktig å være sin egen praksis kritisk bevisst. Dersom voksne grensesetter barn med kjeft og sanksjoner bør dette stilles spørsmål ved. Likevel kan dette oppleves som vanskelig. En nyutdannet barnehagelærer beskriver det å fortelle en fembarnsmor om hvordan hun kan praktisere på annen måte som “det føles som å stikke en kniv inn i selvtilliten” (Jakobsen, 2015). Dette gir et bilde på hva som er utfordringen, og at dette også forekommer i dag.

2.3 Hva er kjeft?

Kragh-Müller (1997), bruker begrepet skjenn når hun snakker om kjeft. Hun skriver at:

Når man skjenner, rettes sinnet mot en annen person, og/eller mot vedkommendes atferd som nedvurderes og kritiseres. Det ligger en sanksjon i dette, atferden skal stoppes og endres gjennom skjenn (Kragh-Müller, 1997, s 53).

(Tabell 1. Min versjon av Sigsgaards (2003. s. 65), tabell for fysiske og psykiske sanksjoner)

	Fysiske oppdragelseshandlinger	Psykiske oppdragelseshandlinger
Aktiv	Slå, riste, holde	Blant annet kjeft
Passiv	For eksempel å nekte barnet mat og drikke	For eksempel neglisjering

I institusjonssammenheng kan kjeft være overveiende psykisk (men med fysiske aspekter), og verbale inngrep.

(Tabell 2. Forskjellige former for oppdragelseshandlinger. Sigsgaard (2003, s. 68)).

Verbale inngrep:

Mobbing

Generell kritikk

Utstilling

Kjeft

Skriking

Trusler

Berøvelse av autonomi

Tvang

Avbrudd/inngrep

	Berøvelse av materialer
Berøvelse av tilknytning	Utestengning
	Isolasjon
	Ukjærlig berøring
	Neglisjering
	Nekte trøst
	Berøvelse av kjærlighet

Ser vi disse sanksjonene og oppdragelseshandlingene i barnehagesammenheng, er det grunn til å tro at de fortsatt er i bruk. Hvis et barn har gjort noe galt, og blir holdt fast av en voksen som kjefter eller kritiserer barnets handlinger, kan barnet oppleve ett verbalt inngrep. Hvis et barn blir fratatt leker eller andre materialer fordi disse ble brukt feil ut fra den voksne synspunkt – for eksempel spader som fektes med, blir barnets autonomi fratatt. Hvis et barn isoleres på en stol eller i et annet rom, for å skulle tenke seg om, blir barns behov for tilknytning berøvet.

Det kan være nyttig å stille spørsmålet om kjeft fungerer, ettersom det brukes for å oppnå et mål. Når barnet får kjeft skjer det noe annet i barnet enn at det blir motivert til å gjøre som den voksne vil, det blir ofte mer viktig for barnet å passe på å ikke blir oppdaget, enn å slutte med det man gjør (Kragh-Müller, 1997, s. 69). Handlingen stoppes i øyeblikket, men avløses av en annen lignende handling, eller kommer tilbake når barnet vil hevne seg eller erte. Sinnet er vanskelig å bære og det må slippes ut. Negative forhold til voksne kan fastlåses eller overføres til barnets forhold til andre barn (ibid).

2.3.1 Hvorfor kjefter de voksne på barn?

Det er grunn til å tro at de voksne kjefter eller grensesetter fordi barn gjør noe de ikke skal. Det de ikke skal, er definert ut fra de voksnes syn på hva som er akseptabel oppførsel og ikke, noe som igjen kan knyttes opp mot en subjekt-objekt tankegang. Den voksne er subjektet og barnet er objekt.

I følge Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röthle, Tofteland og Zachrisen, (2015), møter de voksne barns brudd på orden med fordømmelse, tilsnakk og av og til trusler. Ofte oppstår

disse situasjonene når den voksne mangler kontroll, og barnet blir et objekt for den voksnes handling. Nordin-Hultman (2004), hevder at en slik situasjon oppstår hvis grensene begrenser barnas frihet og selvutfoldelse. Dette kan skje gjennom regler, rutiner og tradisjoner for hvordan vi gjør det. Dette synliggjøres gjennom hvordan de voksne tilrettelegger på avdelingen, deler opp barnegruppen med utgangspunkt i hvem som får være sammen (eller ikke får være sammen), og hvilke aktiviteter som gjennomføres til hvilken tid.

Raundalen (2004, s. 196) hevder at:

Begrepet “grensesetting” har fått en sentral plass i alle våre nåtidige samtaler om barneoppdragelse og skoleatferd. For meg er dette et levende bevis på at vi ikke har fjernet oss særlig langt fra fortidens tankegods, som i sin kjerne besto i at vi skulle ha makt over barn, og at vi måtte demonstrere at vi hadde denne makten.

Barns opposisjon forklares med mangel på grenser i oppdragelsen, og resultatet blir enda mer grenser i hjem og barnehage. Dette mener Raundalen (2004), at kan bidra til å erklære barn som fiender. Dessuten kan begrepet grensesetting gi assosiasjoner til at barna bare lar seg styre utenfra, slik behaviorismen hevder. Barnas atferd påvirkes med press og belønning ut fra hva den voksne mener er passende atferd. På den måten kan barnet sees som en robot hvor atferden er mekanisk som lar seg styre. I barnehagen skjer dette ofte. Barn blir tvunget til å si unnskyld, se på den voksne som snakker eller sitte i en skammestol.

I barnehagen har den voksne makt til å definere hvilken atferd som er tillatt og hva som ikke er tillat. En slik definisjonsmakt har Bae (1996, s. 145), beskrevet som:

Måten voksne styrer barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelse, hva de reagerer på og ikke – i disse prosessene utøves definisjonsmakt. Denne maktposisjonen kan brukes på en måte som fremmer barns selvstendighet, tro på seg selv, respekt for seg selv og andre, men kan også brukes på måter som underminerer barns selvrespekt og selvstendighet. Problemet med misbruk av definisjonsmakt eksisterer i alle forhold hvor den ene parten er avhengig av den andre på en eller annen måte.

Selv om det på mange måter er naturlig at barn er avhengig av de voksne er det viktig at de voksne er bevisst at de har denne makten.

2.3.2 Hvorfor setter vi grenser?

Ved å få grenser eller å innordne seg, lærer barnet om samfunnets regler, de blir sosialisert og lærer seg å omgås andre (Strømøy, 2015). Selv om det er viktig å se på grensesetting som betydningsfullt for videre sosialt liv, er det viktig å ikke undervurdere hvor barnet allerede er. Barnet trenger å oppfattes som en sosial aktør, noe som innebærer en rekke behov, handlingsatferd og status. Det værende barnet må forstås på egne premisser. Vi trenger ikke å nærme oss barn ut fra en forståelse av en formodet mangel på kompetanse, fornuft eller betydningsfullhet (James, Jenks og Prout, 1999). “Dette er en avgjørende bevegelse bort fra sosialiseringbegrepets mer eller mindre uunngåelige konsekvens: at barn sees som mangelfulle voksenutgaver, som blir sosiale i deres fremtidige potensiale, men ikke i deres nåværende eksistens” (James, Jenks og Prout, 1999, s. 13. Min oversettelse). Dessuten blir barnesynet preget av hva barnet *skal* bli, og ikke hva de *er*.

I følge Kragh-Müller (1997), ble det sagt at barn søkte grenser så mange ganger at det ikke blir satt spørsmålstegn ved. Når vi tolker barnas atferd som utprøvende, uten å erkjenne det som en tolkning, men heller forstår det som en beskrivelse, blir atferden ugyldig (Sigsgaard og Varming, 1997). Atferden er da ikke lenger autonom og et selvstendig personlighetsuttrykk som må tas alvorlig (ibid). Barn trenger muligheten til å være i det ideelle handlingsrommet hvor frihet og grenser blir ivaretatt (Strømøy, 2015). For mye grenser kan bli en tvangstrøye mens for lite frihet kan føre til utrygge barn som opplever at ingen bryr seg nok til å si nei til dem. Det viktigste er heller ikke hvilke grenser barnet får, men at vi har reflektert over *hvordan* vi setter dem og at vi forklarer barna *hvorfor* vi har dem (ibid).

2.3.3 Hvem får mest kjeft?

I følge Sigsgaard (2003), er det nærliggende å forestille seg at barn som er avbalanserte og rolige, får mindre kjeft enn dem med voldsomme raseriutbrudd eller dem som har konsentrasjonsvansker. Sigsgaards (2003, s. 133), forskning viser at 10-20% av barna i institusjonen får mest kjeft, og alle førskolelærerne som ble intervjuet kjente til minst ett barn som var en gjenganger når det kom til kjeft. Dette henger sammen med tallene fra Trondheim (2012), og Oslo (2015), hvor 25% av barna i Trondheim og 9,9 % av barna i Oslo svarer at de ofte får kjeft (Bratterud, Sandseter og Seland, 2012, s. 74. Sandseter og Seland, 2015, s. 32).

I følge Ogden (2015, s. 67), kan sosiale og emosjonelle atferdsproblemer føre til vanske med

å regulere følelser og oppmerksomhet, som igjen er forbundet med aggresjon, utagering, uro, engstelse og tristhet. Johannessen (1985), skiller sosiale om emosjonelle vansker, hvor sosiale vansker preges av å ha liten kontroll over egen atferd, mens emosjonelle vansker ikke forstyrrer andre men kan bli et problem for barnet selv ved at det isolerer seg fra andre (Johannessen, 1985, s. 18). Uheldige samspillsmønstre hjemme eller i barnehagen kan påvirke hvordan barnet lærer å beherske sitt eget temperament som igjen kan være gjenstand for en mer negativ utvikling.

Utagerende barn kan anvende aggresjonsmønsteret som de har lært hjemme i nye miljøer og situasjoner, noe som kan føre til klager på at de er vanskelige å ha med å gjøre. Slike tilbakemeldinger kan forsterke foreldrenes inntrykk av at barnet er vanskelig å mestre og at det oppstår en "selvoppfyllende profeti" som går ut på at "han har alltid vært og vil alltid forbli et vanskelig barn" (Ogden, 2015, s. 70).

Dersom vi overfører sitatet over til barnehagen er det grunn til å tro at de barna personalet i barnehagen ser på som utfordrende, blir mer utfordrende fordi de voksnes reaksjon på atferden forsterker og opprettholder videre atferd. Johannessen (1985, s. 18), skriver at felles for barna med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen, er at barnet blir fremhevet som problemet, og ikke samspillet de er en del av. Noen barn med sosiale-emosjonelle problemer betegnes som bråkmake (Johannessen, 1995). Bråkmake er dem som skriker høyt og ofte, er egenrådige og rastløse, har viljestyrke og er urolige. Disse barna bekrefter våre negative forventninger og gjør det motsatte av andre (Johannessen, 1995, s. 72). Videre utsetter de seg for kritikk, advarsler og sanksjoner samtidig som alle typer tilsnakk ser ut til å prelle av dem (ibid).

Selv om barn i følge Sigsgaard (2003), kanskje ikke tar skade av litt kjeft av og til, advarer Hedström (2015), mot å kjeft i barnehagen. Han mener at barn som kan oppføre seg, gjør stort sett det. Bakgrunnen til at de er vrang er ikke motvilje eller ondskap, men et tegn på at de ikke vet hvordan de skal oppføre seg i situasjoner de enda ikke behersker (Hedström, 2015). En grunn til at pedagoger bør være forsiktig med å gi straff og grensesetting er at man kan forledes til å gjøre det fordi det kjennes riktig, ikke fordi det fungerer (ibid). Handlinger som baserer seg på å true og påføre skam skaper bare tristhet, krenkelse og sårbarhet hos barn. Selvsagt kan det få slutt på atferden, men på sikt vil det bygge seg opp så mye sinne og frustrasjon at det vil komme til uttrykk på en eller annen måte. Metoden lærer heller ikke

barnet noe (ibid).

2.3.4 Barnet som objekt

Et objekt i betydningen gjenstand, er noe vi kan studere (Løvlie Schibbye, 2009). Gjenstanden kan undersøkes, måles, veies og beskrives. Den har ingen refleksivitet og kan derfor styres av andre (ibid). Dersom voksne forteller barn at de ikke trenger å være sint eller lei, signaliserer det at det er den voksne som bestemmer når, hvorfor og hvordan følelser bør uttrykkes.

Barnet blir et objekt for den voksne, som tenker at barn kan styres utenfra. Den voksne viser heller ingen forståelse for den opplevelsen barnet har. I et slikt perspektiv blir barna sett på som noe mekanisk, plastisk og formbart (Bollnow, 1969). De voksne kan styre barna og forme dem som de ønsker, ettersom tanken om at barn kan la seg forme, eksisterer. En slik tankegang kan sees tilbake til 1500 tallet og middelalderen, hvor barnesynet var underdanig (Thuen, 2008). Et underdanig barnesyn gir klare signaler på barnet som et objekt for den voksnes makt. I følge Løvlie Schibbye (2009, s. 34), kan et objektsyn innebære følgende antagelser:

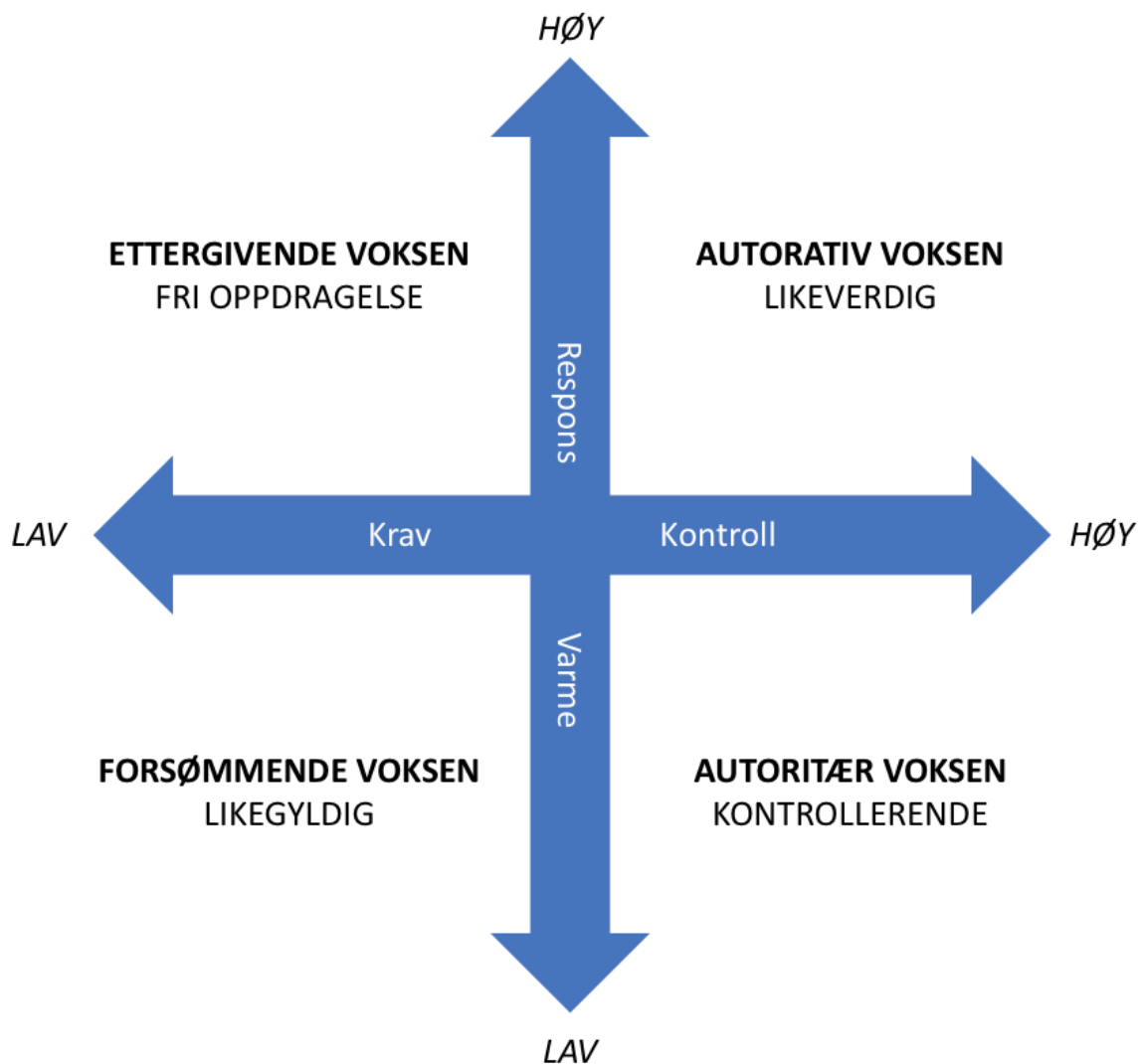
- Mennesket må kontrolleres.
- Mennesket utvikles og dannes gjennom ytre påvirkning, en idé om å få andre til å føle, tenke og handle på den ene eller andre måten. Utvikling skjer utenfra og inn, og vi kan frembringe “riktig atferd”.
- Et relasjonssyn som sier at to separate individer påvirker hverandre utenfra. Synet tar utgangspunkt i at den ene er subjekt som vet og handler, mens en er objekt og tar imot.

I barnehagen har den voksne mer makt, noe som kan føre til at den voksne sees som subjektet, mens barnet er objektet. De forholdene som oppstår i relasjonen mellom dem tas ikke med når konflikter oppstår, og eventuelle problemer kommer fra objektet. Dersom barnet gjør motstand mot den voksne er det barnet som er problemet, og ikke de forutsetningene den voksne gir, eller relasjonen mellom dem.

2.4 Ulike oppdragelsesstiler

I følge Sommer (2006), har barn av forhandlingskulturen begrenset respekt for autoriteter som lærere, prester, og andre voksne. Barna har vokst opp i en kultur preget av individualisering,

humanisering og demokratisering, og blitt behandlet som unike individer (ibid). De har blitt støttet i å være nysgjerrige og diskusjonslystne, og de har en jeg vil sees og høres holdning. Utfordringen ligger nå i å finne en oppdragerstil som harmonerer (ibid). Baumrind (1991), har forsket på ulike oppdragerstiler hos foreldre, for å se hvilken stil som førte til at barn ble mest vellykket. De ulike stilene skilte mellom hvor mye krav og forventninger foreldrene stilte barna, og hvor mye respons og varme de viste. De ulike stilene kan sees ut fra figuren nedenfor:



(Figur 1. Min oversettelse av Baumrinds fire oppdragerstiler)

En voksen som setter lite krav, og gir lite respons og varme, betegner Baumrind (1991, s. 750), som rejecting-neglecting, som kan oversettes til forsømmende. Den voksne er ikke

støttende, men frastøter seg barnet eller forsømmer sine oppdragende plikter (ibid). Den andre stilen kaller Baumrind for authoritative som kan oversettes til autoritær. En autoritær voksen setter krav, men gir lite respons. De er lydighetsorientert og forventer at barn skal være lydige uten å gi noe mer forklaring (ibid). Den tredje stilen betegnes som permissive og kan oversettes til tolerant. Denne stilen gir mer respons enn krav til barn. De voksne kan sees som ettergivende, krever ingen oppførsel og konfronterer ikke barnet (ibid). Den siste oppdragerstilen kaller Baumrind (1991), authoritarian som oversettes til autoritativ. Den autoritative voksne setter både krav, og gir respons. De følger opp barna, og formidler klare føringer for barns oppførsel. Videre er de bestemte men ikke begrensede, og disiplineringen er støttende, fremfor straffende. Barn som kom fra familier med denne oppdragerstilen ble ansett som mer kompetent i samspill med andre, og de var kognitivt sterkere, enn andre barn (Baumrind, 1991, s. 750).

Selv om disse oppdragerstilene ble brukt til foreldre, er det grunn til å tenke at de kan anvendes til å beskrive ulike stiler hos de voksne i barnehagen også.

2.4.1 Barnet som subjekt

Biesta (2013, s. 4), ser på education/oppdragelse ut fra (minst), tre domener. Biesta bruker det engelske begrepet education som oversettes med utdanning. Utdanning retter seg mot læring og skolesystemet, men i Biesta (2007), sin artikkel *The problem with learning* skriver han at education foregår i enhver pedagogisk institusjon. Education anses som et videre begrep enn utdanning, og kan oversettes med både oppdragelse, danning og utdanning (Wivestad, 2015, s. 161). Retter vi dette mot barnehagen som pedagogisk institusjon kan vi se at education kan brukes som danning eller oppdragelse. Det første domenet til Biesta er socialization, som kan oversettes til det norske begrepet sosialisering. Sosialisering handler om at vi gjennom danningen blir del av eksisterende tradisjoner, og lærer hvordan vi skal være for å fungere sammen med andre, i den kulturen vi vokser opp i (Biesta, 2013, s. 147). Det andre domenet er qualification, som kan oversettes til kvalifisering. Kvalifisering handler om den kunnskap og de ferdigheter vi lærer oss. Det siste domenet er subjectification, som har blitt oversatt i ulike varianter. Selve begrepet handler om hvordan den som danner eller oppdrar er interessert i subjektiviteten, til den vi danner eller oppdrar. Det handler om frigjøring og frihet, og det ansvaret som følger med (ibid). Sævi (Biesta, 2015, s.196), har oversatt begrepet til å være *subjekt* fordi det handler om noe en person *er* i møte med andre. Hun har valgt å

bruke det engelske ordet i parentes (subject-ness) når hun bruker det. (Subject-ness) retter fokuset mot at det å være et subjekt ikke er noe man kan kontrollere eller råde over (Biesta, 2015). Dette siste domenet (subject-ness), kan gi et dualistisk preg. Selvet domenet tar utgangspunkt i barnet som subjekt, og vil se barnet med en frihet til å være seg selv med andre. Samtidig er det en nødvendighet at dette domenet trenger de to andre for å fungere, noe Biesta er tydelig på (Biesta, 2013, s. 129).

Jeg vil se nærmere på subjekt tankegangen. Dessuten vil jeg se på hvordan eksistensialisme og dialektikk gir føringer for hvordan subjektbegrepet kan sees i praksis. Anerkjennelse av barnet som subjekt betyr å møte den enkelte som individ, som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter til egne tanker og følelser (Bae, 2016). Løvlie Schibbye (2009, s. 36), beskriver subjektsynet med følgende antagelser:

- Individet har sine fortolkninger av verden, sine syn og sine oppfatninger. Det blir krenkende dersom vi overser denne indre opplevelsen.
- Individet kan ikke forstås uavhengig de relasjoner det står i til andre.
- Det dreier seg om to subjekter som har en felles opplevelse, men som samtidig er forskjellige. Antagelsen er at barns selvutvikling fremmes ved at affekter og opplevelser kan deles med den voksne.

Å se barnet som subjekt er i følge Bae (2016), en holdning som må komme frem i utdannelsen og videreutvikles i etterutdanning.

2.5 Eksistensialisme

Eksistensialistene er opptatt av spørsmål knyttet til *at* vi er til i verden, enn *hva* vi er (Løvlie Schibbye, 2009). Som mennesker har vi først kommet inn i verden og eksisterer. Etter dette kommer vårt innhold, hva vi blir til, som eksistensialistene kaller essens. Tanken om essens sier at vi som mennesker kommer inn i en ferdig verden og har en viss plass i den. Individets liv er allerede tilrettelagt og forutbestemt (ibid). Rollene blir våre ytre definisjoner som kjønn, yrke, og stilling. Disse rollene styrer individet i den forstand at det bestemmer hvem individet skal være (ibid). Essenstanken er enklere å forholde seg til enn eksistensen. Som forelder styrker vi barnas essens inn i et kjønn når vi kler dem i farger som definerer dette. Vi kjøper leker som har ulikt budskap og oppfordrer dem inn i ulike fritidsaktiviteter for hva de engang

kan bli. I barnehagen fortsetter essenstanken. Ulike gutte- og jenteleker, voksne som godtar mer herjelek fra gutter enn jenter og fastlagte aktiviteter som skal forberede dem til skolegangen senere. Det er viktig å understreke at det ikke er noe galt i dette, men at mye at det de voksne bestemmer at barna skal, handler om hva de voksne vil forme barna til, noe som underbygger en holdning til at barna lar seg forme, slik at vi kan bestemme resultatet i utgangspunktet (James, Jenks og Prout, 1999). I barnehagen er det personalets oppgave å fremme mangfold og forhindre kjønnsstereotypisk atferd som begrenser barns mulighet til å finne sin måte å være barn på (Rydjord Tholin, 2008). Eksistensialistene tar avstand fra forutbestemte retningslinjer og ordnede roller. For dem er det viktigste at vi er til. Dersom vi fortaper oss i essensen og lar essensen overta, mister vi kontakten med hvem vi er, og andres definisjoner av oss selv blir til våre definisjoner (Løvlie Schibbye, 2009). Når eksistensen kommer foran betyr det at individet er til og tilværelsen gjør selvrefleksivitet og autentisitet mulig. En slik frihet betyr at man kan velge selv hvem man er, og være ansvarlig for valget. I motsatt fall, hvis vi overtar roller og forventninger og lar oss styre, lever vi et inautentisk liv. Dersom de voksnes grenser er basert på hvem de ønsker at barna skal være kan dette overføres til at barna også ser på seg selv på den måten. Opplevelsen av å være et snilt barn kan gi grobunn for å ikke tørre å være i opposisjon, selv om barnet har en trang til dette. En bråkmaker opplever seg som slem og definerer seg deretter. Urolige og hyperaktive barn skal kanskje endres til rolige og fokuserte barn, mens sjenerte barn må presses til å tørre og delta mer. Selvrefleksivitet betyr å kunne reflektere over den andres opplevelse. Dersom vi var i ett med essensen ville vi ikke hatt mulighet for selvrefleksivitet. Når vi ikke er selvrefleksive kan vi komme til å definere barns opplevelser som noe som egentlig hører hjemme i en selv (Bae, 1996). For eksempel kan man tenke at et barn er lukket eller har vanskeligheter med å snakke i en gruppe, i stedet for å kjenne på seg selv at man er kontrollerende, eller ikke lytter skikkelig (ibid). Eksistensialismen understreker hvor viktig det er å ta utgangspunkt i indre stemmer fra væren til individet (Løvlie Schibbye, 2009, s. 27). Språk, handlinger og relasjoner har en opprinnelse i meg, og ikke i en ytre forståelse av hvordan man snakker, handler eller er sammen med andre. Løvlie Schibbye (2009), bruker begrepet reifisering som kommer fra det latinske ordet "red", som betyr ting, når hun vil samle flere av sine syn i et begrep. Reifisering betyr å gjøre til ting, noe som kan observeres som et objekt, og som dersom det er i bevegelse, er beveget utenfra, som vi kan predikere og styre (Løvlie Schibbye, 2009, s. 31). Løvlie Schibbye peker videre på at vi ofte forstår virkeligheten som en helhet. Vi tar en erfaring, fryser denne og ser den som en helhet. Helheten er nå uavhengig sin sammenheng og den prosess den befinner seg i. Dette kan medføre misforståelser og en

forståelse av vår relasjon til andre mennesker som er direkte feil.

Selv om eksistensialismen har blitt kritisert for å være individualistisk, understreker den hvor viktig refleksjon er (Bae, 1996). Åpenhet når man opplever tilkortkomning, vedstå egne svakheter samtidig som man tar ansvar, er vanskelig når man som pedagog skal vite mye, se andres tilkortkomning og evaluere (ibid). Bae (1996), skriver at dette er viktige spørsmål å reflektere over slik at man blir bedre forberedt til et yrke hvor selvrefleksjon er en nødvendighet.

2.5.1 Anerkjennelsens dialektikk

Dialektikk handler om å utvikle vår forståelse av selvet og relasjoner (Løvlie Schibbye, 2009). Dialektikken understreker, i likhet med eksistensialisme, at individets eksisterer i nær og gjensidig sammenheng med andre (ibid). Dialektikken mener at mennesket ikke er forutsigbart, kvantifiserbart og ikke utvikles på en lineær måte fra A til B. For å forstå individet må fokus rettes mot sammenhenger og relasjoner. Vi påvirker hverandre i en stadig transaksjonell prosess (ibid).

Anerkjennelse har en sentral og overordnet posisjon i den dialektiske modellen (Løvlie Schibbye, 2009). Gjensidig anerkjennelse innebærer i følge Løvlie Schibbye (2009, s. 43), “at de to kan ta hverandres synspunkt og bytte perspektiv. Begge er i stand til å “forlate” *sin* posisjon for å se hvordan verden ser ut fra den andres perspektiv. I dialektisk relasjonsteori er mennesket et reflekterende vesen. Jo mer reflektert vi er, og jo klarere forhold vi har til egne følelser, tanker og handlinger som deler av oss selv, jo mer adskilt greier vi å se andre mennesker. Er vi lite reflektert binder vi sammen egne og andres opplevelser (Bae, 1996). Dialektisk relasjonstenkning understreker at mennesker i relasjon skaper gjensidige forutsetninger for hverandres handlinger. Å forstå samspill ut fra egenskaper ved det enkelte individ kan bli farlig. Man bør heller forstå problemet ut fra en gjensidighetstankegang – er det noe ved min måte å kommunisere på som skaper et dårlig samspill? (ibid). Opplevelser vi har problemer med å vedstå som del av oss selv, kan vi komme til å omforme til negative egenskaper hos andre. En førskolelærer som er sliten og trøtt ser barnas handlinger som trass og vrangvilje dersom hun ikke er bevisst sin egen væremåte. Dette kan føre til at barn begynner å se på seg selv ut fra måten den voksne ser på dem, som trassige og vanskelige. I dialektisk relasjonsteori forstås det ubevisste som relasjonelt. Våre ubevisste og ureflekterte

sider kommer til uttrykk, og leves ut i relasjon til andre (Bae, 1996). For eksempel kan man overdimensjonere andres tretthet, enn å kjenne på sin egen (ibid).

Innenfor dialektisk relasjonsteori må vi se meningen eller intensjonen ut fra den enkeltes perspektiv, og gå inn i den andres opplevelsesverden. For å se meningen kan vi ikke bare se det ytre ved handlingen. Dette forutsetter lytting, men det er vanlig å lytte til det som passer inn med ytre behov, og ikke det som blir formidlet. Vi må derfor gi avkall på å kontrollere den andre, og videre våge å ta inn budskap som kan gi angst (Bae og Waastad, 1992). Alle parter i et system skaper forutsetninger for hverandre i en dialektisk forståelse av relasjoner.

Mennesket har to motstridene behov i relasjonssammenheng (Bae, 1996). Behov for individualitet – å være spesiell, og behov for tilknytning – være en del av et fellesskap og å høre til (ibid). Sammen med disse, har vi to angster knyttet til. Angsten for å bli oppslukt, minste individualitet og selvstendighet. Og angst for å bli ensom, uten fellesskap og tilhørighet. Det vi gjør i relasjon til hverandre må hele tiden sees ut fra at vi prøver å ivareta disse behovene, og at vi kjemper mot disse angstene (Bae, 1996, s. 183).

Dialektisk relasjonsteori bygger på dobbelt refleksjonsprinsippet. Det innebærer at samtidig som mennesket kan forholde seg til seg selv, så kan det også forholde seg til det forhold det har til omgivelsene. Det jeg gjør med meg selv, reflekteres utover i relasjon til andre. Og omvendt: det jeg gjør mot andre, reflekteres tilbake på meg selv og skaper forutsetninger for hvem jeg blir (Bae og Waastad, 1992). For eksempel kan det for barnet fortone seg slik: Det jeg gjør mot andre, - slår andre barn – omverdenen sier jeg er slem, jeg definerer meg som slem.

Erkjennelse og anerkjennelse sees i nær sammenheng. Uten anerkjennelse, ingen erkjennelse og uten erkjennelse, ingen anerkjennelse (Bae, 1996). Anerkjennelse innebærer å kunne akseptere motsatte og paradoksale perspektiv, noe som igjen forutsetter toleranse for det udefinerte og evne til å leve i relasjoner som et både-og fenomen, - ikke et enten-eller fenomen (Bae og Waastad, 1992, s. 25). I følge Løvlie Schibbye (2009, s. 45), må vi erkjenne at den andre er likeverdig, og anerkjenne vedkommende, før den andres anerkjennelse av meg kan gjelde. Ut fra dette kan vi si at de voksnes anerkjennelse av barn i barnehagen kun blir mulig dersom de voksne erkjenner at barna er likeverdige. Ettersom vi er avhengig av andres bekreftelse for å få et forhold til oss selv er det viktig å være bevisst den makt og maktmisbruk

som kan ligge i menneskelige relasjoner, spesielt der det finnes asymmetri – som mellom barn og voksne (Bae og Waastad, 1992).

2.6 Alternativ grensesetting

Som en motvekt til kjeft og et barnesyn som ser barnet som et objekt, vil jeg her se nærmere på hvilke grenser som kan ha positiv effekt, og hvor barnet sees som et subjekt.

Cherry (1983), mener at både barn og voksne bruker for mye energi i den forkledning de etter hennes mening kaller disiplin. I følge henne trenger barn veiledning, og hjelp til å utvikle ferdigheter for å kunne ta gode beslutninger for dem selv. Videre trenger barn grenser og regler, men disse må gis på en slik måte at de blir effektive og minsker meningsløse konflikter (Cherry, 1983, s. 65). Cherry har laget et eget program som hun kaller ikke-disiplinerende disiplin (nondiscipline discipline). I dette programmet kommer de ikke-disiplinerende alternativene frem i noe Cherry kaller *the magic list – alternatives to punitive discipline*. Denne listen kan være en god liste for personalet i barnehagen og ha, ettersom den ikke retter seg mot at barn ikke skal ha grenser, men at de grensene de skal ha heller skal gis på en slik måte at de blir mer effektive. De voksne vil heller ikke trenge å bruke for mye energi i konflikt med barn.

Alternativer til straffende disiplin

- Forutse problemer
- Gi gode påminnelser
- Distraher til en positiv modell
- Få frem humor
- Tilby valg
- Gi ros eller komplimenter
- Tilby oppmuntring
- Avklar beskjeder

- Overse små irritasjonsmomenter
- Overse provoseringer bevisst
- Revurder situasjonen
- Gi naturlige eller logiske konsekvenser
- Gi fornyelses tid
- Gi klemmer og omsorg
- Arranger diskusjoner mellom ungene
- Tilby diskusjoner sammen med en voksen

Det vil være urealistisk å se på barnehagen som en arena uten konflikter mellom barn, eller mellom barn og voksne. Derfor kan det være nyttig å ha noe og jobbe ut fra som vil gjøre det enklere å vite hva man skal gjøre, samtidig som det blir enklere å viderefremde til nye voksne som kommer inn i barnehagen. Å kunne si “slik gjør vi det her” skaper mindre konflikt når konfrontasjoner må tas. Cherry (1983), anbefaler at man går gjennom listen og får klarhet i hva som menes med alle punktene og eventuelt tilpasse der de skal brukes, før man tar i bruk ett og ett punkt hver dag.

2.7 Oppsummering

Jeg presenterte i dette kapitlet ulike måter å se og tilnærme seg barn på. Jeg har presentert hvordan grensesetting og kjeft kan forstås, hvordan det kan sees i praksis og hvordan det har endret seg gjennom tidene. Jeg har også sett på hva rammeplanen skriver om oppdragelse og grensesetting, og hva som har endret seg siden 2006. Jeg har brukt teori og ulike tekster som kan oppfattes å være kritisk når den retter seg mot de voksne i barnehagen. Dette har jeg gjort fordi det synliggjør hvordan de voksnes tanker om barn kan komme til syne i praksis. Teorier om barneoppdragelse og grensesetting retter seg ofte mot viktigheten av dette, og ikke konsekvensene. Konsekvensene rettes mer mot fraværet av grenser. Teoriene og tekstene jeg til nå har tatt for meg kritiserer noen måter å sette grenser på. Dette synliggjør viktigheten av å kunne begrunne vår praksis i en teoretisk forankring, for å ivareta barnet som et selvstendig og medvirkende menneske, et subjekt. Jeg vil videre se på teorier som sammen med dette

kapitlet skal danne grunnlag for drøfting av oppgavens empiri. Disse teoriene baserer seg på arbeidsutførelsen, personalet og den voksne i møte med andre voksne.

3. Å arbeide med disiplinerende grenser og kjeft i personalgruppa

I følge Thorsby Jansen (2007), forteller førskolelærere som er under videreutdanning, at det er vanskelig å motivere og involvere medarbeidere i pedagogiske utviklingsprosesser i barnehagen. Når pedagogene er i mindretall kan det faglige bli utvannet, og man forenkler og banaliserer kunnskapen (ibid). Dette danner grunnlag for flere utfordringer i barnehagen. Hva blir videreformidlet, og hva blir ikke? Hvilken kunnskap blir forstått og tas i bruk, og hva blir ikke forstått, eller ikke tatt i bruk? Hvilke krav stilles egentlig i barnehagen, og hvordan jobber pedagogene for å nå krav? Selv om det i denne oppgaven er grensesetting som er i fokus, vil det naturligvis ikke være slik at alle barnehager har hovedfokus på dette. Men forståelsen for den praksis som setter grensene, gir føringer for hvilket barnesyn, holdninger og miljø som finnes i barnehagen. Som vi har nevnt tidligere har assistentene i barnehagen noe mer tid med barna enn pedagogene. Det er av stor betydning hvilke verdier som gjenspeiler den praksis som foregår mellom barna og alle de voksne i barnehagen, og at disse verdiene ikke bør sprike i alle retninger (Rydjord Tholin, 2008).

Som nevnt tidligere står det i rammeplan at “den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet” (KD, 2017, s. 16). Her kommer det frem at pedagogisk leder har ansvaret når det kommer til å la rammeplanen gjennomsyre den praksis som foregår i barnehagen.

I følge Sommer (2003), har vi har vært gjennom et paradigmeskifte i synet på barn. Barnet som subjekt er nå i fokus, og pedagogiske ledere skal veilede i et barnesyn som har endret seg mye. Mange pedagogiske ledere går inn i jobben med solid teoretisk kunnskap, men mangler integrert kunnskap (Killén, 2012). Integrert kunnskap er den kunnskap som blir synliggjort i praksis. Teoretisk kunnskap blir integrert når man kan den godt, og har utviklet nok erfaring til å ta kunnskapen i bruk. Å møte på et arbeidsliv som innebærer samarbeid med ufaglærte, et mangfold av barn og en rammeplan med føringer er utfordrende. Førskolelæreren har selv brukt tre år på å lære seg kunnskapen, og nå skal den veiledes videre. Dessuten er samfunnet i kontinuerlig utvikling, og behovet for å holde seg faglig oppdatert er vesentlig.

For å belyse temaet om hvordan pedagogiske ledere jobber med grensesettingstematikken i personalgruppa, vil jeg ta utgangspunkt i refleksjon, holdninger, relasjonskompetanse, yrkesetikk og yrkesidentitet.

3.1 Refleksjon

Utvikling av evnen til å reflektere, handler om mentalisering. Evne til å ta andres perspektiv, samtidig som vi ser oss selv og reflekterer over hvorfor vi forholder oss til andre som vi gjør (Killén, 2012, s. 38). Pedagogiske ledere må både utvikle sin egen evne til mentalisering, men også gi sine medarbeidere erfaring i å reflektere, slik at også de utvikler sin mentaliseringsevne. I barnehagen kan dette være vanskelig fordi pedagogene jobber tett med assistentene, og barnehagen bærer preg av flat struktur. Flat struktur praktiseres og opprettholdes i barnehagen på grunn av jobbrotasjon (Aasen, 2000). Jobbrotasjon betyr at de arbeidsoppgavene som skal gjøres deles likt mellom de voksne, og gjennomføres etter tur. Yrkesrollene til pedagogene og assistentene blir tilnærmet lik (ibid), og en slik likhet kan gjøre det vanskelig å veilede personalet. Spesielt dersom pedagogen som skal veilede har en annen livssituasjon og ulik erfaring. En pedagogisk leder i begynnelsen av tyveårene som ikke har barn, kan møte på utfordringer når assistenten er i førtiårene og har mange barn. Når pedagogiske ledere skal styrke mentaliseringsevnen hos sine medarbeidere, er det viktig med refleksjon og forståelse. Læring skjer ikke ved å lære seg teknikker eller bare bli fortalt hva man skal gjøre, læring vokser ut av refleksjon og erkjennelse (Killén, 2012, s. 39). En konfrontasjon til en medarbeider om hva man ikke skal gjøre, vil heller ikke styrke mentaliseringsevnen og derfor er forståelse og innlevelse avgjørende (ibid). I barnehagen står vi daglig ovenfor mange valg. Valgene bør tas der og da, og vi rekker ikke å tenke, reflektere eller henvende oss til andre for hjelp i den aktuelle situasjonen. Dale (1993), betegner dette som handlingstvang. Dette trenger ikke å være negativt, men synliggjør viktigheten av at pedagogene får nok tid til refleksjon og planlegging i barnehagen (Bjerkestrand og Pålerud, 2007).

Refleksjon er først og fremst relatert til arbeidet vi har utført, men som vi vil se nærmere på (Rydjord Tholin, 2008). Når vi reflekterer sammen, blir våre meninger og tanker synlige og vi får en større forståelse for hvordan andre tenker. I barnehagen kan dette handle om alle aktivitetene som skjer daglig, rutiner, organisering eller forholdet mellom voksen og barn. Hvorfor noen barn aldri sitter rolig i samlingsstunden, hvorfor noen barn alltid krangler med andre eller hvorfor måltidsituasjonen alltid ender kaotisk. Her må de voksne gå inn i hver enkelt situasjon og reflektere over hva som foregår, hvorfor det blir sånn og hvordan de kan endre dette. I mange tilfeller vil et slikt arbeid bære preg av at pedagogisk leder har denne

kunnskapen, men av ulike årsaker ikke får veiledet, eller at veiledningen ikke blir tatt imot hos de andre voksne. Dette tar oss videre til neste punkt som er holdninger. Dersom pedagogiske ledere kan kartlegge og reflektere over holdninger, kan de få ny innsikt og videre jobbe med holdningsendring.

3.2 Holdninger

Holdninger brukes for å beskrive noe vi i utgangspunktet ikke kan observere, men som vi slutter oss til på bakgrunn av det et individ foretar seg (Raaheim, 2002). Holdninger kan defineres ut fra om vi er positive eller negative til en sak slik som Fishbein og Ajzen definerer holdningsbegrepet:

Attitude is a latent disposition to respond with some degree of favorableness or unfavorableness to a psychological object. The attitude object can be any discriminable aspect of an individual's world, including a behaviour (Fishbein og Ajzen, 2010, s. 76).

3.2.1 Meninger, holdninger og verdier

Med mening forstår vi en persons oppfatning av bestemte ting, eller hendelser i omgivelsene. Meninger er ikke i like stor grad som holdninger preget av følelser. Holdninger er gjerne rettet mot enkeltfenomener, mens verdier retter seg mot hele klasser av fenomenet, et større antall holdninger vil være organisert i et verdisystem (Raaheim, 2002, s. 85). I barnehagen kan de voksne ha et verdisystem som retter seg mot at barn trenger grenser, men holdningene som synliggjør hvilke grenser de trenger er ulike. For eksempel kan én voksen mene at barna trenger grenser for å kunne innrette seg etter regler som er fastsatt av de voksne, mens en annen mener at barna kun trenger grenser hvis de skader seg selv eller andre. De voksne kan også ha ulike livsverdier og være svært forskjellig som mennesker, men likevel dele samme holdning (ibid). Holdningen kunne for eksempel handlet om at barn trenger omsorg og veiledning når de utfordrer, og ikke en formaning, eller motsatt, at barn trenger formaninger når de utfordrer.

Meninger, holdninger og verdier vil være preget av de gruppene vi deltar i. Noen av disse gruppene er mer betydningsfulle enn andre, siden de tilfredsstiller våre viktigste behov (Raaheim, 2002, s. 86). Den første gruppen vi blir medlem av er som oftest vår egen familie, og denne gruppen vil virke inn og bestemme våre meninger og holdninger (ibid). Et lite barn

har i begynnelsen av livet ingen klar forestilling om seg selv og sin identitet, eller sine gode og dårlige sider (ibid). Likevel vil barnet etter hvert ta til seg andres reaksjoner på seg selv, og utvikle sin selvoppfatning eller holdning til seg selv (ibid). Videre kan disse holdningene, enten de er til oss selv eller andre, bli selvbekreftende og vi velger selv hva vi blir oppmerksomme på, eller ikke oppmerksomme på (ibid). I barnehagen oppstår dette når et barn stadig får bekreftelse på at det aldri sitter i ro. Barnets selvoppfatning dreier seg mot at det er vanskelig og urolig. Når de voksne roser barnet fordi barnet har lekt fint i sandkassen, kan dette føre til at barnet ikke fokuserer på dette i det hele tatt, da det ikke samsvarer med barnets selvoppfatning. Ettersom barn starter i barnehagen tidlig i livet, gir det barnehagen en unik mulighet til å kunne bygge opp barnets selvbylde, men det krever at vi er bevisst våre holdninger til barn. Å bearbeide egne holdninger til barn, og kritisk drøfte egen praksis, er en forutsetning for å møte barn med anerkjennelse og respekt (Bjerkestrand og Pålerud, 2007). Dersom barnehagen har en holdningskultur til at teknikker og programmer kan løse konflikter, eller møter barn som er sinte med eget sinne, bør denne kulturen drøftes og reflekteres over. Ingen teknikker alene kan vise oss veien til barns medvirkning, men kanskje kan teknikker og metoder være redskaper underordnet etisk drøfting. Teknikker og metoder gir viktig og nødvendig kunnskap, men vi må sette dem i en større sammenheng. Hvis ikke blir teknikken blir målet, og vi bruker teknikken fordi vi kan det, ikke fordi vi mener den er god for barn i barnehagen (ibid). Viktig kunnskap i barnehagen er å vurdere regler, ritualer, metoder, teknikker og handlingsprinsipper opp mot målsettinger for barnehagens arbeid med enkeltbarn og barnegrupper (Bjerkestrand og Pålerud, 2007. s. 164).

På samme måte som barns selvoppfatning kan bli selvbekreftende, kan det også gjelde for de voksne. Vi tolker det som skjer opp mot vår forståelse. Denne forståelsen – holdningene, ligger forankret i oss som et kognitivt skjema (Raaheim, 2002). Videre utvikler vi spesielle forventningsskjemaer som styrer vår bevissthet, men også bestemmer hvordan vi skal oppleve virkeligheten (ibid). Dersom vi tror at et barn som utagerer i barnehagen mangler grenser hjemme – noe som ikke er uvanlig (Forster, 2014. I: Hedstrøm, 2015), kan våre forventningsskjemaer tolke det samspill vi ser mellom barnet og foreldrene, ut fra manglende grensesetting.

Som vi har sett dannes våre holdninger tidlig og de bærer preg av vår selvoppfatning. I arbeid med mennesker er det viktig å ha en bevissthet rundt egne holdninger. Hva ønsker vi selv at

våre holdninger skal være i møte med andre mennesker. I følge Henriksen og Vetlesen (2006), er menneskesynet vårt med på å forme våre holdninger. De mener at vi må ha et bredt nok menneskesyn til å møte de ulike sidene ved et menneskeliv på en god og hensiktsmessig måte. Menneskelivet er også knyttet til andre verdier enn det kulturen bærer preg av (ibid). For å se på hva som kan bidra til å endre holdninger, har jeg fokusert på Festingers begrep om kognitiv dissonans, og teorien om endimensjonal tilnærming. Videre skriver jeg om hvordan hukommelsen spiller inn når holdninger skal diskuteres og endres.

3.2.2 Kognitiv dissonans

Festinger forklarer holdninger ut ifra begrepet om kognitiv dissonans. Han skriver at holdningene våre oppstår mellom våre handlinger, og det vi vet. For å endre holdninger må vi endre atferden eller få ny kunnskap (Festinger, 1957). Når vi ikke opplever overensstemmelse mellom hva vi gjør, og det vi vet om saken, vil vi i følge Festinger oppleve dissonans. Målet blir da å komme i balanse igjen ved å endre kognitive elementer, tilføre nye elementer, eller unngå visse elementer. På min arbeidsplass hadde vi for en tid tilbake en mannlig vikar som var en fransk student. På hans første dag skulle han være ute med barna og leke. Det regnet, og barna hoppet i vanndammene. Vikaren opplevde umiddelbart en kognitiv dissonans ettersom hans holdninger tilsa at vanndammer holder man seg unna, siden man blir grisete og våt. Vikaren hadde nå to muligheter i situasjonen; han kunne be barna om å stoppe, eller han kunne tilføre en ny kognitiv komponent, altså ny kunnskap. Vikaren valgte det siste ved å gå rett inn til styrer og spørre om hvorfor vi tillot at barn hoppet i vanndammer. Når han fikk forklart hvordan barn liker å oppleve naturen gjennom egne erfaringer, ved å hoppe, plaske og leke med vann fikk vikaren et nytt perspektiv på saken og kunne tillate leken. Han tok til og med et lite testhopp selv i dammen for å erfare hvordan det kunne oppleves. Kognitiv dissonans oppstår ofte i barnehagen. Atferd som oppleves av én voksnen som greit, kan være problematisk hos andre voksne. Noen voksne vil gjøre som vikaren i eksempelet, og få ny innsikt der dissonans oppstår. Andre vil ikke søke denne innsikt å handle ut fra de erfaringer og den kunnskapen de allerede har. Noen vil kanskje handle ut fra den kulturen som eksisterer på arbeidsplassen, og noen vil gjøre det som kan oppleves som mest mulig praktisk der og da. Kognitiv dissonans forklarer hvordan atferd kommer til syne. Ut fra spørsmålet om grensesetting kan kognitiv dissonans forklare at vi setter grenser for å komme i balanse, med mindre vi er dette bevisst og søker ny innsikt der kompetansen for dette finnes. Å arbeide mot en grunnholdning til barnet som subjekt i barnehagen vil være et godt mål for å komme i

balanse når grenser gis.

3.2.3 Endimensjonal tilnærming

Selv om vi i dag har mye kunnskap om barn og oppvekst, er det ikke alltid at vi handler i tråd med det vi vet, føler, eller ville uttalt at vi gjør. Dette kan være for å ikke skille oss ut, eller i redsel for å bli utestengt (Raaheim, 2002). Dersom vi arbeider i en barnehage hvor praksisen blir gjennomsyret av å se på barnet som et likeverdig subjekt, med fokus på barns medvirkning og å ta barnets perspektiv, vil det være vanskelig å gå mot strømmen i det daglige. Men dersom kulturen er preget av voksne som har en holdning til at de selv vet best, og at barnet provoserer med vilje når de gjør opprør. Eller at barn er grensesøkende og det er de voksne som må gi dem disse grensene i form av disiplin og begrensninger, vil en slik kultur også være vanskelig å gå imot. I sosialpsykologien kalles dette “the bandwagon effect”, vi kaster oss på lasset med hva de andre gjør (ibid). I frykt for å skille oss ut, lar vi egne holdninger vike, og “kaster oss på de andres holdninger”. En slik tilnærming kalles endimensjonal fordi den fokuserer på ett aspekt, den affektive. Skille går mellom holdninger på en side og tanker og handlinger på den andre siden. Vår holdning blir vår følelsesmessige vurdering (Raaheim, 2002, s. 83). Ut fra Endimensjonal tilnærming endres holdninger når kulturen endres. Et samlet lederteam i barnehagen er nødvendig for at kulturen skal bære preg av et subjektsyn på barn. Diskusjoner i personalgruppen om hvilket menneskesyn vi har, hva vi tenker om barn som gjør opprør, og hvilket syn vi har på foreldre, er viktige spørsmål (Johannessen, 1995, s. 137). Diskusjoner rundt hvordan vi tolker ulike situasjoner, er en forutsetning for å komme inn på holdninger. Videre trenger vi refleksjon rundt egen praksis, og en slik refleksjon bør gjennomsyre kulturen på arbeidsplassen.

3.2.4 Hukommelsen

Holdninger til grensesetting kan også handle om hva vi selv er opplært til. Vi handler instinktivt ut fra våre egne erfaringer og de holdningene vi har til den gitte situasjonen. Slik Fishbein og Ajzen (2010, s. 76), beskriver at vi ser på noe på en fordelaktig (favorableness), eller en ufordelaktig (unfavorableness) måte. Dersom vi er i en situasjon vi ikke liker, vil vi se det fra vår synsvinkel, en voksen synsvinkel, i stedet for å ta barneperspektivet. Mer kunnskap kan endre den kognitive komponenten, men også her kan det oppstå begrensninger. Haukedal (2001), forklarer at holdninger dannes ut fra hukommelsen vår. Kunnskap som blir lagret i langtidshukommelsen er den kunnskapen som blir tatt i bruk når vi kommer i utfordrende

situasjoner, eller situasjoner som krever noe av oss umiddelbart. Vår atferd kan være noe vi ikke rekker å reflektere over, og vi handler instinktivt. Kompetanseheving som kurs og veiledning, gir ny kunnskap som lagres i korttidshukommelsen. Dersom den ikke er logisk i forhold til det vi vet fra før av, blir den værende i korttidshukommelsen til den er internalisert og vi bruker den bevisst. Kunnskap i korttidshukommelsen blir fort glemt om den ikke blir jobbet videre med. Dette kan være en forklaring på hvorfor atferd ikke endres i løpet av en kursdag, selv om deltakerne er aktive og engasjert. Holdninger kan endres med kunnskap, men det tar tid. Å lære ny kunnskap er en endringsprosess som aldri stopper. Kunnskap om mennesket er komplekst, og i kontinuerlig og dynamisk endring. Det er med andre ord ikke nok å endre kun en situasjon, en avgjørelse eller en regel hvis den opprinnelige holdningen vår forblir. I pedagogikkens verden er begrepet om barnesyn avgjørende for vår holdning til barn. Vårt møte med barn beskriver om barnesynet er preget av en likeverdighet til oss selv, eller som et ovenfra og ned-syn hvor den voksne vet best hva som er bra for barn, og hvordan barn bør være.

3.3 Relasjonskompetanse

Læren om spenningsfeltet mellom mennesker og hvordan vi gjør hverandre gode eller dårlige handler om relasjonskompetanse (Spurkeland, 2013). En videre definisjon av Spurkeland (2013, s. 207), kan beskrives som:

Uttrykket relasjonskompetanse dekker ferdigheter, evner og holdninger som et menneske trenger for å etablere, utvikle og vedlikeholde og reparere kontakten med mennesker. Det er derfor kjernen i vår sosiale aktivitet.

I barnehagen kan det ha stor verdi at pedagogiske ledere har kompetanse på relasjoner. Hvordan de selv påvirker en relasjon kan slå ut begge veier. Assistentene i barnehagen kan oppleve sine pedagogiske ledere som lite interessert i deres synspunkter eller opplevelse av en situasjon, noe som igjen vil bidra til at endring av atferd ikke vil skje. I følge Killén (2012), handler relasjonskompetanse i en veiledningssituasjon om å møte den som får veiledning med åpenhet og respekt. Dersom lederen ikke har god nok kontakt, eller bruker for avansert språk med den som blir veiledet, endres ikke holdningen (Raaheim, 2002, s. 112). Like viktig er det at budskapet må bli akseptert. Dette handler om at den som blir veiledet liker sin leder (ibid). Hvis pedagogisk leder for eksempel er populær og godt likt, vil budskapet bli bedre mottatt enn hvis ikke. Her bruker pedagogisk leder sin relasjonskompetanse til å bevisstgjøre seg

egne holdninger, reaksjoner og livserfaringer som kan stå i veien når han eller hun veileder personalet i barnehagen. Begrepet veiledning vil i denne sammenheng ha samme betydning som nevnt i første kapittel, at veiledning av kolleger blant annet handler om å utdype sin kunnskap, forståelse av de psykososiale prosessene de står ovenfor og deres eget forhold til disse (Killén, 2012). Slik veiledning foregår i alle sammenhenger i barnehagen. Den oppstår i småprat i gangene, rundt frokostbordet eller i garderobesituasjonen. Det er viktig å få frem at veiledning i barnehagen ikke kun skal foregå i en planlagt setting bak lukkede dører, men at veiledningen også skjer der situasjoner oppstår. Selv om generell kunnskap om relasjoner anses som viktig i arbeidet med mennesker, har Spurkeland beskrevet en form for relasjonsledelse, som ivaretar dette perspektivet. Relasjonsledelse tar utgangspunkt i et positivt menneskesyn, som tilsier at medarbeidere ønsker å gjøre sitt beste for å nå organisasjonens mål, og at lederen engasjerer sine medarbeidere. Rollen preges mer av tilrettelegging, trening og veiledning enn av styring og kontroll (Spurkeland, 2013). Selve utgangspunktet for relasjonsledelse handler om det som foregår mellom mennesker – i påvirkningsrommet (Spurkeland, 2013, s. 23). Altså hvordan vi påvirker hverandre, hva som får oss til å handle slik eller slik. Videre bygger teorien om relasjonsledelse på to hovedpremisser:

- **Avhengighet:** Vi har et aktivt og kreativt samarbeidsforhold til menneskene i den settingen man befinner seg (Spurkeland, 2013). Ut fra dette er det viktig å ta i betraktning at man ikke alltid kan velge seg sine kolleger, men heller ha en tro på at samarbeid kan fungere uansett (ibid).
- **Mot:** Psykisk styrke og vilje til å møte andre mennesker når det kjennes ubehagelig (ibid). Dette krever i følge Spurkeland (2013), bevissthet om hva som er vanskelig i møte mellom mennesker.

Samtidig som vi skal samarbeide og oppnå gode relasjoner til våre kolleger er det viktig å være bevisst at vennskap kan bidra til å låse relasjoner (Støre Meyer, 2005). Dette kommer til uttrykk i situasjoner hvor det er vanskelig å ta opp ting som er vanskelig med andre, fordi relasjonen er for tett. Her kan relasjonelt-mot spille en rolle. Dersom barnehagen bærer preg av relasjonsledelse, kan det være lettere å ta opp ting fordi det ligger som kjerneverdier i ledelsen. Å ha kultur for å vise mot til å konfrontere gjør det enklere å konfrontere. Relasjonsledelse fører til at lederatferd må endres slik at alle medarbeidere opplever et eierskap til sin praksis, og dermed blir mer motivert til endring i barnehagen (Johansson,

Fugelsnes, Mørkeseth, Röthle, Tofteland og Zachrisen, 2015). Medarbeidere påvirker sine ledere, og ledere påvirker sine medarbeidere (ibid).

3.4 Yrkesetikk

Rydjord Tholin (2008, s. 12), skriver at “det er påfallende at så mange yrkesgrupper har utviklet egne retningslinjer, mens førskolelærere stadig mangler et felles yrkesetisk fundament”. Etikk handler om å være involvert, og om å klare å se hva som står på spill i de situasjonene vi befinner oss i (Henriksen og Vetlesen, 2006). Å være involvert handler om å kjenne og være i stand til å bruke våre personlige forutsetninger. Samtidig trenger vi å kunne stille oss på avstand og se på ting med distanse (ibid). I barnehagen blir de som jobber der vist en tillitt fra samfunnet, noe som gir makt i relasjoner og mulighet for maktmisbruk (Røknes og Hanssen, 2002). I slike ubalanserte maktrelasjoner er det viktig at den som har makt kan begrunne sine handlinger. Etisk refleksjon blir da en grunnleggende del av en faglig forsvarlig praksis (ibid). Bae (2016), skriver i sin artikkel *Å se barnet som subjekt*, at en yrkesetisk holdning handler dypest sett om å møte barnet som subjekt. Videre skriver hun at en yrkesetikk som er forankret i et nytt syn på barn og i tråd med moderne menneskerettighetene tar tid å utvikle, men at grunnlaget bør legges i førskolelærerutdanningen.

Yrkesetikk handler først og fremst om møtet mellom mennesker (Rydjord Tholin, 2008, s. 12). I barnehagen må det ofte handles raskt og intuitivt, noe som gjenspeiler viktigheten av et bevisst etisk ståsted. Etikken hjelper oss til å reflektere før, underveis og etter handling (ibid). Den økte oppmerksomheten rundt yrkesetiske spørsmål kan forstås som et behov for å ha en referanseramme å vurdere egne holdninger ut fra (Støre Meyer, 2005). På den måten kan vi vise til hva oppgaven til vår barnehage er og begrunne dette ut fra et yrkesetisk ståsted. Upopulære avgjørelser eller faglig uenighet kan også lettere avklares (Støre Meyer, 2005). Å ha en trygg forankring i egen yrkesetikk kan anses som en styrke, og det handler mye om ansvar og mot. Å tørre å snakke om de forhold det er vanskelig å snakke om (Killén, 2012, s. 53-54). I følge Rydjord Tholin (2008), trenger vi noen ledetråder som kan brukes som utgangspunkt for drøftinger, ettersom vi alltid kommuniserer holdninger og verdier gjennom væremåte og handlinger.

3.4.1 Yrkesidentitet

Yrkesidentitet handler både om den enkeltes personlige identitet fra ulike livsverdener utenfor

yrket, og en kollektiv identitet der de som utøver et felles yrke forhandler om forestillinger og former for handlinger som preger yrket (Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röthle, Tofteland og Zachrisen, 2015, s. 180). Yrkesidentitet er ikke noe man får gjennom utdanning, men noe man må være med å skape selv gjennom praksis og erfaring over tid (Bae, 1996). Dessuten er det viktig å stille spørsmål, og ikke bare godta det som skjer. Man må også ta valg, og velge at noe er viktigere enn noe annet (ibid). Viktige dimensjoner for å utvikle yrkesidentitet handler i følge Bae (1996, s. 104-110), om tre faktorer:

- **Mestring og tilkortkomning:** Hva er jeg god på og hva kan jeg ikke så mye om. Dette er ikke statisk og kan utvikles (Bae, 1996). Hvis en jobber på samme måte og på samme sted lenge kan arbeidserfaringene bli stereotypisk. Da bør en bytte avdeling eller gjøre noe annet for å se andre sider ved seg (ibid).
- **Likhet – ulikhet:** Er jeg lik eller ulik dem jeg jobber med. Hvilket forhold man har til grensesetting av barn er et område hvor ulikhet kommer relativt klart frem (Bae, 1996). Bevisstgjøring forutsetter at man er åpen og mottakelig i samarbeidet, og man må diskutere. Store ulikheter gjør det vanskelig å utvikle yrkesidentitet. Vi styrer ofte unna det vi vet vi er uenige om, og snakker heller om andre vanlige ting (ibid).
- **Meningsfullhet – meningsløshet:** Still spørsmål som begrunner arbeidsinnsatsen. Hva gjør jobben meningsfull, men også kjenne på hva som gjør den meningsløs (Bae, 1996). Det viktige er i følge Bae (1996), å kjenne på *hvorfor* noe oppleves på en slik måte.

Man kan lure på hvilken yrkesidentitet som preger barnehagesektoren, og hva som bør endres? Rydjord Tholin (2008), stiller spørsmål om en yrkesidentitet preget av autoritet trenger en oppgradering? Ydmykhet og autoritet er avhengig av hverandre og bør være et ideal for førskolelærere (ibid). En vanlig oppfattelse av barn er at de overlever nok, for det ble jo folk av oss også, og at barn tilpasser seg lett, men det går jo alltid på bekostning av noe annet. Hvis vi ikke passer på vil vi frata samfunnet noe når disse barna blir store (Bae, 1996). I en undersøkelse fra 2005 ble studenter som skulle begynne på førskolelærerutdanningen spurt om de mente at fagkunnskap var viktig for yrkesutøvelsen. 60 % mente at fagkunnskap er svært viktig for yrkesutøvelsen (Heggen, 2005). I ettertid sjekket de om forventningene steg etter endt utdanning, noe som skjedde med ytterligere 10 %. Dette er høyere enn hos lærerstudentene, noe som er bra. Men hva mener egentlig alle dem som ikke mener at fagkunnskap er svært viktig, de resterende 30 %? De mener i følge Bjerkestrand og Pålerud

(2007), at det viktigste for å gjøre en god jobb som førskolelærer er personlige trekk og gode holdninger. Mange bruker egen opplevelse av omsorg og oppdragelse som motivasjon for utdanningen, dette er ikke nødvendigvis dumt, men det må justeres. I barnehagen bør vi passe oss for å forsterke den uklarheten i barnehagens oppdrag, ved å opphøye den private omsorgserfaringen til vår kilde til kompetanse (ibid). Dersom det er denne yrkesidentiteten mange studenter både har og får når de skal jobbe i barnehagen, er det grunn for å stille spørsmål angående utdanning, rekruttering og den praksis som barnehagen får.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på ulike teorier som synliggjør hvordan de voksne i barnehagen kan arbeide for å oppnå en pedagogisk praksis, hvor kulturen kan skape en åpenhet mellom de ansatte. Gjennom utarbeidelsen av en plattform som er forankret i en yrkesetikk som tar utgangspunkt i gjeldende lovverk for barnehagen, blir kulturen og holdningene gjennomsyret av et barnesyn som ser på barnet som subjekt. Dette vil etter hvert skape en ny yrkesidentitet i barnehagen som er preget av en profesjonell utførelse i alle situasjoner, også grensesetting.

4. Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet vil jeg presentere valg av metode for mitt forskningsprosjekt. Valget har blitt gjort ut fra vurderinger for hvordan jeg best kan besvare forskningsspørsmålet mitt.

Metodologi handler om å begrunne metoden. Innenfor hvilken tradisjon vil jeg forsøke å finne svar på forskningsspørsmålet? Det finnes mange ulike forskningsdesign, alle med intensjon å tjene til et formål (Befring, 2007). De store termene er kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Kvantitativ forskning kan summeres opp med at de er basert på talldata, et stort antall enheter og beskriver virkeligheten i tall og tabeller (Ringdal, 2007, s. 22). I kvalitativ forskning blir forskningen gjort i sin naturlige setting, i et forsøk på å gi mening til et fenomen, ut fra de forhold som blir gitt (Denzin og Lincoln, 2011). Innenfor kvalitativ metode forsøker forskeren å gjøre verden synlig på ulike måter og få best mulig innsikt (ibid). Pring (2015, s. 64), bruker ordene “konsensus som er forhandlet” i kvalitativ forskning. Det som kommer frem i forskningen, er forhandlet frem, eller tolket frem. Forskningen blir ikke oppdaget, men laget gjennom interaksjonen mellom forsker og det som blir forsket på (ibid, s. 65). Dette gjør metodologien mer avansert fordi forskerens tolkning blir avgjørende innenfor kvalitativ tilnærming. I følge Thagaard (2003), er et forskningsdesign noe som beskriver retningslinjene for hvordan forskeren tenker seg å utføre prosjektet. Disse retningslinjene er hva, hvem, hvor og hvordan.

4.1 Oppgavens vitenskapelige plassering

Når forskning gjennomføres, er det flere faktorer som ligger til grunn for den retning forskningen tar. Dette handler om vår virkelighetsforståelse, og vil påvirke forskeren i kvalitativ forskning. I følge Denzin og Lincoln (2011, s. 11), er det tre sammenhengende aktiviteter som definerer den kvalitative forskningsprosessen. Teori, metode og analyse, eller ontologi, epistemologi og metodologi (ibid). I tillegg til disse aktivitetene kommer forskerens egen bakgrunn og forståelse inn, og påvirker forskeren i sin forskning. Ontologi og teori handler om hvordan vi ser på mennesker og de rammene som finnes i kulturelle settinger (Denzin og Lincoln, 2011), epistemologi gir føringer for hva forskeren spør om, og anser som viktige spørsmål (ibid), mens metode og analyse beskriver hvordan dette gjøres (ibid). Vår forståelse og tolkning er derfor viktige elementer innen kvalitativ forskning.

4.1.1 Valg av metode

”Metode indgår i formidling av analyseresultatet, fordi det er her, man kan vise, hvorfor man ved det, man påstår at vide” (Bitsch Olsen, 2003a, s. 169). Å velge metode blir oppgavens hvordan (Thagaard, 2003). Hvordan kan jeg besvare mitt forskningsspørsmål?

Hvilken forståelse har pedagogiske ledere av grensesetting i barnehagen, og hvordan arbeider de med denne tematikken i personalgruppen?

Jeg vil få frem deres forståelse av begrepet, for å få tak i hva forståelsen bunner i. Dessuten vil jeg vite hvordan pedagogiske ledere arbeider med dette i personalgruppen. Hva er utfordrende i dette arbeidet og hva kunne vært hensiktsmessig å se nærmere på i forbindelse med dette arbeidet? For å få best mulig innsikt i dette spørsmålet har jeg valgt kvalitativ metode og semistrukturert intervju hvor jeg intervjuer pedagogiske ledere.

4.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Forskningsintervjuet vil være en mellommenneskelig situasjon og en samtale mellom to, om et tema av felles interesse (Kvale, 1996, s. 125). Samtalen er ikke så anonym eller nøytral som med et spørreskjema, eller så personlig og emosjonell som et terapeutisk intervju. Dette medfører en hårfin balanse mellom kognitiv kunnskap som søker og etiske aspekt av emosjonell menneskelig interaksjon (ibid). Et forskningsintervju følger en uskrevet oppskrift, med ulike roller spesifisert for de to deltagerne (ibid).

I følge Kvale og Brinkmann (2009), er kvaliteten på intervjuet avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet. Følgende kriterier er derfor viktige for kvaliteten (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 175):

- I hvilken grad fås spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonen?
- Jo kortere intervjuerens spørsmål er og jo lenger intervjuerens svar er, desto bedre.

- I hvilken grad følges spørsmålene opp fra intervjuers side, og hvordan klargjøres betydningen av de relevante delene av svaret?
- Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.
- Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine fortolkninger av intervjupersonens svar.
- Intervjuet er “selvkommuniserende” – det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer.

4.1.3 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale og Brinkmann, 2009). Det utføres med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer og kan inneholde forslag til spørsmål (ibid). På denne måten vil et semistrukturert intervju fortone seg mer som en samtale, og forskeren kan fritt endre spørsmålene underveis. Slike intervjuer blir aldri helt like da forskeren ikke vet hvilken retning informantene drar samtalen. Semistrukturert intervju brukes ofte der temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver, intervjuet ligger nær opp til en samtale fra dagliglivet, men har som et profesjonelt intervju, et formål (ibid).

Under intervjuene opplevde jeg at det var vanskelig å være fri fra spørsmålene, ettersom dette var en helt ny setting for meg. Jeg var i tillegg redd for å gå glipp av å stille alle informantene de samme spørsmålene, samtidig som jeg var nervøs for å ikke klare å være forberedt på hva de skulle svare meg. Dette ble jeg bedre på etter hvert, noe som medførte at jeg fikk langt mer rike beskrivelser fra informantene. Samtalen ble også mer avslappet og jeg glemte nesten intervjuguiden.

4.2 Hermeneutikk

Denne oppgaven har en hermeneutisk tilnærming som legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet. Mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (ibid). I min forskning må jeg være åpen for at det informantene sier er en del av en større helhet. Jeg må være bevisst min egen fortolkning, samtidig som jeg må sette fortolkningen i en kontekst hvor selve intervjusituasjonen vil bidra med å påvirke de svarene jeg får.

I følge Gadamer (1979), lærer vi at vi må konstruere en setning før vi forsøker å forstå individuelle deler av en setning i dens mening. Å forstå handler konstant om å gå fra det hele til delene og tilbake til det hele igjen. Dette kalles også den hermeneutiske sirkel. Harmonien av alle detaljene i helheten er kriteriene for korrekt forståelse (Gadamer, 1979), samtidig som budskapet må settes inn i en sammenheng eller helhet for å få tak i meningen (Dalen, 2011). Vi forstår verden fra vårt ståsted, basert på egne erfaringer og tolkninger. Den hermeneutiske sirkel hjelper med å åpne opp for en dypere forståelse av hva andre kan si oss. Å ta imot andres kunnskap forutsetter at vi kan sette våre egne meninger til side, la vær å tolke andres opplevelser, men forstå dem ut fra deres forklaring. Sannhet og forståelse blir utviklet i en prosess mellom den som tolker og teksten (Nilssen, 2012). Prosessen blir en dialog hvor et spørsmål fører til et svar, som igjen leder til et nytt spørsmål (ibid).

Ut fra min erfaring og forforståelse blir min forskning konstruert ut fra en hermeneutisk tilnærming. Dette vil påvirke de valg, spørsmål og vinklinger som blir gjort i oppgaven. Kvale og Brinkmann (2009), ser på intervjukunnskap som produsert og skapt av forsker og informant, gjennom spørsmål og svar. Videre må kunnskapen sees som relasjonell fordi den produseres i et samspill som kommer frem under samtalen (ibid). Samtalen beskriver både hverdagsopplevelser og tankene rundt disse. Konteksten rundt intervjuet spiller også en rolle, og det etterarbeidet og den tolkningen som skal danne gjenstand for et ferdig arbeid.

4.3 Planlegging av undersøkelse

Tidlig i prosessen og ved tilfeldige omstendigheter kom jeg i snakk med en barnehagestyrer. Jeg nevnte problemstillingen min og spurte styreren om jeg kunne ta kontakt for å fortelle mer om prosjektet, og om det jobbet pedagoger som var interessert i å stille til intervju i barnehagen. Responsen var utelukkende positiv og jeg gjennomførte intervjuer i barnehagen. Intervjuene ble her avtalt ved en tilfeldighet, men det var viktig for meg å ta kontakt med styrer for å gi dem informasjonsskrivet mitt, før det ble gitt videre til en pedagogisk leder som skulle være informant. Jeg kontaktet de andre barnehagene via styrer personlig og gjennom mail. Jeg opplevde begge deler som positivt. Alle styrerne fikk informasjonsskrivet og skulle gi dette videre til de aktuelle pedagogene. Intervjuene ble gjennomført i mai og juni måned. De fleste intervjuene ble gjennomført i barnehagen hvor informantene jobbet men ett intervju ble gjennomført på høgskolen. Noen av intervjuene ble avtalt direkte med informanten selv

mens andre ble avtalt av styrer eller en annen pedagog. Intervjuene hadde en varighet på litt under en time til en og en halv time. Varigheten hadde mye med hvor fort informantene snakket å gjøre, noe jeg så igjen i transkripsjonen. Kortere intervjuer kunne for eksempel ha flere skrevne sider enn lengre intervjuer. Før intervjuene startet ble informantene spurt om de hadde lest informasjonsskrivet som også inneholdt samtykkeskjema. Hvis de ikke hadde sett det, fikk de lese dette først. Der sto det blant annet om retten til å kunne trekke seg. Alle intervjuene ble tatt opp som lydopptak med et eget program på min mobiltelefon som kun lagres på minnebrikke. Dette ble gjort mens telefonen sto i flymodus. Etter intervjuet ble minnebrikken tatt ut av telefonen og overført til egen passord-beskyttet pc før intervjuet ble transkribert.

For å finne informanter som kunne gi meg best mulig svar hadde jeg laget noen få kriterier.

1. Informantene skal ha jobbet i mer enn fem år. Dette er fordi mange er usikre når de først begynner i et slikt yrke, og at det tar tid å bli trygg på sine beslutninger. Dersom jeg ikke hadde hatt noen kriterier for ansiennitet kunne jeg risikert at mange av informantene ville vært usikre i sine svar.
2. Informantene skal jobbe med barn i alderen 3-6 år. Ved å velge dette kriteriet velger jeg også bort dem som jobber med yngre barn. Dette kan være positivt og negativt. Jeg tror at grensesetting også foregår på småbarnsavdelinger, men at den er mer systematisk hos de eldste. Jeg tror også at informanter som jobber med de yngste barna har en annen forståelse av grenser, siden barna er så små. Ved å lage et skille hos personalet i barnehagen vil jeg få et bedre bilde av den praksisen som blir utført i barnehagen, da alderen varierer mellom 3-6 år, og ikke 0-6 år.

Under transkribering av intervjuene la jeg imidlertid merke til at det i informasjonsskrivet mitt ikke kom frem – i det hele tatt, at jeg ønsket en ansiennitet på minimum fem år. Dette førte til at noen av mine informanter hadde jobbet som leder i mindre enn fem år. Hvor jeg har sviktet i denne delen er ikke sikker på, men konsekvensen av dette har ikke nødvendigvis blitt veldig stor. Informantene viser gode refleksjonsevner, selv om de har jobbet kortere enn fem år. Dessuten ser jeg at det første kriteriet ville gjort at jeg måtte oppsøkt mange flere barnehager enn jeg har, for å få nok informanter.

4.3.1 Intervjuguide

En intervjuguide bør konstrueres slik at aktuell kunnskap kommer frem. I følge Kvale (1996, s. 129), skal intervjuspørsmålene både være tematiske og dynamiske. Tematiske fordi de relaterer til et tema og teoretisk forståelse av roten til undersøkelsen. Dynamisk fordi spørsmålene burde bidra til en positiv samtale som flyter og motiverer informanten til å snakke om opplevelser og følelser.

Å lage intervjuguide er krevende, og man vil aldri vite hvilken retning informanten dreier samtalen. Spørsmål om grensesetting kan dreies mot at pedagogisk leder synes det er viktig, utfordrende eller ikke tenker på det i det hele tatt. Å følge med på hva informanten sier, og samtidig planlegge det neste oppfølgingsspørsmålet kan være vanskelig. I denne prosessen opplevde jeg at jeg ble bedre etter hvert. Under de første intervjuene fulgte jeg spørsmålene nesten slavisk, men så klarte jeg å løsrive meg og begynte på nye uoppdagede spørsmål. En intervjuguide med mange oppfølgingsspørsmål var nyttig, spesielt der jeg ble så fanget i det informanten delte – at jeg glemte å tenke på neste spørsmål. Likevel ble jeg også for opptatt av den og lot den styre for mye. Intervjuet kunne bli for strukturert og jeg opplevde det Ryen (2002, s. 97), beskriver som at forskeren låser interaksjonen, blir mindre oppmerksom og intervjuet blir mer mekanisk. I ettertid har jeg stilt meg selv spørsmålet om hvordan jeg kan unngå dette. Mange tilfeldigheter har vært styrende, som for eksempel tidsbruk under intervjuene. Informantene var på jobb og kunne ikke være for lenge borte fra avdelingen. Dette gikk fint i begynnelsen, når jeg kun fulgte intervjuguiden, men når jeg ble komfortabel nok til å gå dypere inn så jeg at tiden på én time ble for knapp.

Jeg valgte meg ut fem spørsmål som jeg forsøkte å rekke å stille alle informantene. Alle spørsmålene hadde mange underspørsmål, - alt ut fra hvilken retning samtalen tok.

1. Hva er dine tanker om å sette grenser i barnehagen?
2. Hvordan vil du si at det å sette grenser praktiseres i barnehagen?
3. Hvorfor setter vi disiplinerende grenser i barnehagen?
4. På hvilken måte har utdanningen din bidratt til å endre ditt syn på barn?
5. Hvordan veileder du dine medarbeidere i å sette grenser?

Thagaard (2003), advarer mot at spørsmålene kan bli for abstrakte eller generelle. Et godt spørsmål må la seg besvare, men også gi fruktbar informasjon til forskeren. Bruken av “hvorfør”, “hva”, og “hvordan” er viktig å være klar over. “Hvorfør” og “hva” spørsmål bør stilles før “hvordan”. Eks: hva skjedde og hvorfor skjedde det? Målet er å oppnå spontane beskrivelser fremfor deres egne spekulative forklaringer for hvorfor noe skjedde (Kvale, 1996).

4.3.2 Prøveintervju

I kvalitativ forskning med intervju som metode må det alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer for å teste intervjuguide men også seg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Jeg gjennomførte to prøveintervjuer, hvor begge intervjuene ble tatt opp på bånd. De to informantene var begge utdannet pedagoger, men hadde ulik ansiennitet og erfaring. I følge Kvale (1996), er forskerens moralske atferd mer enn etisk kunnskap og kognitive valg. Det involverer en sensitivitet og forpliktelse til moralske problemstillinger og handling, men også en forpliktelse til å handle passende med hensyn til ulike spørsmål. Å gjennomføre prøveintervjuer er nyttig av flere årsaker. For det første kunne jeg teste ut det tekniske utstyret, og finne ut hvordan jeg kunne gjør det riktig og effektivt. For det andre får jeg erfaring i å intervju og prøve meg i en rolle som det er viktig å opptre ydmyk og lyttende i. For det tredje får jeg testet ut om intervjuguiden var tilstrekkelig, eller om den burde endres på. Prøveintervjuene skulle bidra til at resten av intervjuene fikk høyere kvalitet, og jeg ble tryggere i min rolle. Dessverre ble det ikke helt slik jeg hadde forestilt meg. Jeg opplevde prøveintervjuene som svært vanskelig da mitt forhold til informantene ble for tett, ettersom jeg kjente mine prøveinformanter godt. Svarene de gav meg hadde stor andel av “det kommer an på” og “både og”. I min utrygge forskerrolle gikk jeg heller ikke inn og gravde dypere i disse svarene. Dette medførte store endringer i intervjuguiden for å se at spørsmålene lot seg besvare godt. Jeg kortet ned intervjuguiden fra 13 spørsmål til fem, for å være sikker på at jeg fikk stilt alle. De fem spørsmålene har flere underspørsmål, og disse ble stilt hvis det ble naturlig. En av prøveinformantene fikk intervjuguiden på forhånd. Dette gjorde at intervjuet ble veldig forberedt, og at jeg fikk mindre kontroll. Med et slikt tema som mitt erfarte jeg at intervjuguiden ikke burde gis på forhånd. Erfaringene med prøveintervju skjerpet meg ytterligere i min rolle som forsker, og gjorde meg mer ydmyk under hovedintervjuene.

4.4 Gjennomføring av undersøkelse

Jeg gjennomførte tilsammen seks intervjuer. Informantene er både kvinner og menn, og kommer fra ulike barnehager. I forkant av intervjuene hadde jeg gitt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til styrerne i barnehagen, hvor meningen var at dette skulle gis videre til de aktuelle informantene. Under intervjuene hadde flere av dem forberedt seg godt og satt seg inn i tema, mens andre ikke hadde mottatt informasjonen og kom helt uforberedt. Jeg ser ikke på det ene eller andre som spesielt viktig, da jeg under alle intervjuene stilte spørsmål som jeg forsto at informantene ikke var forberedt på, eller som de synes var vanskelig å svare på. Dersom forberedelsene blir for grundig er det vanskelig å få tak i det spontane, noe som er viktig med et slikt tema.

Alle informantene unntatt en av dem ble intervjuet på arbeidsplassen sin. Dette ga trygge rammer for dem ettersom de kjente omgivelsene, samtidig som det ble enklere og mer praktisk for informantene. Under prøveintervjuene var informantene i sitt eget hjem og jeg opplevde mindre kontroll over min egen intervjusituasjon. Jeg tenkte at det ville være enklere når informantene var på jobb og var “koblet på” når de fortalte om sin praksis. Selv om jeg tror informantene var trygge har jeg lurt på om informantene ville vært mer ærlige, og om de ville kritisert sin egen praksis mer dersom de ikke hadde vært på jobb under intervjuene. Det intervjuet som ga det mest kritiske bildet av praksis, var det intervjuet som ikke fant sted på informantens arbeidsplass. Om en liten bit av lojalitet, ordentlighet eller frykt kan påvirke her, er imidlertid ikke godt å si.

4.4.1 Transkribering

Etter intervjuene begynte jeg å transkribere. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 186). Man oversetter fra et muntlig språk med et eget sett med regler til et skriftlig språk med et annet sett med regler (Kvale, 1996, s. 165). Under transkriberingen transformerer vi formen på samtalen til en annen (ibid), og en samtale som var muntlig er nå skriftlig. Transkriberingsprosessen var en tidkrevende men spennende prosess. På forhånd hadde jeg blitt tilbudt hjelp, men valgte å takke nei ettersom denne prosessen gjorde meg i stand til å kunne analysere intervjuene bedre i ettertid. Dette råder også Nilssen (2012), til da prosessen gir en unik sjanse til å bli kjent med data. Når jeg lyttet til intervjuene ble jeg svært bevisst min egen posisjon. Lyttet jeg lenge nok, eller snakket jeg i munnen på informantene?

Det kom også frem ironi under intervjuene, og dette ble som oftest beskrevet med (latter), under transkripsjonen. Dette var for å vise at det var en god tone under intervjuet og at det som ble sagt var humoristisk ment. For å lage teksten om til en mer forståelig og enklere tekst kuttet jeg bort mange overflødige ord som: “eh”, “mmm”, “ja”, “liksom”, “så”, da disse ordene ikke hadde noen dypere mening enn at de ble sagt naturlig.

4.5 Analyse

Dersom jeg etter å ha gjennomført og transkribert intervjuene stiller meg selv spørsmålet om hvordan jeg skal analysere alle disse papirene, vil svaret være at dette spørsmålet blir stilt for sent. Dette omtaler Kvale (1996), som 1,000 siders spørsmålet. Et spørsmål om hva en skal gjøre med alle sidene er alt for sent å komme med etterpå, og en bør heller tenke på hvordan de skal analyseres før de er fullført. Når resultatene analyseres kan dette gjøres induktivt eller deduktivt. En induktiv tilnærming begynner med det bestemte og flytter seg over til det generelle (Harding, 2013, s. 13). Forskeren begynner ikke med det man allerede vet om et tema eller en hypotese, men man stater med det som kommer frem i innsamling og analyse (ibid), og generaliserer seg frem til kategorier ut fra datamaterialet (Pedersen, 2003, s 151). Deduktiv tilnærming flytter seg i følge Harding (2013), fra det generelle til det bestemte. Deduktive forskere kan noen ganger karakteriseres med at de tester ut eksisterende teorier ved å lage hypoteser, for så å bruke forskningen til å finne ut om hypotesene stemmer (ibid). Selv om det kan skilles mellom induktiv og deduktiv tilnærming skriver Huberman og Miles (1994), at kvalitative design kan inneholde begge tilnærminger. Dette kan sees som abduksjon, en tredje tilnærming i analyse som arbeider ut fra empiriske fakta som induksjon, men som ikke avviser teoretiske forestillinger, og ligger sånn sett nærmere deduksjon (Alvesson og Sköldberg, 1994. s. 42). I følge Pedersen (2003), tar man utgangspunkt i empirien (induktivt), for å tolke hva som kan ligge bak det som har kommet frem i forskningen. Dette gir et hopp fra dataene, til bestemte prinsipp som kan forklare strukturer og korrelasjoner (deduktivt) (ibid). I mitt forskningsprosjekt er hensikten å få frem pedagogiske ledes forståelse av grensesetting. Dette gir meg en induktiv tilnærming når jeg i møte med datamaterialet er åpen for det informantene har fortalt. Når jeg analyserer tar jeg i bruk teorien deduktivt, for å belyse informantenes svar. På den måten blir min analyse abduktiv, mine teorier vil styre mine tolkninger, selv om jeg er åpen. Når man løser forskningen på en måte hvor både stramme deduktive, og løsere induktive tilnærminger blir brukt, kan dette sees som verdifullt (Huberman og Miles (1994, s. 431). Videre kan analyse i kvalitativ metode gjøres

på ulike måter. Jeg ønsket en måte hvor jeg kunne se intervjuene mine samlet ut fra ulike temaer, hvor funnene kom tydelig frem og kunne belyse min problemstilling. Braun og Clarke (2013), beskriver en slik analyse for tematisk analyse. Tematisk analyse har tema som hovedfokus, og ser dataene fra ulike vinkler for å finne ulike temaer i materialet (Braun og Clarke, 2013, s. 337). Tematisk analyse tar ikke for seg metoder for data innsamling, teoretiske ståsted, eller rammeverk for epistemologi eller ontologi. Dette gjør tematisk analyse unik, fordi den kan brukes i all kvalitativ forskning (ibid). Når man gjennomfører en tematisk analyse følger dette syv steg i følge Braun og Clarke (2013, s. 202).

- Det første steget til Braun og Clarke (2013), er transkribering av intervjuer. Dette startet jeg på forløpende etter hvert intervju, for å starte tankeprosessen og kunne bruke tid på å fordøye teksten. Jeg skrev ned alle ord og uttrykk på dialekt. Deretter endret jeg teksten til bokmål og tok bort mange overflødige ord som “eh”, “ja”, “så det”. Mange av disse ordene er naturlige i en samtale, men gir dårlig flyt når det skal leses. Jeg tok også bort disse småordene som ble sagt av meg. Allerede under transkribering startet tankeprosessen på videre analyse. Jeg begynte å legge merke til likheter og ulikheter i svarene fra informantene.
- Det andre steget er gjennomlesing hvor man tar notater av det som viser seg å være av spesiell interesse (ibid). I dette steget begynner man med selektiv koding, dette vil si å se etter materiale som skal siles ut senere (Braun og Clarke, 2013, s. 206). I dette steget hadde jeg intervjuguiden i tankene og kodet datamaterialet ut fra det jeg anså som viktig for å belyse forskningsspørsmålet.
- Det tredje steget er å kode, en prosess som i følge Braun og Clarke (2013), identifiserer aspekter ved datamaterialet som kan relateres til mitt forskningsspørsmål. I dette steget brukes fullstendig koding, hvor man tar med alt som er interessant (ibid), eventuelle utvelgelser av koder tar man senere. I denne prosessen laget jeg ulike ark med de kodene jeg fant i datamaterialet. Totalt endte jeg opp med 11 ark, hvor hvert ark presenterte det som kunne bli til et tema. På den måten kunne jeg se om mange av informantene svarte det samme, ettersom det som handlet om det samme, ble skrevet på samme ark.
- Det fjerde steget handler om å se etter temaer i datamaterialet. Kodene blir da kategorisert i ulike temaer (Braun og Clarke, 2013). Temaene kan oppdages nedenfra og opp på bakgrunn av det som kommer frem i materialet (ibid). Alternativt blir de oppdaget når forskeren bruker datamaterialet til å utforske ulike teoretiske ideer, eller

man bruker begge disse. (Braun og Clarke, 2013, s. 178). I dette steget begynte en annen prosess, nemlig å få oversikt over hva som kan høre sammen. Jeg laget meg en ny oversikt, hvor de utsagnene jeg hadde fått frem under punkt to og tre, ble sortert ut fra ulike tema, som kunne passe. Dette gjorde jeg ved å se hvilke ark som beskrev det samme, eller som kunne være en underkategori av et annet. Viktige utsagn eller poeng ble også samlet for å kunne brukes senere i prosessen. Denne sorteringsjobben ble gjort både nedenfra og opp (induktivt), hvor spesielt interessante utsagn ble sortert ut, og når jeg kom over utsagn som bekreftet eller avkreftet eksisterende teori (deduktivt). På den måten blir forskningsanalysen abduktiv, da induktiv og deduktiv tilnærming blir brukt sammen.

- Under det femte steget blir temaene gjennomgått for å se dem opp mot hverandre, og man lager seg et kart over temaer og undertemaer og ser forholdet mellom disse (ibid). I dette steget ble arkene med de ulike spørsmålene og temaene omformulert til hva utsagnene faktisk handlet om, og ulike undertemaer dukket opp. Undertemaer ble i denne fasen ulike temaer som kom frem i analysen. Undertemaene kan handle om det samme eller være motsetninger til hverandre, derfor er de undertemaer og ikke hovedtemaer. Undertemaene viser fremtredende og viktige aspekter som kom frem i datamaterialet, og de bidrar til å belyse de større hovedtemaene. Undertemaene ble også omdøpt etter at de ble analysert til hva de handlet om, og ikke kun hva informantene hadde svart på et gitt spørsmål. Denne fasen innebar mye rydding, og flytting på de ulike undertemaene. Tanker og praksis ble satt opp som to hovedtemaer. Hva informantene tenker på en side, og hvordan de handler på en annen side.
- I det sjette steget defineres og navngis temaene (ibid). I dette steget ble arkene inndelt ut fra nye overskrifter som skal brukes i oppgaven. Her ble også temaene fra forrige punkt videreutviklet, for å dekke innholdet på en måte som gjorde det lettere å presentere resultatene. Resultatene ble kategorisert under fire hovedtemaer, med totalt ni undertemaer. De to første hovedtemaene handler om problemstillingens første del og blir presentert som tanker om grensesetting og grensesetting i praksis. De to siste hovedtemaene handler om problemstillingens andre del og presenteres som personalets tanker om de voksne, og hvordan dette jobbes med i personalgruppa. Tema en og tre handler om informantenes tanker og forståelse, og tema to og fire handler hva informantene forteller at skjer i praksis. Denne tematiseringen gjorde sorteringsarbeidet lettere, og det ble mer tydelig, hva som handlet om hva.

- I det sjuende steget blir i følge Braun og Clarke (2013), temaene skrevet og analysen presenteres under temaer man nå har analysert seg frem til. I dette arbeidet kom også sitatene frem, for å synliggjøre funnene. Videre ble resultatene presentert på en ryddig måte, under de temaene og undertemaene jeg hadde analysert meg frem til. Selv om alle stegene i prosessen nå var gjennomført, opplevde jeg likevel ikke at analysen var komplett. Jeg gjennomgikk derfor steg to-fem flere ganger, mens jeg var i dette siste steget. Mens resultatene ble skrevet, dukket nye spørsmål opp, og transkripsjonene måtte gjennomgås på nytt. Nye undertemaer kom til, mens andre ble mer utfyllt. Jeg opplevde denne prosessen sirkulær, spennende og lærerik.

4.6 Validitet og reliabilitet

Det har vært debattert i hvilken grad kvalitativ forskning skal testes og vurderes (Ryen, 2002, s. 176), og enkelte forskere ignorerer eller avviser spørsmålet om validitet og reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 249). Faglig innsikt og oppmerksomhet på metodologiske utfordringer er en forutsetning for å kunne stille sterke krav til kvalitativ forskning (Ryen, 2002, s. 176). Validitet og reliabilitet handler om forskningens gyldighet og pålitelighet og er dermed med på å sikre kvalitet i arbeidet. Likevel er disse begrepene betraktet som lite tilfredsstillende, ettersom det er vanskelig å oppnå direkte kunnskap om noe som man ikke kan enes om (ibid).

4.6.1 Validitet

Validitet handler om oppgavens gyldighet. Har jeg svart på det jeg har spurt om, og om metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 251). Validitet handler også om hva resultatet kan brukes til, og om dataene er gode nok til at prosjektet er gyldig (Bitsch Olsen, 2003b). Problemene med validitet er blandingen mellom metode og fortolkning. Innenfor postmodernismen foreslåes det at ingen metode kan levere den ultimate sannhet og mistenkeliggjør alle metoder jo større de hevder å levere sannheten (Lincoln, Lynham og Guba, 2011). Ingen ville argumentert at en singel metode- eller innsamling av metoder er den gyldne vei til ultimat kunnskap, men Lincoln, Lynham og Guba (2011), mener at spørsmålet om validitet ikke må bli avvist fordi det peker på et viktig spørsmål som må besvares på en eller annen måte. Er funnene tilstrekkelige autentiske og kan de relateres til hvordan andre konstruerer sin sosiale verden? Ville jeg stolt så mye på svarene at jeg kunne konstruert sosial politikk eller lovgivning på dem? Disse spørsmålene bidrar til at

forskningen blir utført med strenge mandat. Lincoln og Guba (1985), skriver at funnene i en kvalitativstudie er avhengig (dependability), av den konteksten der forskningen fant sted, noe som betyr at like resultater ikke vil forekomme. Dessuten er det avhengig av den prosessen tolkningen utgjør, og om vi tolker strengt nok (Lincoln, Lynham og Guba, 2011).

I følge Kvale og Brinkmann (2009), kan validitet handle om en kvalitetskontroll av kunnskapsproduksjonen, noe som gir en streng tolkning. De benytter seg av de samme syv stegene som Kvale (1996, s. 237) har beskrevet tidligere. Disse er:

1. Tematisering. Her kommer logikken fra intervjuene i forhold til teorien inn.
2. Design. Har studien et design og en metode som tjener til studiens formål.
3. Intervjuet. Handler om intervjuets kvalitet og informantenes troverdighet.
4. Transkripsjon. Hvordan intervjuet blir transkribert i ettertid, for å bevare innholdet.
5. Analysering: handler om intervju spørsmålene er gyldige og om det er logikk i fortolkningen
6. Validering. Er validitet relevant i studien, og avgjørelsen om når dialogen om validitet er passende.
7. Rapportering. Handler om rapporten er valid, samtidig som leserens rolle kan vurdere resultatene og bedømme en ny validitet.

For å gjøre denne studien så valid som mulig har jeg kvalitetssikret med utgangspunkt i disse syv punktene. Jeg har presentert teorien på en oppbyggende og logisk måte og fått frem en kompleksitet i tema som kan være gjenkjennbart for leseren. Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i teorien, og design og metode ble valgt som best egnet til å få en dypere innsikt i en tematikk som jeg anser som relevant for studiens formål. I forkant av intervjuet kvalitetssikret jeg intervjuguide og selve intervjuet ved å foreta to prøveintervjuer. Både prøveintervjuene og hovedintervjuene ble sikret gjennom lydopptak, og hovedintervjuene ble transkribert ordrett i ettertid. I presentasjonen har informantene fått fiktive bokstaver for å beholde anonymiteten. Analysen har blitt gjort tematisk for å få frem underliggende faktorer som er viktig for å forstå kompleksiteten i mitt forskningsspørsmål. Selv om spørsmålet om validitet kan anses som vanskelig med en slik metode, bekreftes resultatene med tidligere forskning.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Reliabilitet i kvantitative undersøkelser forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. I en kvalitativ studie blir det vanskelig å stille et slikt krav.

Thagaard (2013), oversetter begrepet reliabilitet med troverdighet og sier at en kritisk leser skal overbevises med at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Dessuten skiller hun mellom informasjon som kommer fra empiri og den informasjonen som kommer fra egne vurderinger. Silverman (2001, s. 230) har tre punkter som han mener er viktige for å oppnå høyest grad av reliabilitet når man intervjuer i forskning.

- Ta opp alle intervjuer på bånd.
- Transkribere intervjuene på en måte som ivaretar og sikrer troverdige analyser.
- Presentere større utdrag fra data og ikke bare oppsummeringer. Ta også med de spørsmålene som provoserte noen svar.

I min forskning har jeg tatt opp alle intervjuene på bånd for å sikre alt av materiale. Alle intervjuene er transkribert slik som informantene formidlet svarene og jeg har brukt direkte sitater fra intervjuene for å understreke viktige poeng og argumenter. Selv om disse punktene bidrar til økt troverdighet er det viktig å ta høyde for at en kvalitativ studie aldri kan bli gjennomført akkurat på samme måte en gang til (Nilssen, 2012).

4.6.3 Generalisering

Vi generaliserer ofte og tar vår erfaring eller en persons forutsettelser til nye hendelser (Kvale og Brinkmann, 2009). I følge Thagaard (2013), kan ordet generalisere oversettes med overførbarhet, hvor vi overfører noe til noe annet. Forståelsen som utvikles kan være relevant i andre situasjoner. Kvale og Brinkmann (2009, s. 265), stiller likevel spørsmålet “hvorfør generalisere”? I følge dem kan det føre til en antagelse om at vitenskapelig kunnskap kan være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet. Med utgangspunkt dette vil jeg være forsiktig med å generalisere, men

samtidig vil dataene fra mine intervjuer si noe om hva som finnes i feltet. Selv om jeg ikke vil kunne hevde at “slik er det”, kan svarene jeg får drøftes ut fra teori om at slik “kan det være”. På denne måten kan ny kunnskap utvikles samtidig som man stiller seg kritisk til det som har blitt oppdaget.

4.7 Etikk i forskning

I følge De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016), kommer det frem at det er et lovpålagt ansvar for høyskoler og universiteter at forskningsarbeid skal holdes på et høyt nivå og i overensstemmelse med etiske prinsipper (Universitets- og høyskoleloven, 2005, § 1-5). I tillegg skal behandlingen av forskningen skje i samsvar med anerkjente etiske normer (Forskningsetikkloven, 2006, §1). Dette bidro til at jeg sendte søknad til personvernombud for forskning (NSD, 2017), (vedlegg 3). Prosjektet mitt medførte ikke meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens (2000), § 31 og § 33.

4.7.1 Etiske utfordringer

I kvalitativ forskningsmetode samhandler forskeren med sine informanter og det empiriske materialet skapes gjennom denne samhandlingen, uten at det er en symmetrisk relasjon (Alver og Øyen, 1997). Det er ulike utfordringer knyttet til etikken når man skiller mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. I kvantitativ forskning kan etiske utfordringer ligge i den overtalelsen og press som kan krenke individets rett til selv å ta stilling, mens i kvalitativ forskning må forskeren gå andre veier for å finne informanter. Informantene kan velges på bakgrunn av at det nettopp er dem som innehar sensitiv informasjon om sitt tema. Det kan være vanskelig å stille opp i forskningen og det kan krever mye omtanke fra forskeren. Her er det også utfordrende å vite hvor grensene går for hvilke tema som berøres (Etisk mest forsvarlig- vs. metodisk mest effektivt).

Kvale (1996, s. 119) stiller disse spørsmålene når det gjelder etikken i forskning.

- Til hvilket formål tjener studien?
- Hvordan ivaretas informantene med informasjon og samtykke?
- Hvordan beskyttes informanten?
- Hva kan konsekvensen for informantene være?

- Hvordan påvirker forskeren studien?

I min forskning vil formålet være mer kunnskap om de voksne i barnehagen. Spørsmålet om hvorfor de gjør som de gjør er sentralt. En forbedring av praksisfeltet vil tjene til et formål som ansees som svært viktig. Alle informantene ble ivaretatt med informasjon om at det var frivillig å delta i studien og at de hadde mulighet til å trekke seg. All informasjon om dem ble anonym, og det ville ikke være mulig for andre å kjenne dem igjen i oppgaven. De vil heller ikke bli presentert på noen måte. Signerte samtykkeskjemaer oppbevares i låsbar skuff, og det finnes ingen koblingsnøkkel til skjemaene.

Konsekvensen ved å delta i studien kan bli at informantene opplever at deres svar blir tolket feil eller misforstått, både under intervju og senere analyse. Dette er avhengig av hvordan jeg fremstiller datamaterialet og sitatene. Jeg anser det som min rolle som forsker, å ivareta materialet på en slik måte at dette vil oppleves i minst mulig grad. Men det er fremdeles viktig at min diskusjon rundt det som har blitt sagt ikke nødvendigvis støtter deres perspektiv, men heller problematiserer det. Min påvirkning vil nok prege situasjonen. I noen av oppfølgingsspørsmålene var det en risiko under intervjuet at jeg kunne oppleves som belærende, nedlatende eller kverulerende overfor informanten, noe jeg ikke ønsket. Denne utfordringen var jeg ikke klar over før jeg begynte å intervju, men som jeg ble mer bevisst på etter hvert. Min deltagelse under intervjuet i form av anerkjennende nikk, eller ord som “ja”, “mmm”, kan påvirke informantene i en slik retning at de opplever støtte, men også å kunne svare det de tenkte at var rett eller galt på ulike spørsmål, i stedet for å være ærlig.

4.7.2 Forskerrollen

Forskerrollen kan vi se som summen av de forventningene som rettes til den som sitter i en forskerposisjon (Alver og Øyen, 1997, s. 34). Forventningene til forskeren kommer fra faktorer rundt forskeren, og fra forskerens selv. Forventningene er ofte motstridig og sjeldent klare, og forskeren kommer mellom barken og veden (ibid). De mange forventningene gir føringer for en viss refleksjon hos forskeren. Hvordan skal man opptre i møte med feltet, hvordan kan faglitteraturen forstås og hvilke ytringer skal legges størst vekt. Mange valg må tas og disse må begrunnes.

For at forskeren skal klare å skape en trygghet som igjen bidrar til at informanten ønsker å dele, er det viktig å tenke over hvilken måte man inviterer til samtale på, noe som er knyttet til etikken i forholdet mellom forsker og informant. Dette influerer på påliteligheten til det forskningsmaterialet som forskeren skal tolke (Mellin-Olsen, 1996, s. 31). Å gå inn i en forskerrolle er spennende, men også utfordrende. Jeg opplever at jeg må gå i min egen refleksjon, vite mine meninger og se mine begrensninger. Forskerrollen i møte med informantene er en utfordring, og her tror jeg det gjelder å forberede seg godt. Dersom forskeren ikke er flink til å skape trygghet om hvordan man kommer til å bruke informasjonen, kan det oppstå reservasjon og selvsensur hos informanten (ibid).

4.7.3 Objektivitet

Å sette seg i en objektiv posisjon til forskningen kan være utfordrende, alt etter hva forskningen dreier seg om. Jeg har valgt et tema som blander sammen flere roller, og det utfordrer min objektivitet. Når man går i dybden på grensesetting gir det igjen en kunnskap som setter egne holdninger og verdier i bevegelse. Hva mener jeg selv om dette, hvilke grenser hadde jeg som barn og hvilke grenser gir jeg mine egne barn? Hvilket barnesyn har jeg, og hvor lett er det å endre dette? Dessuten omgås jeg problematikken til daglig på jobb. Jeg ser ulike barnesyn og opplever et press om å måtte endre dem, ettersom jeg nå har mye kunnskap selv. Dette gir meg en posisjon hvor jeg undergraver alle de gode kvalitetene de voksne i barnehagen har. Jeg blir oppslukt av barnesyn og grenser. Jeg må åpne meg for å se andre kvaliteter som også er verdifulle. Men dette utfordrer forskeren igjen, på et nytt nivå. Jeg kan se andre kvaliteter, men hvorfor er min forskning så viktig da? Disse utfordringene beskriver Alver og Øyen (1997), som kompetansekrav. Krav til faglig dyktighet er skjærpet, men når erkjennelsehorisontene er utvidet blir det mer krevende å holde seg a jour med den faglige utviklingen, og samtidig være i stand til å skape aktuell ny kunnskap (ibid).

Kvale (1996, s. 64-65), deler objektivitet i forskning inn i tre faktorer.

- Objektivitet som er fritatt fra fordommer: Her er kunnskapen kontrollert og fritatt egne fordommer og personlige meninger.
- Objektivitet som intersubjektiv kunnskap: Her advarer Kvale mot at kunnskapen i sosial forskning forventes å kunne testes eller reproduseres. Den kunnskapen som kommer frem vil ikke nødvendigvis være sann, uansett hvor mange som mener at den

er det. Her skilles det også mellom aritmetisk intersubjektivitet som måles mekanisk av et visst antall svar, og dialogisk intersubjektivitet som gir informanten en posisjon hvor man kan samtale og drøfte meninger med den som intervjuer.

- Objektivitet som reflekterer det naturlige ved det objektive som kommer frem handler om å la objektet selv snakke. Her er man avhengig av relasjonen til det man studerer, noe som involverer en teoretisk forståelse av det som er viktig. Forskeren kan i prinsippet være objektiv, men et kvalitativt forskningsintervju som en språklig, personlig og tolket metode blir mer objektiv i sosial forskning, enn i naturlig forskning, som er utviklet for ikke-menneskelige forhold. Fra dette perspektivet har forskeren en privilegert posisjon med tanke på objektiv kunnskap om den sosiale verden. Forskeren er sensitiv og reflekterer rundt omgivelsene til informanten (Kvale, 1996, s. 65).

I min forskning vil en objektiv rolle forutsette at jeg går inn med en åpenhet, og nysgjerrighet for det nye jeg skal lære av mine informanter. Jeg må legge mine egne meninger, verdier og holdninger til side, og kun lytte til deres opplevelse, selv om jeg er enig eller uenig. På den måten vil jeg være i stand til å ta inn ny kunnskap som river opp den gamle og gir en dypere forståelse for mitt forskningsspørsmål.

5. Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene av intervjuene, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet og den teoretiske forankringen. Resultatene presenteres i hovedsak ut fra sitater som kom frem under intervjuene. For å ivareta informantenes anonymitet på best mulig måte, vil de ikke blir presentert på andre måter enn etter sitatene, i form av bokstavene A-F. Problemstillingen lyder fortsatt:

Hvilken forståelse har pedagogiske ledere av grensesetting i barnehagen, og hvordan arbeider de med denne tematikken i personalgruppen?

Resultatene blir presentert under fire hovedtemaer, som hver belyser problemstillingen på sin måte. De to første hovedtemaene handler om problemstillingens første del, hvor hensikten er å belyse pedagogenes tanker for å få frem deres forståelse av grensesetting, og å få frem hva som skjer i praksis. De to siste hovedtemaene handler om problemstillingens andre del, hvor jeg belyser hvordan tematikken arbeides med i personalet. På en side ser jeg på informantenes tanker om personalet i forhold til tematikken, og på den andre siden ser jeg på hvordan dette arbeidet ser ut i praksis. De fire hovedtemaene har ulike undertemaer som kom frem under den tematiske analysen.

5.1 Tanker om grensesetting

Det første hovedtema handler om *hvilke tanker informantene har om å sette grenser i barnehagen?* Dette tema belyser problemstillingens første del, og synliggjør hva informantene tenker om grensesetting i barnehagen. De ulike svarene jeg fikk på spørsmålene som handlet om informantenes tanker, dannet grunnlag for tematisering i analysen. Under dette temaet kom det frem tre undertemaer. Disse undertemaene kom frem når transkripsjonene ble analysert, og svarene deres ble delt inn i hva som kunne ligge bak deres forståelse av grensesetting. Felles for denne forståelsen var at de *voksnes forventninger*, hadde en sentral plass i grensesettingen. Disse forventningene handlet om hva de voksne ønsket av barna, og grensene ble satt som føringer i forkant, eller grenser i ettertid – hvis forventningene ikke ble innfridd. Grensesetting ut fra *barnets behov* kom frem som et annet undertema i analysen hvor informantene beskrev at barn trenger visse føringer for hvordan man skal opptre og være mot hverandre. Under analysen kom det frem at informantene ville se barnet an, og tilpasse grensene ut fra barnets forutsetninger. Det siste undertema handler om *barn*

som utfordrer. Selv om dette undertema tar utgangspunkt i et eget spørsmål fra intervjuguiden har jeg analysert og videre tematisert svarene fordi resultatene viste at noen barn fikk mer kjeft og grenser enn andre. Jeg ville se nærmere på hva det kan handle om. Dette siste undertema handler om hvilken forståelse informantene har om barn som gjør noe de i følge de voksne ikke skal. Sitatene i dette undertema bidrar til å belyse en annen vinkling av forståelsen for grensesetting, hva vi tenker at ligger bak barnets atferd.

5.1.1 Voksnes forventninger

Resultatene i den tematiske analysen viser at de voksnes forventninger er en del av grensesettingen. Grensesettingen handler om at barn ikke innfrir de gitte forventningene. I det følgende vil jeg presentere de resultatene som viser til grensesetting ut fra den voksnes forventninger. Sentralt er; *regler, krav, fornuft, og kontroll*.

De voksnes forventninger ble av informantene beskrevet ut fra hvilke forventninger samfunnet stilte, når det kom til hva som er rett og galt, og de forventningene voksne og barn har til hverandre. Forventninger ble brukt til å begrunne at informantene satte grenser, noe som vises i følgende utsagn:

Det handler jo om normer og regler. Uskrevne regler som egentlig forventes av en i samfunnet, og du kommer ikke langt hvis du begynner på skolen og videre i voksenlivet og ikke skjønner at du ikke kan sitte med beina på bordet under et måltid, tenker jeg da. Så det er noe med disse her – sunn fornuft og normer og regler. Står uskrevne, men som er der likevel. (Informant C).

At jeg er tydelig på hva jeg forventer av dem. Tydelig på hva som er greit å gjøre og ikke greit. Prøver og utfordre de litt og, på hva de liker og hvordan de liker å bli behandlet. Men at det er utfordrende og vanskelig, det er det ikke tvil om. (Informant E).

De to datautdragene belyser at grensesetting kan handle om at barn har brutt uskrevne regler som den voksne ser på som sunn fornuft, og at det handler om hva som er greit og ikke greit. Analysen av datamaterialet viste også en annen retning, hvor det kom frem at det noen ganger ble satt for mye grenser, noe som vises i de følgende sitatene:

Altså, jeg tror vi bruker grensesetting mye mer enn vi egentlig hadde hatt behov for. (Informant D).

Jeg ser på barn som utforskende. Det å utfordre voksne er en del av deres måte og lære på. Uten utfordring – lærer de ingen ting. Jeg har ingen tro på at de gjør noe av ond vilje, og da blir det feil for meg å irrettesette de for det som jeg ser på som galt. Det er dette hjernen sier, men følelsene blir fremdeles noen ganger – satt i gang av det som barn gjør, som jeg instinktivt ser på som veldig galt. (Informant A).

I analysen av datamaterialet kom det også frem at mye av grensesettingen ofte bunnet ut i regler, brudd på regler, eller noe den voksne så på som galt. Dette kunne handle om det sosiale samspillet, eller hvordan man skal være mot hverandre, men det kunne også handle om barnehagens materiell. Noen materialer eller leker har faste plasser i barnehagen og reglene brytes når barna flytter disse tingene. Dette kan være sandkasseleker i sandkassen, eller sykler i bratte bakker.

Jo mer regler – jo lettere å bomme på dem. Jo mer de bommer – jo flere regler. (Informant A).

Sitatet avslører hvordan en av informantene viste en oppgitthet til regler i barnehagen som ikke nødvendigvis gir mening til barnet. Mange regler er vanskelig å følge og noen ganger kan reglene bli mer styrende for de voksne, for å oppnå kontroll, enn at ungene klarer å følge dem. Dette kommer frem i utsagnet under:

Barnehagen er fremdeles veldig opptatt av kontroll. Vi kaller det grensesetting, men det er jo egentlig kontroll. Vi lager regler som vi følger til punkt og prikke, og når folk går utenfor reglene er det grensesprenging og vi må sette grenser. (Informant A).

At de voksne har kontroll blir i dette utsagnet sett på som noe den voksne har behov for, for å kunne ta grep hvis situasjonen blir uoversiktlig. På en annen siden viser analysen at kontroll er viktig i barnehagen for å ivareta alle barn. Sitatet under viser dette:

Jeg tror kontroll er ganske viktig når man jobber i en barnehage fordi man har så stort ansvar, ja man passer jo på andres barn og skal lære de om danning. Så tenker jeg at det er litt viktig, om man har litt kontroll. (Informant F).

Tid kommer frem som en viktig faktor i analysen. Tid, eller mangel på tid nevnes i forbindelse med hvorfor de voksne ikke alltid gjør det de tenker er best i en situasjon. Hverdagen i barnehagen er full av utfordringer, og tid til å løse disse utfordringene må

prioriteres. Noen situasjoner tar lenger tid enn andre, og noen situasjoner oppstår oftere enn andre.

Vi grensesetter fordi vi ikke har tid. Vi sier at det er barns atferd som er problemet og som vi må sette en stopper for. Men det er egentlig fordi vi ikke har tid til å ta alle disse situasjonene på en god måte. (Informant A).

Sitatet understreker at tiden kan være en faktor for at grenser settes. Mange barn og en travel hverdag presser de voksne på tid. Det er mange ting som skal gjennomføres i løpet av en dag og effektivisering sparer tid på en side, men kan øke grensesettingen på en annen side. Dette handlet spesielt om vaskekø i forkant av måltider, noe som kunne være utfordrende for noen barn. Alle barna må stå i kø samtidig for at håndvasken skal gå raskere, og tiden de sparer blir brukt på frilek.

5.1.2 Barnets behov

At grensesetting kan være om noe barn har behov for, gikk igjen i analysen. Dette kan handle om *forutsigbarhet*, og å lære barn om *sosial kompetanse*. Det kan også handle om å arbeide *forbyggende* og å gi *individuell tilpasning*.

Den tematiske analysen viser at grensesetting noen ganger gis for at barn skal oppleve forutsigbarhet i hverdagen. Med forutsigbarhet menes at barnet vet hva som er lov og ikke lov. Og hvordan man bør være mot hverandre for at alle skal ha det bra, og for at ulike situasjoner skal bli gode for alle.

Og det tror jeg at de trenger og, at de nesten setter pris på, sant. At de vet at reglene er jo lik for alle, og det er jo de veldig opptatt av og (...). (Informant F).

Grenser er for trygghet, det rammer inn og gir forutsigbarhet. (Informant E).

Sitatene viser at det er viktig med grensesetting i barnehagen, fordi det er mange barn samlet på et sted, som må lære å leve sammen.

Sosial kompetanse var et tema som var gjennomgående i intervjuene. Grensesetting som handler om hvordan man er mot hverandre blir uttrykt i følgende utsagn:

Sosialiseringprosessen (...) det der å være snille mot hverandre og behandle andre fint. Det tror jeg er det som ligger mitt hjerte nærmest. (Informant C).

Det handler om litt respekt for de andre og, (...) ha litt omsorg for de andre. (...) At de faktisk tenker litt over (...) hvordan andre har det – i den situasjonen da. (Informant F).

Uten sosial kompetanse blir det vanskelig å forstå hverandre. I barnehagen er det mange barn, noe som gir gode forutsetninger til å utvikle sosial kompetanse. For noen barn kan dette handle om ulike grenser hjemme og i barnehagen. Sosial kompetanse gir god trening i å se andres behov, noe de kanskje ikke trenger å gjøre hjemme. Sitatet under illustrerer dette:

Foreldre forguder sine barn og bærer de på gull, det er bra. De skal bli badet i kjærlighet, men de skal også lære å være i en gruppe. (Informant E).

At barn har ulike grenser hjemme og i barnehagen kom igjen i flere intervjuer. For informantene var det viktig å se an situasjonen, alvoret og tilpasse grensene til det enkelte barnet.

Så to barn trenger ikke nødvendigvis få samme grensesetting. Det kommer an på utgangspunktet de har. (Informant C).

(...) alt etter hvor godt vi kjenner hverandre. Alder på ungen og hvor spontant er alvoret. (Informant B).

Sitatene synliggjør at barnets utgangspunkt tas hensyn til når grensene settes. Videre ble noen situasjoner løst ved at en voksen sitter sammen med et urolig barn i situasjoner hvor man skal være stille, i stedet for å grensesette underveis. For å holde fokus ble det hvisket spørsmål i øret til barnet med for eksempel: “vet du hva”, eller “hva skjer nå”?

Analysen viste at gode relasjoner til barnet gjorde det enklere å sette grenser. For å skape gode relasjoner, er det viktig å se det enkelte barnet. Dette handlet også om å forebygge til senere situasjoner, noe sitatet under beskriver:

Catch them being good. (...) Jobbe godt i fredstid for å få mer ammunisjon i krigstid. (Informant E).

Når barnet opplever at den voksne vil dem vel, og bekrefter dem når de oppfører seg bra, blir det lettere å grensesette når det trengs. Sitatet viser hvor viktig det er å se de barna som ofte utfordrer, når de ikke utfordrer også.

Når de voksne vil barnet vel, settes grensene ut fra deres behov. Disse grensene kan noen ganger settes ved å si *nei* til barnet. I materialet kom det frem at det kunne ligge masse kjærlighet i dette ordet. Dette kan handle om ulik kunnskap og erfaringer hos voksne og barn. Den voksne vet og har erfart noe, som barnet ikke har enda. Å si nei, trenger derfor ikke å nødvendigvis å begrense barnet, eller bety at den voksne sette seg selv høyest.

5.1.3 Barn som utfordrer

Det tredje undertema som kom frem under den tematiske analysen var at noen barn utfordret mer enn andre, og at noen barn fikk mer grenser og kjeft. Grunnen til at barna utfordret blir beskrevet ut fra fire undertemaer; *store følelser, kroppslig uro, for å teste grenser og som et rop om hjelp*.

Når barn utfordrer, kan det trigge de voksne og grensene settes. Materialet viser at en av utfordringene oppsto når den voksne møtte barnets utfordringer i et annet følelsesregister. Følelser kan skygge over hva saken egentlig dreier seg om og det er viktig at disse følelsene blir møtt, for at barnet skal lære å takle dem. Sitatene under synliggjør dette.

Store følelser”, “hvordan jeg møter disse følelsene. Hvis jeg er sint og barnet er i taket fungerer det ikke. ... vi må møtes i samme følelsesregister. (Informant B).

Hvis noen kommer til meg og overser de følelsene fullstendig og sier – det får du ikke lov til, Da blir de følelsene låst ned. Jeg lærer at de følelsene ikke var godkjent, jeg får problemer av dem og det er bedre å ikke ha dem. (Informant A).

I analysen kom det også frem at noen utfordringer handler om andre ting enn det man tror, noe som beskrives som et rop om hjelp.

Noen barn har kanskje en vanskelig situasjon hjemme og kanskje den eneste formen for oppmerksomhet er kanskje kjeft. Da ønsker jo vi å snu det. Barnehagen skal være den trygge plassen der de kan være seg selv og få veiledning. (Informant C).

Hvis han fikk kjeft så gjorde han det enda mer, og det han egentlig ville var bare å bli sett (...) Du må være veldig bevisst på – nå gjør barnet dette, men trenger egentlig

hjelp til dette. Også ser du at – okay, dette hjelper faktisk. Det krever litt av oss også, men det er kjempe viktig. (Informant D).

De to sitatene beskriver hvordan barns atferd ikke alltid trenger å sees som en utfordring. Å se barnet bak atferden blir synliggjort her.

Den urolige kroppen blir i materialet beskrevet som utfordrende.

(...) Noen barn (...) er litt makkete. Kribler litt, har problemer med å sitte i ro for eksempel. Er jo klart at de vil oppleve å få litt mer av den biten der, enn de som for eksempel sitter veldig fint og gjør det som forventes av dem. (Informant C).

I dette utsagnet blir barn som er mer urolige, definert som barn som vil oppleve å mer grenser og kjeft enn andre. Urolige kropper er utfordrende i alle situasjoner hvor de voksne vil at den skal være rolig, mens for noen barn er dette svært vanskelig. Måltid, samlingsstund, og i køen for å vaske hender, er typiske situasjoner hvor den urolige kroppen får mest grenser.

Det kom frem av analysen at barn kunne utfordre for å teste grenser. Dette handlet om å få egne meninger, og å finne sin egen identitet, samtidig som de kjente på hvor langt de kan strekke strikken hos de voksne. Men det handlet også om at de hadde andre grenser hjemme og ble forvirret av grensene i barnehagen

Noen har gjerne ikke grensesetting hjemme. Noen er kanskje i en livssituasjon som er vanskelig. Vanskelig å vite hvordan man skal opptre – som barn. (Informant C).

Det er det med samarbeid med hjemmet som er grådig viktig, så ikke det er helt annerledes i barnehagen enn det er hjemme. (Informant B).

Utsagnene over viser at barn utfordrer fordi de har andre grenser hjemme, og vil teste ut om det er de samme grensene i barnehagen. Datamaterialet viser at informantene viser hensyn til hvilke grenser som settes hjemme, og samarbeider med hjemmet om de grensene som gis.

5.1.4 Oppsummering av informantenes tanker om å sette grenser

Informantene hadde et reflektert forhold til grensesetting, og resultatene viser at det foregår mye grensesetting i barnehagene. Informantene begrunner disse grensene både ut fra barnets behov for grenser, og ut fra forventningene de voksne setter. Oppsummert kan man si at

grensesetting handler om å arbeide mot sosialiseringprosessen, veilede barna, lære dem rett og galt og ruste dem for det virkelige liv.

5.2 Grensesetting i praksis

Det andre hovedtema handler om praktisering av grensesetting. Sammen med forrige avsnitt - informantenes forståelse av grensesetting, danner disse to hovedtemaene grunnlag for å belyse problemstillingens første del. I analysen av datamaterialet ble grensesetting i praksis analysert og videre tematisert til to undertema. Disse undertemaene kom frem ut fra spørsmål om når, hvor og hvordan grensene ble praktisert. Undertema synliggjør *de ulike situasjonene* hvor grensesetting er mest fremtredende, og hvordan grensene settes; med *stemmen som grensesetter*. Videre belyser informantenes beskrivelse av både situasjoner og faktorer som er medvirkende for at grenser settes, i tillegg samles måten grensene blir gitt på, - med stemmen, selv om det siste undertema viser ulike måter stemmen setter grensene på.

5.2.1 De ulike situasjonene

De ulike situasjonene beskriver når grensene settes. Sentralt er situasjoner forbundet med *fare* og mangel på *tid*. I tillegg ligger det en bevissthet om *hvordan* grensene settes.

Analysen av datamaterialet viser at grensesetting foregår hele dagen og i alle situasjoner, noe sitatet under viser:

I konfliktsituasjoner, i uorganiserte, overgangssituasjoner, i lek. Det er på en måte når det skjer og når det oppstår. (Informant E).

Selv om grensesetting kan foregå i alle situasjoner, viser analysen en annen side også, hvor en informant var opptatt av egen rolle i grensesettingen:

Når man blir engasjert, før jeg klarer å koble følelsesrelasjonen sånn jeg egentlig tenker er feil. (Informant A).

Sitatet beskriver hvor lett det kan være å bli følelsesmessig engasjert i en situasjon, og handle før man tenker over hva man bør gjøre. I resultatene kom det frem at det var noen situasjoner hvor grensesetting ble mer fremtredende enn andre – når situasjonen kunne bli farlig. At en situasjon oppleves som farlig, kunne handle om at barn skader hverandre eller seg selv. Mest

vanlig var det når de voksne i barnehagen var på tur utenfor barnehagen, med en gruppe barn. Grensene ble gitt for å unngå fare, noe sitatet under illustrerer:

Det er stor forskjell på hvordan jeg opptrer på tur, hvis en unge springer ut i veien – da kan jeg tenne på alle plugger og bli spontan i det hele (...). (Informant B).

Et annet perspektiv i analysen viser at selv om grensene settes i alle situasjoner, handlet det mer om *hvordan* de settes enn *at* de settes. I dette ligger det at det ofte kan være lett å tolke en situasjon og tro at man vet hva som har skjedd.

Noen ganger trekker jeg de vekk fra situasjonen, men vil ikke si at de tar en time-out – for det er ikke det, men det at vi kanskje trenger litt ro og har vært litt opphetet, mange tilskuere, barn blir litt nysgjerrig. At vi trekker oss litt unna og får tid til samtalen. (Informant E).

Man skal jobbe mot å gi de en forklaring for hvorfor man ikke skal gjøre det man gjør der og da ... Det der å bli satt på gangen for eksempel. Her skal du sitte for du har gjort noe ulovlig. Noen har for eksempel hatt beina på bordet under måltid. Og dette har skjedd så mange ganger og nå har du fått så mange beskjeder at nå må du sitte her å tenke deg om! Hva skal det barnet tenke på da? Jeg er litt opptatt av at det skal sitte en voksen der og forklare de, hvorfor de ikke kan gjøre sånn. Det er ikke sikkert de vet hvorfor de ikke kan gjøre sånn. Blir de da satt ut der, også – hvorfor sitter jeg her? Hvorfor får jeg kjeft? Hvorfor kan jeg ikke gjøre sånn? Det får jeg lov til hjemme for eksempel. Så forklaring, eller rettledning. (Informant C).

I disse datautdragene beskrives situasjoner hvor barnet blir tatt ut av situasjonen, og ofte bort fra stedet de befinner seg. I begge utsagnene er informantene opptatt av hvordan dette gjøres, fremfor at det blir gjort. Roe seg ned og gi en forklaring er viktige elementer i disse situasjonene, samtidig som det er viktig at barnet som grensesettes opplever seg ivaretatt i situasjonen.

5.2.2 Stemmen som grensesetter

I dette undertema presenteres det hvordan informantene beskrev at grensene ble satt. At stemmen setter grenser, gikk igjen i alle intervjuene. De voksne snakker høyt, lavt og bruker ulike tonefall. Sentralt i dette tema er *kjeft*, *dialogen* og *hakkekyllingen*.

Når stemmen setter grenser, kom det frem i analysen at dette gjøres det ved å heve stemmen, eller snakke i en skarpere tone. I datamaterialet kom det også frem at noen voksne i barnehagen bruker stemmen sin som et virkemiddel i stedet for å snakke med barna.

(...) selvfølgelig noen voksne som er litt mer hissige enn andre, hever stemmen og gjerne skriker litt mer. (Informant E).

Hvilken holdning har de voksne, og hvordan snakker de til barna. Hvis du har høy stemme så får barna høy stemme. (Informant F).

Sitatene avslører at stemmen brukes i grensesetting, men at en bevissthet til hvilken påvirkning det kan ha på barnet er viktig. Når de voksne bruker stemmen til å grensesette, kan dette oppleves som kjeft for barnet.

Så sier du det kanskje strengere enn du kanskje vil eller som er meningen da. Fordi man er så (...) at det har skjedd så mange ganger. Kanskje mer sint da enn vanlig. (Informant F).

Du blir sliten og - nei – ikke! Du blir litt bråere enn det du hadde tenkt. (Informant E).

Utsagnene viser at kjeft blir definert som en mer brå måte og snakke på, ofte uten at den voksne egentlig mente å bli så brå. Resultatene av analysen viste at barn fikk kjeft i informantenes barnehager, og noen barn fikk mer kjeft enn andre, selv om det kom frem av analysen at kjeft ikke hjalp i situasjonen.

Når noen barn får mer kjeft enn andre, ble disse barna betegnet av flere informanter som hakkekyllinger. Barna ble hakket på at de voksne, når de gjorde noe de ikke skulle.

(...) barn som gjør ting som de ikke skal gjøre og får mye kjeft, så blir de lett et barn som blir en sånn type hakkekylling eller sånn som får mye kjeft. Unødvendig eller ufortjent kjeft. (Informant D).

Hvis du har ansvaret for litt for mange barn og du mister litt driften i hva du skal gjøre. Veldig ofte er det enkelte som begynner å gjøre ting som gjør situasjonen verre. Da kommer den følelsen og du begynner å hakke på dem. Jeg kaller det hakking, andre kaller det grensesetting, men jeg kaller det hakking fordi han opplever det slik. Det er det han får. (Informant A).

Her ble det avslørt at hakkekyllingene er de barna som får mest grensesetting, og at hakking er en måte å snakke på som ikke er å foretrekke. Når de voksne grensesetter med stemmen, er det viktig at de er bevisst hva de ønsker å oppnå. I analysen av datamaterialet kom det også

frem at en dialog var en god teknikk å bruke når man sto i utfordrende situasjoner med barn. Sitatene under synliggjør dette:

(...) du åpner en dialog der det ikke var dialog. (Informant A).

Sette seg ned og komme til bunns, være etterforskende. Finne ut av hvordan man skal komme seg ut av de store følelsene som er der. (Informant B).

Å bruke dialogen som et verktøy er i denne sammenheng en motsats til kjeft, og i en dialog vil målet være og forstå den andre, mens kjeft kan oppleves som ytringer, uten at man vil vite om man har forstått den andre.

Selv om kjeft og hakking kanskje ikke er å foretrekke innen grensesetting, viste analysen av datamaterialet også en annen retning når en av informantene snakker om hvorvidt kjeft var utelukkende negativt, og sier:

Uten at barn tar skade av å se en voksen som reagerer på det de har gjort. Det tenker jeg sunne robuste barn tåler. (Informant E).

Her kommer det frem at barn ikke nødvendigvis tar skade av kjeft, eller at det er negativt for barnet å se voksnes reaksjon på det de har gjort. Selv om barn tåler mye, og ikke nødvendigvis tar skade av å se andres reaksjoner, ble det også satt fokus på at de voksne kunne gå tilbake til barnet i etterkant, dersom de hadde gått for langt. Dette kommer frem i følgende utsagn:

Jeg må jo av og til tenke – gikk jeg for langt nå, var det litt for mye? (Informant B).

Vet du hva, beklager men der og da ble jeg så redd for deg, du gjorde sånn og sånn (...) jeg så at det kunne bli veldig farlig (...) Det var ikke meningen å skrike til deg, men jeg ble bare så redd. - Man må på en måte være såpass at man går tilbake og gir en beskjed om det. (Informant C).

Å gå tilbake til barnet når man føler at man har tråkket over en grense, kan være en måte å snu en negativ situasjon, til en positiv. Samtidig får man en god mulighet til å snakke med barnet uten at fokuset ligger på barnet, men på den voksne. På den måten lærer barna at også

voksne kan gjøre feil, men at det er lurt å snakke om det i ettertid. Refleksjon over sine egne handlinger utvikler oss og gjør en i stand til å ta bedre beslutninger ved neste anledning.

5.2.3 Oppsummering av grensesetting i praksis

Resultatene av den tematiske analysen viser at informantene var bevisst og reflektert rundt hvordan grensene ble satt, selv om de noen ganger følte seg presset på tid og sted. Det kom frem at grensesetting som oftest skjer i de situasjonene hvor de voksne blir redd, og reagerer med sinne og grensesetting. I tillegg er tid en viktig faktor som synliggjør at mangel på tid blir en pådriver til effektivisering, noe som best lar seg løse med å grensesette. Grensesettingen foregår via stemmen som kan være både brå og skarp, men den kan også foregå som en likeverdig dialog mellom barnet og den voksne. Datamaterialet viser at barn får kjeft i barnehagen, og at noen barn får mer kjeft enn andre.

5.3 Personalet i barnehagen

Her begynner resultatene som ser på problemstillingens andre del, hvordan tematikken blir arbeidet med i personalgruppen. Først presenteres det tredje hovedtema som handler om de voksne som arbeider i barnehagen, og hva som påvirker de voksne når de setter grenser i barnehagen. I neste avsnitt (5.4), presenteres resultatene som belyser hvordan tematikken blir arbeidet med i praksis. I datamaterialet kom det frem to undertemaer som belyser tema om personalet i barnehagen. Disse undertemaene kom frem under analysen som fremtredende for å kunne si noe om hva informantene mente at hadde betydning for den praksis som foregår i barnehagen. Disse undertemaene er *utdanningens betydning*, et undertema som samler informantenes svar når jeg spør dem om hvordan utdanningen påvirker dem når de setter grenser, og om utdanningen har bidratt til å endre deres syn på barn. Det andre undertema er *tidligere erfaringer* som kom frem under analysen som en viktig faktor for å belyse hvorfor de voksne gjør som de gjør.

5.3.1 Utdanningens betydning

Resultatene av analysen viste at utdanningens betydning hadde to motstridende sider. På den ene siden kunne utdanningen være en *støtte for pedagogene*, mens på den andre siden har *personlighet* mer å si enn utdanning. Analyse av informantenes tanker om *profesjonell grensesetting* blir også tatt med her da jeg anser dette som viktig å ha med, men som i seg selv ikke utgjør et undertema. Profesjonell grensesetting handler om informantene skiller mellom

den grensesetting som foregår i barnehagen, og den grensesetting de gir egne eller andres barn i privatlivet, når de ikke er på jobb.

Den støttende siden av utdanningens betydning belyser hvordan informantene har utviklet seg gjennom å ta utdanning. Dette handlet i følge datamaterialet om *refleksjon, observasjon* og *å se barnet*.

Jeg tror i hvert fall at utdanningen har vært med på å få meg til å se at alle barn er unike og alle barn har ulike forutsetninger for fremtiden, men alle barn har noe de er god på. (...) Vi må se barnet der de er for å kunne hjelpe på best mulig måte. Det tror jeg ikke jeg tenkte på før jeg tok utdanning. (Informant D).

(...) Refleksjon. Det å tenke etter en situasjon, at du tenker gjennom bedre – hva gjorde jeg nå, hvorfor og hvordan kunne jeg gjort noe annerledes. (Informant C).

Utdragene viser at utdanningen bidrar til større refleksjon hos pedagogene, men også at de bedre ser hvordan de kan hjelpe og se enkeltbarnet. At utdanningen har gjort dem tryggere i egen praksis, mer sikker på seg selv og rustet dem i tanker og følelser, var også en viktig del i analysen. Dette kommer frem i utsagnene under:

(...) jeg har blitt mer sikker på meg selv, og det er utdannelsen som har hjulpet meg. Uten en utdanning hadde jeg ikke kunne være så sikker, - eller, på disse tingene. (Informant D).

(...) jeg var veldig mye mer handlingsorientert. Jeg gikk rett på handlingen. (...) Jeg er mye mer spørrende, mye mindre sikker (...) mindre allvitende (...) Den voksne vet alltid – mindre sånn. (Informant A).

Det var så mye med utdanningen som var så veldig bekræftende (...) når du er så dreven i yrket, blir utdanningen en støtte for deg. (Informant B).

Videre analyse av datamaterialet viste også en annen side av utdanningens betydning. I flere av intervjuene kommer det frem at man med nok erfaring kan kompensere for manglende utdanning. Å være en god pedagog er avhengig av hvem man er som person og det handler mer om alder enn utdanning.

Jeg tror hvis du har mye erfaring så kan du godt fungere som om du har en utdanning altså. (Informant F).

Ofte ser du at det ikke alltid handler om utdanning heller. Det handler om stort sett om alder, får jeg inntrykk av. (Informant B).

Sitatene avslører at erfaring og alder kan ha mye å si når det kommer til grensesetting i barnehagen. I analysen kom det frem at dette også kunne handle om oppvekst, personlighet og kultur.

Selv om utdanningen i hovedsak har hatt stor betydning for informantene, ble det i analysen gjort interessante funn når det gjelder et profesjonelt syn på grensesetting. Datamaterialet viser at pedagogene ikke skilte mellom den grensesettingen som foregikk i barnehagen og med barn privat. Kun en av informantene belyser dette, og forklarer at en assistent tok seg selv i å handle i strid med akseptabel oppførsel i barnehagen, noe sitatet under illustrerer:

“Herregud, nei jeg kan ikke være sånn nå”, og liksom plutselig bli kompetent og profesjonell igjen da, i stedet for bare spontan, sånn som en ville være med sine egne barn. Det er stor forskjell på å være pedagog og forelder. (Informant B).

Datautdraget får frem hvordan en assistent skiller mellom oppdragerrollen som setter grenser i barnehagen, og i det private hjem. I resten av datamaterialet kommer det frem at noen er mer strenge hjemme, uten at dette blir begrunnet videre. Andre er mindre streng hjemme, ettersom man har færre barn der, og kan vike mer på kravene. Ikke alle informantene hadde barn, og noen hadde store eller voksne barn. Dette kan naturligvis spille inn. Likevel kan man stille spørsmål ved at grensesetting i barnehagen og i hjemmet likestilles, og at det ikke utøves en profesjonalitet i grensene som gis i barnehagen.

5.3.2 Tidligere erfaringer

Det kom frem av analysen at tidligere erfaringer har mye å si for hvilke grenser de voksne i barnehagen satte. Tidligere erfaringer handler om det de voksne har fått med seg fra egen barndom eller tidligere i livet, som har påvirket hvordan de utøver sin praksis i møtet med barn i barnehagen. I datamaterialet ble dette omtalt som *bagasjen* eller *ryggsekken*.

Alle går rundt med en ryggsekk med sine erfaringer om hvor du er kognitivt og emosjonelt. (...) Når vi treffer en ny sosial kultur går vi ikke blanke og åpne inn, men vi går inn med våre fordommer, og det er det som kikker inn først. (Informant A).

(...) bagasjen de har fra barndommen. Måten de har blitt oppdratt som barn. Kunnskapen vi har, eller mangel på kunnskap. Det å ikke ha bevissthet om – ja kobling mellom det du tenker og det du gjør. (Informant E).

Disse utsagnene belyser hvor mye tidligere erfaringer har å si når vi møter mennesker. Når atferd skal endres er det viktig å være bevisst hvilke erfaringer vi tar med oss, for å bli bevisst vårt eget ståsted. Når vi skal endre oss må vi gjennom en prosess som kan være svært vanskelig, dette kommer frem i følgende sitat:

Det jeg lærer på skolen eller leser, er ikke veldig tungt. Det må gjennom en prosess for å integrere det (...) Jo mer du kommer ned i kjernen på ting, jo mer vanskelig er det for meg å forandre på ting. Hvis noen krever at jeg må endre atferd, må jeg først innrømme at jeg har gjort noe galt. (Informant A).

Det var gjennomgående i alle intervjuene at tidligere erfaring hadde noe å si for hva du gjør i ulike sammenhenger. Dette kan styrke viktigheten av å arbeide mot et felles fokus, og med holdninger i personalgruppa.

5.3.3 Oppsummering av personalets tanker

I personalets tanker om grensesetting, viste analysen at utdanning hadde mye å si. Utdanningen fungerte både som støtte i egen pedagogisk praksis, og den styrket informantenes refleksjon. På tross av dette hadde de voksnes personlighet mye å si. Det kom frem i materialet at ikke utdanning kunne endre alt. Personlighet, bakgrunn og kultur var viktige elementer som kunne forklare de voksnes atferd i barnehagen. De tidlige erfaringene var gjennomgående i analysen. De erfaringene man har med seg, bidrar til å forme den man er i dag, noe som understreker hvor vanskelig det kan være å endre atferd. Dette vises spesielt dersom det bunner i tidlige erfaringer som sitter dypt inne i oss. Mangel på et profesjonelt forhold til grensesetting kom også frem i materialet. Dette omhandler skille mellom grensesetting privat og på jobb i barnehagen.

5.4 Hvordan tema blir arbeidet med i personalet

Det siste hovedtema belyser hvordan personalet arbeider med tematikken i praksis. I dette hovedtema ble det gjennom den tematiske analysen to undertemaer som ble fremtredende. *Å snakke om det* ble ansett som viktig, og gikk igjen i intervjuene. Dette undertema har samlet informantenes svar på hvordan de mener at tematikken blir arbeidet med i deres barnehage og/eller på deres avdeling. Det andre undertema *tid*, kom mindre tydelig frem i resultatene, og

i noen av intervjuene stilte jeg ledende spørsmål om tid. Denne faktoren understreker nemlig problematiske aspekter og utfordringer med problematikken. Dette undertema ble derfor fremtredende under den tematiske analysen.

5.4.1 Å snakke om det

Dette undertema handler om hvordan tematikken blir arbeidet med. Sentralt er *å snakke sammen, møtekultur, felles fokus, veiledning, og konfrontasjoner*

Gjennomgående i resultatene kom det frem at *å snakke sammen* var viktig. Dette kunne være å snakke sammen om hvordan vi snakket med barn, og hvordan vi voksne snakket med hverandre.

Også snakker vi litt om barna, går gjennom barnegruppen. Er det noen utfordringer? Får ikke han litt mye kjeft? Hvordan kan vi øke statusen hans. Ja, vi snakker om det. (Informant E).

Jeg tenker det viktigste er akkurat den – å tørre og snakke om det. (...) Diskutere det. Også har vi caser. Mye caser, der vi lager situasjoner, også får alle komme med sin mening, også diskuterer vi rundt det da. Det er en veldig effektiv måte og jobbe på. (Informant C).

Disse datautdragene synliggjør viktigheten av å snakke sammen i personalet. Det å snakke sammen kunne foregå på ulike måter, og i analysen kom møtevirkosomheten frem som en arena hvor mye viktig ble diskutert. Dette kommer frem i tre følgende utsagn:

Avdelingsmøte, og få den gode samtalen med litt sånn faglig. (...) kombinasjon med den gode samtalen, caser fra vår barnegruppe – hvis det er noe, refleksjon. Også gjerne bunne ut i en pedagogisk sol på veggen der vi på en måte – hvordan kan vi løfte han? Også går vi runder, sånn at alle må si noe. (Informant E).

Vi har noen ganske åpne diskusjoner om ting. Vi har og tatt opp praksisfortellinger om noe ute, og ting vi må ta opp sammen så alle er klar over at det skjedde, og nå må vi jobbe sammen for å motarbeide det. (Informant B).

Vi snakker mye om holdninger og sånn på pedledermøter og personalmøter og sånne ting. (Informant C).

Når de voksne får snakket sammen er det lettere å se uenigheter, samt å få vite hvordan andre tenker om de samme tingene. Samtidig gir det en god mulighet til å oppnå en felles forståelse for det som er viktig for oss. Disse sitatene beskriver dette.

Jeg synes det er viktig at alle får en stemme og at alle blir hørt. At vi snakker om det, at vi finner rett og slett en felles forståelse, en felles plattform for hvordan vi vil ha ting. Min grensetting er ikke nødvendigvis den samme som din. Det vet jo man ikke. Det er da det er viktig å snakke gjennom det. (Informant C).

Det har gjerne blitt en kultur at noen får prate. Det er litt viktig at alle får komme til ordet, også gjerne de ufaglærte (...) Det er viktig å få de, - at de begynner å reflektere. (Informant E)

En åpen kultur og en dialog om hvordan vi vil ha det, er viktig i følge resultatene. Når det oppsto situasjoner som trengtes å snakkes om, kom det frem at veiledning ble mye brukt i disse tilfellene.

Veiledning, kultur for veiledning. (...) og på en måte speile mot noen – om det du gjør er greit. (Informant E).

På avdelingen har vi veiledning. Pedagogisk leder har veiledning med de andre på avdelingen. (...) man setter seg mål, og alle er enige (...) også faller det tilbake. Og jeg tror at det er fordi at sånn har det alltid vært. (Informant D).

Det siste sitatet avslører at selv om man tar opp ulikheter, snakker om dem og veileder, er det ikke alltid en endring skjer. Dette kom frem i analysen som et kjent fenomen som krever modning og kunnskap. Når dette skjedde var det viktig at man kunne arrestere den voksne og ta en konfrontasjon.

(...) øve oss på å bli enda dyktigere ledere også våge å gi beskjed – på godt og vondt, til medarbeidere og kollegaer. Og særlig hvis det går utover barna. (Informant E).

(...) et godt arbeidsmiljø på avdelingen har mye å si. (...) Har man en god tone er det mye enklere å ta opp disse tingene (...) Ikke sånn ovenfra og ned – sånn at man føles seg mindre verdt. (Informant D).

Disse sitatene viser at konfrontasjoner krever øvelse og bevissthet. Likevel kan det være både utfordrende og vanskelig, noe analysen av datamaterialet også viste.

Nei, nei, nei – her kommer jeg nyutdannet og revolusjonerer - lager hjulet på nytt. (Informant B).

Det er alltid vanskelig å ta den konfrontasjonen, hvis ikke er det noe galt, for da har jeg ingen interesse i hvordan den andre personen føler. (Informant A).

Disse sitatene viser at det kan oppleves ubehagelig å komme inn som ny i en etablert kultur, for så å begynne å endre den praksis som eksisterer. Samtidig kan tette relasjoner medføre det samme ubehaget, fordi man ikke ønsker å såre noen.

5.4.2 Tid

Sentralt i den tematiske analysen var det at tid hadde mye å si for arbeidet i personalet. Begrepet ble brukt på to ulike måter. *Tid til det praktiske og tid til relasjoner.*

Tid til det praktiske var gjennomgående for utfordringene i arbeidet. Dette kunne være tid til å planlegge utenom møter, følge opp saker, vurdere og evaluere. Men også tid til å organisere og gjennomføre. Gjennomgående var det at de voksne bruker tiden med barna, og derfor opplever mangel på tid med personalet.

Det skjer så mye og det er liksom, videre at man skal følge opp eller være med barna. Også på en måte bare glemmer det. (Informant D).

Vurdering og evaluering, og det faktum at du ikke får nok tid til det. (Informant A).

De to sitatene synliggjør at det viktig å følge opp, vurdere og evaluere, men at tiden ikke strekker til. Mange saker blir glemt fordi det ikke er tid der og da - i situasjonen.

Den andre forståelsen av tid, omhandler utfordringer knyttet til den tid det tar å danne relasjoner og bli kjent med både andre og seg selv.

Tid til å bli kjent med de personene (...) tid til å bli kjent med kulturen. Hvorfor er det sånn? ER det faktisk sånn som jeg se det? (...)Og jeg må være ydmyk nok til å tenke at "okay, kanskje det er jeg som tar feil". (Informant A).

Hvor godt du kjenner teamet ditt, - hvor godt de kjenner deg. Det er egentlig utfordringen. En trår litt varsomt i begynnelsen, men når man kommer litt under huden på folk så kan man gjøre mye godt. (Informant B).

Disse datautdragene avslører at det viktig å bruke tid på å bli kjent og danne relasjoner til dem man jobber med. Like viktig er det å være trygg på seg selv, og kjenne sine egne sider i jobben som pedagog, noe som kom frem i følgende sitat.

Trygg i seg selv, og en trygg pedagogisk praksis med et anerkjennende menneskesyn. Litt sånn pedagogisk teft, man har den anerkjennende væremåten, både se og høre og lytte til dem. (Informant E).

Å være trygg på seg selv handlet i følge datamaterialet om erfaring, noe som tar tid å få. Det kom også frem at dette kunne være utfordrende i arbeidet.

5.4.3 Oppsummering av hvordan tematikken blir arbeidet med i personalet

I datamaterialet kom det frem at de faktorene som omhandlet personalets praksis med tematikken er viktigheten av å snakke om den daglige praksis og å bruke tid. Å snakke om det handler om alle de situasjonene hvor de voksne møtes i en samtale. Det kan være gjennom møter, veiledning eller som en konfrontasjon. Konfrontasjon kunne være utfordrende for noen, men ikke for alle. Tid handler om praktiske gjøremål og om å bli kjent med kollegaer og seg selv som pedagog. Dette arbeidet ble i følge analysen sett på som utfordrende.

6. Drøfting

I dette kapitlet vil noen av hovedtrekkene i resultatdelen bli drøftet ut fra eksisterende teori og empiri. Disse hovedtrekkene vil jeg knytte opp mot de fire hovedtemaene fra resultatdelen, som igjen danner utgangspunkt for min problemstilling.

- Tanker om grensesetting
- Grensesetting i praksis
- Personalet i barnehagen
- Hvordan tema blir arbeidet med i personalet

Drøftingen er inndelt i disse fire delkapitlene, med undertemaer i hvert delkapittel. Drøftingen tar utgangspunkt i resultatene som kom frem under den tematiske analysen, og blir belyst ut fra oppgavens teori.

6.1 Tanker om grensesetting

I barnehagen oppstår det daglig situasjoner som krever at vi umiddelbart må ta et valg, og vi rekker ikke å tenke over alternativer eller konsekvenser, - vi blir utsatt for handlingstvang (Dale, 1993). Dette fører til at refleksjon rundt egen praksis blir en nødvendighet. Pedagogene trenger et bevisst forhold til å se sitt eget ståsted, samtidig som de ser barnets perspektiv. Dette handler om evnen til å mentalisere (Killén, 2012). En evne som i følge Killén (2012) tar tid og utvikle, for at den skal internaliseres. For å få tak i pedagogenes tanker om grensesetting og barns atferd, var det viktig med en refleksjon rundt dette, men også deres tanker om barnets ståsted. I datamaterialet var det to fremtredende faktorer som beskrev informantenes tanker om grensesetting. Det ene var grensesetting som settes ut fra *de voksnes forventninger* og det andre handlet om grenser som settes fordi *barnet har behov* for dem. I tillegg til disse faktorene kom det frem hva informantene tenkte at *barn* ville oppnå når de *utfordret* de voksne.

6.1.1 Grenser ut fra de voksnes forventninger

For å lære barnet om samfunnets regler og hvordan man skal omgås andre, må man i følge Strømøy (2015), få grenser. De voksne har forventninger til barns atferd som noen ganger ikke blir innfridd, og grensene settes. I datamaterialet kom det frem at disse forventningene både var rettet mot det å fungere i samfunnet, og til hvordan det er greit å oppføre seg mot hverandre. Grenser som settes ut fra forventninger de voksne har, kan handle om hva de voksne tenker at barnet en gang skal bli (James, Jenks, Prout, 1998). De voksne står i en slik

situasjon i fare for å rette fokus mot senere liv, i stedet for her og nå. Dette kan gjøre barnet til et objekt for den voksne (Løvlie Schibbye; 2009. Bae, 2016), som vet hvordan oppførsel skal være. I dette ligger en føring for at barn kan styres, og hvis vi styrer på rett måte, får vi et gitt utbytte. Å klare å se barnet som *human beings* tar utgangspunkt i deres eksistens. Når vi skal ha barna inn i ulike roller, gir eksistensialismen føringer for at vi er opptatt av essensen, og glemmer at de først og fremst *er*, før de kan bli. Dersom det ligger sterke føringer for hvordan de voksne vil at barna skal oppføre seg, kan det danne grunnlag for at noen barn lar disse føringene bli definisjoner av seg selv. Barn i opposisjon får kanskje mye negativ oppmerksomhet for ulike påfunn, mens rolige barn blir definert som snille. Essenstanken dyrkes og barnet blir ikke kjent med sin egen eksistens, men lever heller opp til sine forventninger. Dette kan også bidra til å skape usikre barn, når de merker at deres måte og være på ikke er å foretrekke. Noen barn har høye stemmer, mye energi og vanskeligheter med å styre sine impulser. De opplever at dette ikke er en ønsket måte og være på. Barnet vil enten endre seg for å oppnå aksept, eller de kan stenge de voksne ute og bli mer rebelsk, fordi det er vanskelig for dem å endre seg. Datamaterialet viser at de barna som er mer aktive får mest restriksjoner og grenser for sin atferd. Voksne må være bevisst alle de ulike væremåtene til barn i barnehagen, og legge til rette for dem, enn å forvente det samme av alle. Slike situasjoner krever at den voksne tar i bruk mentaliseringsevnen og ser situasjonen fra barnets ståsted. Når den voksne ikke viser forståelse for barnets opplevelse i en situasjon, men heller ser på barnet ut fra egne tanker og erfaringer, blir barnet et objekt for den voksne (Løvlie Schibbye, 2009). Dette kan være lett å glemme i en hektisk hverdag når mye skjer på en gang. Barn som sutrer, roper, løper eller slår andre blir kanskje tolket ut fra hvordan den voksne ser situasjonen og hvilke forventninger de har. Kanskje bryter barna regler som de voksne har laget om løping og roping. Eller de voksne er lei av at det samme barnet har sutret i timevis allerede, og ingenting hjelper. Det er enklere å møte barnet med en forventning om hva vi ønsker av dem, enn å gå inn i deres verden og møte dem i sin opplevelse. Er det barnet som er problemet, eller forutsetningene den voksne gir i situasjonen? (Løvli Schibbye, 2009). Mange regler er vanskelige å holde, og dersom de virker meningsløse kan det bli uholdbart. I mine resultater kom det frem at grensesetting kunne handle om regelbrudd, eller den voksnes behov for kontroll i situasjonen. Dialektisk relasjonsteori er viktig i denne sammenheng, fordi teorien synliggjør at den voksne må ta ansvaret i situasjonen. Den voksne må se hvordan egne reaksjoner kan låse fast relasjonen, og ingen endring vil skje. Dette merkes spesielt der barnet har gjort noe han eller hun ikke burde ha gjort, og blir snakket til. Barnet ser ikke ut til å bry seg om hva den voksne sier, og den voksne blir irritert av dette. Den voksne opplever seg ikke

respektert eller anerkjent som en voksen. Barnet merker usikkerhet i situasjonen og skjuler dette bak en tøffere fasade. Relasjonen er låst og de kommer ingen vei. I slike situasjoner må den voksne ta ansvaret, og endre på forventninger og reaksjoner.

Selv om forventninger kan skape fastlåste relasjoner hvis de oppleves urealistisk for barnet, kan forventninger bidra til å skape forutsigbarhet og trygghet. Barn som opplever grenser hvor de voksne både setter forventninger og krav, men også gir respons og varme, var i følge Baumrinds (1991), forskning dem som klarte seg best senere i livet. Grenser som gir føringer til hvilke forventninger som finnes, og som samtidig gir respons og varme, kan være et mål for de voksne i barnehagen å strebe etter. I følge Sigsgaard (2003), er det blant annet de barna som får minst kjærlighet hjemme og som kommer fra dårlig stilte familier som får mest kjeft. Ut fra dette kan det sees som at mange av dem som trenger det minst, får mest kjeft. Resultatene viste at det var noen barn som fikk mer kjeft og grenser enn andre, noe som bør være grunn nok til å ta tak i problematikken. Grensesettingen hos disse barna baseres mer på forventninger og krav, enn på respons og varme, selv om det er respons og varme barna trenger mest.

6.1.2 Barns behov for grenser

Det kan være vanskelig å definere spesifikt hvilke grenser barn bør ha. Strømøy (2015), la vekt på at for mye grenser kunne bli en tvangstrøye, mens for lite grenser kan føre til utrygge barn. Grenser kan vise at dem som setter de bryr seg. I datamaterialet kom det frem at noen av grensene settes fordi barnet har behov for dem. Disse grensene kunne handle om behov for struktur og forutsigbarhet, men også for å lære seg sosialkompetanse. Når de voksne ser på grensesetting ut fra barnets behov for sosialisering, benyttes ett av Biestas domener for oppdragelse. Det andre domenet, kvalifisering, kan sees ut fra hva barnet trenger å lære. Disse grensene kan handle om å sitte fint i samlingsstunden, eller andre steder hvor de voksne vil formidle noe. I materialet kom det også frem at grenser ble satt individuelt, og at man tok hensyn til barnets ståsted, noe som sees ut fra det siste domenet (subjekt-ness). Det kom frem at noen forskjellsbehandlet barna når de satte grenser, fordi de var opptatt av å se enkeltbarnets utgangspunkt, eller de så an hva som hadde skjedd og handlet ikke på bakgrunn av prinsipper og regler. Dette siste domenet er vanskelig å begrunne ut fra, og det gir lite føringer for hva man kan forholde seg til. Likevel er det svært viktig å ta stilling til om de grensene som gis, baserer seg på kun ett eller to av domeneene hele tiden, eller om man er bevisst alle tre. Det er lett å tenke at de som ikke kan sitte stille under samlingsstund, bør øve

på dette. Eller at dem som ikke sitter stille, i hvert fall ikke skal belønnes med å slippe samlingsstund. De voksne må heller gå i seg selv og se på hva som forventes av barn, samtidig som de bør se på innholdet i aktivitetene som oppleves som vanskelige for noen. Spørsmål om aktiviteten kan tilpasses er viktig i denne sammenheng. Hvis ikke er det de samme barna hver gang som opplever at de kommer til kort og får mer grenser, slik datamaterialet viste.

6.1.3 Barn som utfordrer

Når barns opposisjon forklares med mangel på grenser, og enda fler grenser må settes, mener Raundalen (2004), at dette kan erklære barn som fiender. I datamaterialet kom det frem at informantene hadde ulike tanker om barn som utfordret. På den ene siden kom det frem at utfordringene kunne forklares med en bakenforliggende årsak, og barns atferd bidro til å skjule hva de egentlig opplevde. På en annen side kom det frem at barn utfordret fordi de ville teste grenser, og var urolig i kroppen. I følge Hedström (2014), utfordrer barn fordi de enda ikke vet hvordan de skal oppføre seg i en gitt situasjon. Dette kan være svært vanskelig for de voksne å oppdage, dersom barns atferd er pakket inn i et hardt ytre som provoserer og utfordrer.

I resultatene kom det også frem at når de voksne sa *nei*, kunne det ligge masse kjærlighet i det ene ordet. Spørsmålet blir hva som skjer dersom barnet ikke godtar dette, og fortsetter sitt mas på nye og velutviklede måter. Er disse barna grensesøkende? Datamaterialet viste at barn som utfordrer gjør dette for å tøffe seg, få oppmerksomhet eller at disse barna krever mer. Dersom vi anvender subjekttankegangen her, vil vi måtte gå inn i barnets verden og se på saken fra deres side. Et barn som vil ha noen spennende leker, uten at det passer og ta frem disse, er ikke grensesøkende dersom barnet går til flere ulike voksne og spør – eller slår seg vrang av et nei. For barnet kan det handle om at lysten var så stor, ikke at barnet søkte etter en grense, eller egentlig var ute etter å *bare få viljen sin*. Hvordan de voksne tolker situasjonen er avgjørende for hvordan de håndterer den. Kanskje tolkes barnet som et typisk barn som ikke får grenser hjemme, og det er opp til barnehagen og gi barnet disse grensene. Kanskje dette er noe som skjer til stadighet, og de voksne ikke orker at barnet får viljen sin, og sier prinsipielt nei? I slike tilfeller kan det være grunn til å undersøke om vi bruker begrepene tydelighet og begrunnelse, og grenser eller grensesetting om hverandre. Det kom frem i resultatene at det ofte var ulike grenser hjemme og i barnehagen for mange av barna. Informantene betegnet situasjonen som at barna fikk for lite grenser hjemme, og hadde vanskeligheter med å

innordne seg etter de grensene som ble satt i barnehagen. Når informantene forteller at de viser hensyn til ulike grenser hjemme og i barnehagen, tilpasser de barnets utgangspunkt i stedet for å gjøre likt med alle. Dette viser en omsorg og forståelse for ulike utgangspunkt og behov, noe som viser at de voksne behandler barnet med respekt og tillit, samtidig som de gir rom for ulike forutsetninger (Barnehageloven, 2005; KD, 2017).

6.1.4 Oppsummerende kommentarer

Resultatene viser at informantene hadde ulike forståelse av grensesetting selv om noen av dem jobbet ganske tett. Datamaterialet viser at informantene mener at grenser gis for trygghet og forutsigbarhet, for å arbeide med sosialisering, når barn bryter regler eller for at de voksne skulle ha kontroll. Ulike forståelser kan synliggjøre en praksis som er preget av ulik yrkesidentitet. Når ulike mennesker går inn i en profesjon med ulik yrkesidentitet, kan det være nyttig å arbeide mot en felles yrkesidentitet som preger arbeidsplassen (Bae, 1996). I dette arbeide må man snakke om hvilke likheter og ulikheter man har og hva som bidrar til at den enkelte opplever mestring eller tilkortkomning i arbeidet. Like viktig som selve diskusjonen er også kunnskapen om hva som diskuteres og hva som oppleves som meningsfullt eller meningsløst. Hvorfor tenker vi så ulikt om noe vi i utgangspunktet er enig om at barn trenger? Barnesyn kan bidra til å synliggjøre hvorfor vi setter ulike grenser i like og ulike situasjoner, og kan være et godt utgangspunkt for videre refleksjon og diskusjon.

6.2 Grensesetting i praksis

Grensesetting i institusjonssammenheng kan være både psykisk, - hvor kjeft og neglisjering er fremtredende, men også fysisk, - ved å holde barnet fast, eller nekte barnet mat og drikke (Sigsgaard, 2003). I resultatene kom det frem at de grensene som ble gitt i informantenes barnehager, besto av psykiske sanksjoner som kjeft og neglisjering, men også i fysisk form som tap av materiell. Grensesetting i praksis blir i det følgende drøftet ut fra de mest fremtredende resultatene av analysen som kom frem når informantene snakket om praksis. *De ulike situasjonene* forteller noe om årsaken til at grensene skjer, blant annet mangel på *tid* og *farlige* situasjoner. *Stemmen som setter grenser* kom frem som en metode for å grensesette, selv om stemmen ble brukt i en rolig dialog, eller i form av en psykisk sanksjon som kjeft.

6.2.1 De ulike situasjonene

Når de voksne i barnehagen har makt til å definere hva som er tillatt og ikke (Bae, 1996), utøves definisjonsmakt (Bae, 1996). En slik makt kan brukes til å begrense barn, og er en

makt de voksne må være bevisst. Det kom frem i resultatene at grensene noen ganger ble satt fordi de voksne opplevde en form for handlingstvang og ikke hadde tid til å håndtere situasjonen på en bedre måte, og satte grenser i stedet. Når de voksne bestemmer dagens innhold, kan det skje at de som ikke er enig eller ikke får til å innrette seg, må grensesettes. I barnehagen er det mange barn og få voksne. Det krever en viss struktur for å kunne fungere, samtidig som mye organisering bidrar til å skjule en disiplin (Nordin-Hultman, 2004). Det kan også være grunn til å tro at mye av strukturen og grensene som gis skal være til barnets beste, for at barnet skal forstå at noe ikke er akseptert. Likevel er det forskjell på å ta fra et barn (tap av materiell), en stein, som barnet ville kaste på et annet barn, og det å ta fra et barn en spade (tap av materiell), som barnet ville leke med utenfor sandkassen, noe som kanskje ikke er lov. Dersom barnehagen har slike fellesregler, kan det være nyttig å diskutere bakgrunnen til at reglene eksisterer. Når de voksne er i stand til å håndheve regler ved å bruke pedagogisk skjønn og se situasjonen an, kan det tenkes at barna også lærer å utøve skjønn og forstå hvorfor reglene finnes. På denne måten blir grensene mer effektive og kan minske konflikter (Cherry, 1983). Når barn gjør noe de i følge de voksne ikke skal, er det viktig at de voksne klarer å se det ideelle handlingsrommet som kan oppstå når barn opplever både frihet og grenser (Strømøy, 2015). Fravær av sanksjoner, kjeft og trusler er ikke ensbetydende med fri oppdragelse, eller en hverdag uten grenser. Det handler mer om hvordan grensene settes, enn at de settes, noe som også kom frem under intervjuene. Når voksne lar seg provosere eller trigges av barns atferd er det vanskelig å være reflektert i situasjonen, og den voksne klarer ikke å se situasjonen fra barnets side, men ut fra sine egne erfaringer (Løvlie Schibbye, 2009). En slik måte å jobbe på krever at de voksne lytter og at barna opplever at den voksne forstår. I noen sammenhenger opplevde informantene at de ikke fikk tid i en hektisk hverdag til å møte barnet på denne måten, noe som er synd. Dersom barnehagens fokus rettes mer mot hvordan konflikter med barn kan løses og hvordan grensesetting kan praktiseres, kan det tenkes at færre konflikter oppstår, både fordi barna blir bedre på å løse dem selv og fordi de voksne ikke gjør små konflikter større i lys av sin definisjonsmakt.

6.2.2 Stemmen som grensesetter

De voksne møter barns brudd på orden med fordømmelse, tilsnakk og av og til trusler (Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röthle, Tofteland og Zachrisen, (2015). I resultatene kom det frem at det forekom kjeft i barnehagene til informantene, noe tidligere forskning også viser (Sandseter og Seland, 2015; Bratterud, Sandseter og Seland, 2012; Formonsinho og Araujo, 2004; Sigsgaard, 2003). Informantene forteller at kjeft som oftest skjer hvis den

voksne ikke rekker å tenke seg om, eller blir veldig provosert. Dette kan henge sammen med holdningsteorien om endimensjonal tilnærming (Raaheim, 2002), fordi man reagerer med følelser, selv om fornuften ville reagert annerledes. I slike situasjoner er det viktig at de voksne reflekterer over hvorfor de reagerer som de gjør, og hvilken holdning som kan ligge i bunn for en slik reaksjon. Når holdningen endres er det lettere å endre reaksjonen. Lange formaninger om rett og galt vil mest sannsynlig oppleves som et overgrep, og føre til sinne og frustrasjon hos barnet (Hedström, 2014). Den voksne må heller legge til rette for en samtale hvor ikke følelsene til den voksne blir dominerende. Datamaterialet viste at flere av informantene snakket om samtaler som åpner opp for en dialog, og at det er viktig å komme til bunns i hva saken handler om når de snakker med barna. Å bruke samtalen som en form for å grensesette kan være positivt, men samtidig er det viktig å være bevisst den voksnes definisjonsmakt i situasjonen. Den voksne kan bestemme og definere hvilke situasjoner som skal føre til en reaksjon (Bae, 1996). Selv om noe av grensesettingen skjer i form av kjeft, var det fremtredende i resultatene at de voksne snakket med barna hvis de hadde gjort noe de ikke skulle. Denne samtalen foregikk på en rolig måte, hvor den voksne var spørrende og ville komme til bunns i saken. Ofte gikk barn og voksen et annet sted for å snakke, slik at de fikk ro og ikke var på utstilling foran andre. Slike måter å samtale på sikrer en autoritativ voksen (Baumrind, 1991), som gir barnet varme og respons, selv om den voksne setter krav i sin reaksjon. Den voksne kan aldri være sikker på hvilket budskap som blir forstått av barnet, og må derfor tenke over hva som blir formidlet. Videre må den voksne ha subjekttankegangen i bakhodet og se på barnet som likeverdig. De voksne må ha respekt for at barnet ser på verden på sin måte og de voksne må ikke forstå barnet uavhengig relasjonen de befinner seg i (Løvli Schibbye, 2009). Å tenke slik krever øvelse, og er i følge Bae (2016), en holdning som må videreutvikles gjennom etterutdanning.

Det kan være vanskelig å vite nøyaktig hvor mye kjeft som forekommer i barnehagen. Når de voksne kjefter på barn ligger det en sanksjon om at atferden skal stoppes og endres gjennom kjeft (Kragh-Muller, 1997). I dette ligger et barnesyn som ser på barnet som en ting eller et objekt, som endres gjennom ytre påvirkning. Fokuset på grensesetting bør derfor rettes mot måter å sette dem på, hvor barnet blir anerkjent som et likeverdig subjekt. Dette må gjøres uten at fravær av grensesetting realiseres.

6.2.3 Oppsummerende kommentarer

Datamaterialet viser at grensesetting foregår i alle situasjoner og steder, men fremtredende i

resultatene var det at de voksne ikke alltid hadde tid til å håndtere situasjonen godt nok. Det kom også frem at regler og regelbrudd hadde en betydelig plass i grensesettingen. Likevel var flere av informantene bevisst på at grensene handler mer om hvordan de ble satt enn at de ble satt, og ga ulike grenser til ulike barn. Felles for nesten alle grensene, var at de ble gitt med stemmen. Dette skjedde i form av kjeft, beskjeder eller en samtale. Det kom også frem i resultatene at det var barn i informantenes barnehager som fikk mer kjeft enn andre, og at det noen ganger var uten grunn. Informantene fortalte at de ofte tilrettela og passet på i de situasjonene hvor det kunne oppstå konflikter. Dette henger sammen med forskningen til Nordin-Hultman (2004), hvor styringen nå ligger i organisering og rutiner.

6.3 Personalet i barnehagen

I følge Rydjord Tholin (2008), mangler førskolelærere et felles yrkesfaglig fundament. Dette kan føre til ulikheter i hvordan de voksne i barnehagen utfører sitt arbeid, fra en barnehage til en annen. Jeg ville vite mer om hvordan pedagogene så på sin egen rolle, og de andre voksnes rolle i barnehagen, og hva som påvirker dem i sine valg i en uforutsigbar og hektisk hverdag. I resultatene var det to sentrale aspekter som handlet om personalet i barnehagen. Disse var *utdanningens betydning*, som handlet om deres opplevelse av egen utdanning, og om grensene blir gitt ulikt dersom den voksne har barnehagelærerutdanning eller ikke. Det andre aspektet handlet om *tidligere erfaringer*, som baserer seg på det informantene mente påvirket våre handlinger mest, nemlig våre erfaringer.

6.3.1 Utdanningen

Resultatene viser at informantene mente at utdanningen hadde rustet dem bedre til å utføre sin jobb. Dette handlet både om å se enkeltbarnet og evnen til refleksjon. Selv om informantene forteller at utdanningen hadde hatt betydning avslører resultatene også at utdanningen ikke har alt og si, men at erfaring og personlighet kan være avgjørende uavhengig om man er pedagog eller ikke. Dette kan henge sammen med forskning som viser at pedagogene mener at assistentene er like gode som dem selv i lek (Jakobsen, 2015), og forskning som viser at 30 % av førskolelærerstudenter mener at fagkunnskap ikke er nødvendig for yrkesutøvelsen (Heggen, 2005). Spørsmålet blir om vi undervurderer oss selv? Pedagogene skal være dem som veileder og som gir sin kunnskap videre – den de har brukt flere år på å tilegne seg selv. Hva skiller da pedagoger fra assistenter i barnehagen? De med lang erfaring i barnehagen har fått masse veiledning gjennom årene, og i kombinasjon med jobbrotasjonen kan det ødelegge skillet mellom pedagog og assistent i barnehagen. Rydjord Tholin (2008), stiller spørsmål ved

hvilken yrkesidentitet som preger barnehagesektoren, og mine funn viser at informantene forteller om en sektor som er preget av mange ulike voksentyper. Dette styrker antagelsen om at barnehagesektoren trenger en yrkesetikk som gjør de voksne trygg i sin faglige praksis (Røknes og Hanssen, 2002). For at yrkesetikken skal forankres i et barnesyn som henger sammen med menneskerettigheten, bør dette i følge Bae (2016), utvikles i førskolelærerutdanningen. Dette synliggjør at utdanningen bør være den tyngden som gir pedagogene i barnehagen det de trenger for å utføre sin jobb, selv om mange av arbeidsoppgavene krever modenhet og erfaring. Ut fra dette står vi ovenfor en utfordring i sektoren og barnehagelæreryrket. Målet bør være at pedagogene i barnehagen opplever at deres utdanning er verdt det arbeidet i barnehagen krever, men også at statusen gir denne verdien. Arbeidet med små barn bør ikke være for hvem som helst, og den kompetansen pedagogene besitter bør verdsettes.

6.3.2 Profesjonell grensesetting

I datamaterialet kom det frem at alle informantene, bortsett fra en, ikke hadde en begrunnelse på om de var strengere eller ikke med barn privat. Dette kan tolkes som at de ikke skiller den grensesettingen som foregår på jobb, og den man har hjemme eller i privatlivet. I dette ligger kanskje en svakhet i yrkesetikken, som kunne gitt en referanseramme for å vurdere våre holdninger (Meyer, 2005). Dersom man blir presset og trigget av barn i barnehagen på samme måte som i privatlivet, kan det tenkes at man ikke har et sterkt nok profesjonsskille til den måten man bør reagere på, noe som kan gjenspeile Sigsgaards (2003), forskning om kjeft i institusjoner. Selv om grensesetting i privatlivet og i barnehagen er viktig, burde det kanskje ligge noe i profesjonsutøvelsen som tilsier at måten å håndtere situasjonen på i barnehagen kan begrunnes ut fra rammeplan, barnehageloven eller barnekonvensjonen? Uten en profesjonell begrunnelse vil den baseres på den enkeltes sunne fornuft eller en irrasjonell handling fordi relasjonen er for tett, som ved egne barn. Dette betyr naturligvis ikke at man ikke skal grensesette i barnehagen, fordi man er på jobb. Men at måten og grensesette på bør bunne ut i en større refleksjon rundt hva målet med grensesetting i barnehagen er, og ikke likestilles med hva man ville gjort hjemme. Dersom barnehagens yrkesetikk kan spille en rolle og skille grensesetting i barnehagen og privat, er det lettere å sikre at de grensene barn møter i barnehagen handler om noe mer, enn kun hva den voksne mente der og da. Vår refleksjon utvikles, og vår evne til å mentalisere i situasjonen styrkes (Killén, 2012).

6.3.3 Egne erfaringer

De voksne i barnehagen trenger å bearbeide egne holdninger til barn (Bjerkestrand og Pålerud, 2007). Våre holdninger kan ligge forankret i oss som et kognitivt skjema, som styrer våre forventninger i en bestemt retning (Raaheim, 2002). I datamaterialet var det fremtredende at tidligere erfaringer hadde stor innvirkning for hvordan de voksne forholdt seg til barn, samt hvordan de utførte sitt arbeid. Dette ble beskrevet som en *ryggsekk* eller *bagasje* av informantene. Våre holdninger har vi med oss hele tiden. Når vi lærer noe nytt, kan holdningene endres, men vi må ønske å gjøre dette for å oppleve balanse (Festinger, 1957). Hukommelsen er viktig i dette arbeidet og bestemmer om vi skal integrere ny kunnskap, eller om vi glemmer den (Haukedal, 2001). Når assistenter går på kurs eller blir veiledet, får de ny kunnskap. Denne kunnskapen blir tatt i bruk dersom de er enig, og dersom det virker logisk for dem. En åpen kultur hvor man snakker hva man opplever og mener, bidrar til at våre holdninger kommer frem, og vi kan bli bevisst vår egen praksis. Atferd synliggjør våre holdninger (Fishbein og Ajzen, 2010), og det er viktig at pedagogiske ledere vet noe om hvordan holdninger kan arbeides med for å endre praksis. I datamaterialet kom det frem, at det kan være vanskelig å endre på atferd hvis årsaken til atferden er dypt forankret i oss, fordi vi først må innrømme at vi har gjort noe galt, før vi kan endre på det. Dette underbygges av holdningsteorien om kognitiv dissonans (Festinger, 1957), hvor vi må endre kunnskap eller atferd for å endre holdning. Hvis vi ikke er enig i at det vi gjør er feil, eller tenker at det ikke er så farlig, vil vi fortsette som før. Å ønske endring og være villig til å innrømme at ens egen praksis er feil eller kan gjøres på andre måter, kan være det første steget til endring.

For å endre atferd må vi endre grunnen til at den oppstår. Det er vanskelig å handle på bakgrunn av noe vi er uenig i. For å bli enig må vi få god nok informasjon. Dette er komponenter i å endre vår kognitive dissonans, slik at vi oppnår balanse. Etablering av en kultur hvor barnet sees som et subjekt, og grensesetting baserer seg på en reflektert vurdering fra den voksne, kan skape en bandwagon effekt (Raaheim, 2002), hvor de andre voksne kaster seg på lasset, og ikke klarer å gå imot, siden arbeidskulturen preger de voksne. Samtidig er det viktig å utvikle vår egen mentalisering, slik at vi kan utvikle oss selv.

6.3.4 Oppsummerende kommentarer

I dette avsnittet har jeg drøftet hvordan pedagogene ser på sin egen rolle og hvilken betydning utdanningen har hatt. I tillegg har jeg sett på hva som kan defineres som en profesjonell grensesetting, og hva som kan bidra til at den ikke alltid oppleves som profesjonell.

Pedagogenes utdanning har hatt verdi for mine informanter, men de beskriver også at personlighet og erfaring har mye å si. Dette har jeg drøftet ut fra en utfordrende yrkesidentitet, og svak yrkesetikk. De voksnes erfaring har mye å si i barnehagen, noe som kan være utfordrende hvis de voksne ikke skiller mellom rollen de har privat og i barnehagen. Dette fører videre til det jeg har kalt en profesjonell grensesetting, som beskriver skillet mellom de grensene man gir privat og i barnehagen. De profesjonelle grensene defineres på bakgrunn av refleksjon rundt hva saken dreier seg om og ikke den voksnes følelser eller meninger. For å oppnå en slik praksis er det viktig å utarbeide en yrkesetikk som kan fungere som referanseramme (Meyer, 2005), når vi ser på egen praksis. Den nye rammeplan (KD, 2017), er i motsetning til tidligere planer et juridisk dokument, noe som kanskje kan sette føringer for at yrkesetikken kan forankres i denne. Likevel er det viktig å diskutere og drøfte ulike tolkninger og synspunkter, som igjen danner utgangspunkt for ulike praksis.

6.4 Å arbeid med tema i personalet

Hvordan pedagogene arbeider med dette tema representer sammen med avsnitt 6.3, problemstillingens andre del. I lys av teorien drøfter jeg informantenes svar på hvordan de arbeider med tematikken i personalgruppen, og hva som kan være utfordrende i dette arbeidet. Tidligere forskning viser at voksnes holdninger, oppdrageryn og erfaring med egen oppdragelse er avgjørende for hvor mye kjæft som blir gitt i institusjonssammenheng (Sigsgaard, 2003). Dette synliggjør viktigheten av å arbeide med et slikt tema, selv om det kan være utfordrende og vanskelig. De fremtredende undertemaene som kom frem under analysen handler om verdien av å *snakke* om oss selv, og vår praksis, men også om en underliggende faktor som kan utfordre oss i hverdagen, nemlig *tid*.

6.4.1 Å snakke om det

I resultatene kom det frem at måten å arbeide med tematikken på var å snakke sammen, diskutere, konfrontere og reflektere over ulike situasjoner sammen. Når vi ser nærmere på situasjoner og utført arbeid, reflekterer vi (Rydjord Tholin, 2008), og dette arbeidet er det viktig å ta seg tid til (Bjerkestrand og Pålerud, 2007). Datamaterialet viser at informantene synes det var viktig å ha åpne diskusjoner, få frem ulikheter og ha en god tone. I dette arbeidet realiseres teorien om anerkjennelsens dialektikk (Løvlie Schibbye, 2009), hvor man lytter til andre voksne, anerkjennende uten å være dømmende. Siden man ikke alltid kan velge hvem man skal arbeide med (Spurkeland, 2013), og er avhengig av sine kollegaer, er det viktig å ha kunnskap om hvordan samarbeidet skal fungere. Det krever en psykisk styrke for å kunne

samarbeide tett, og samtidig snakke sammen åpent og ærlig, spesielt når det kjennes ubehagelig (ibid). Datamaterialet viser at informantene hadde mot til å ta ubehagelige samtaler med sine medarbeidere hvis de opplevde at de måtte.

Selv om datamaterialet viser at det er enighet i å ha en kultur for åpenhet i diskusjoner, og at de kan arrestere hverandre hvis noen går for langt, var det mer uklart hvordan en felles plattform kan se ut utenfra. Dette kan også gjenspeile de ulike svarene fra informantene, siden ingen hadde svar som baserte seg på en “slik gjør vi det her” tankegang. Cherry (1983), sin magic list kan fungere som et grunnlag for en felles plattform. Listen kan gis til nye ansatte og vikarer for å gi et bilde på hvordan vi jobber her. Den kan vises til foreldre, eller brukes som veiledningsgrunnlag til assistenter for hva den enkelte tenker om de ulike punktene. Dette får også frem holdninger som viser om man har en positiv eller negativ innstilling (Fishbein og Ajzen, 2010), til for eksempel barn med utfordrende atferd. Slike diskusjoner er viktig å ha i personalgruppa, slik at alle klarer å skille sak og person.

6.4.2 Tid

En annen faktor som kom frem under den tematiske analysen var tid. Selv om ikke alle informantene nevnte denne faktoren direkte, kom det fem indirekte gjennom det som ble beskrevet som utfordrende. Tid handlet både om å skape relasjoner til hverandre, og om tid til å gjennomføre praktisk arbeid.

Relasjonskompetanse handler om hvordan vi kan gjøre hverandre gode eller dårlige (Spurkeland, 2013). I datamaterialet kom det frem at det kunne ta lang tid å bli godt nok kjent med dem man jobbet med, slik at man kunne gi nødvendig veiledning og korrigerer som ikke ble dårlig mottatt. Informantene så på dette som en utfordring i barnehagen. Konfrontasjoner og ubehagelige beskjeder kan lettere tas dersom barnehagen har en felles plattform å arbeide ut fra. Likevel er det viktig å være bevisst at holdninger ikke endres gjennom en konfrontasjon, men gjennom kultur. For å få en åpen kultur er det viktig med diskusjoner for å få frem ulike holdninger, verdier og meninger. Diskusjoner om hvordan vi tolker, og spørsmål om hvorfor andre gjør som de gjør er viktig. Hva tenker vi om barn som utfordrer oss? Hva tenker vi om barn som er ufine mot andre, og hva gjør vi med det? Hvilken kultur ønsker vi at skal prege arbeidsplassen, og hvordan kan vi begrunne vår kultur? Datamaterialet viser at informantene synes det er viktig å stille hverandre spørsmål, og kunne diskutere ting sammen i personalet, men ingen av dem nevner at deres praksis er forankret i

en kultur som preger arbeidsplassen.

6.4.3 Oppsummerende kommentarer

Resultatene som handlet om hvordan tematikken ble arbeidet med i praksis ble drøftet ut fra undertemaene; *å snakke om det, og tid*. Viktigheten av å snakke om ting gikk igjen i alle intervjuer, selv om noen av informantene gikk nærmere inn på hvordan dette kunne foregå. Tid var en faktor som kom frem når informantene snakket om hva som kunne være utfordrende. I tillegg til å ha liten tid til diskusjoner og møtevirksomhet rundt tema, kom det frem at den tiden de voksne bruker på å bli kjent med hverandre, var en utfordring. Dette handlet om ulike voksne som skulle jobbe sammen, og for å få til et samarbeid var det viktig å kjenne hverandre godt nok til å vite hvordan man kommuniserer med hverandre, for at beskjeder skal bli best mulig mottatt. Et arbeidsmiljø som legger til rette for at de voksne skal bli kjent kan være bra ettersom et godt samarbeid er generelt viktig i de fleste organisasjoner. Kompetanse i relasjonsledelse i barnehagen kan kanskje være en fruktbar vei å gå. Når medarbeidere opplever større eierskap til sin praksis, blir de også mer motivert til endring (Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röthle, Tofteland og Zachrisen, 2015). På denne måten skapes en kultur som er mer mottakelig for det som skjer rundt oss og det som skal styre vår praksis, og ikke så opptatt av hva vi selv mener.

7. Avslutning

I denne studien var utgangspunktet å få en dypere innsikt i grensesetting i barnehagen. Hensikten var å vite mer om pedagogiske leders forståelse av grensesetting og hvordan grensesetting praktiseres i barnehagen. Videre ville jeg vite mer om hvordan pedagogiske ledere arbeidet med dette i personalgruppen. De sentrale spørsmålene i denne studien er problemstillingen, og intervjuguidens fem hovedspørsmål.

Oppgavens problemstilling:

Hvilken forståelse har pedagogiske ledere av grensesetting i barnehagen, og hvordan arbeider de med denne tematikken i personalgruppen?

1. Hva er deres tanker om å sette grenser i barnehagen?
2. Hvordan vil du si at det å sette grenser praktiseres i barnehagen?
3. Hvorfor setter vi disiplinerende grenser i barnehagen?
4. På hvilken måte har utdanningen din bidratt til å endre ditt syn på barn?
5. Hvordan veileder du dine medarbeidere i å sette grenser?

I dette kapitlet gir jeg først en oppsummering av de viktigste funnene fra analyse, resultater og drøfting, før jeg foretar en vurdering av studien ut fra et kritisk perspektiv. Videre ser jeg på hvordan studien kan brukes til videre forskning, og hva som kunne vært interessant å vite mer om. Til slutt gir jeg noen siste kommentarer på avhandlingen.

7.1 Oppsummering

Jeg har i denne avhandlingen sett på pedagogiske leders forståelse av grensesetting, hva de tenker om barn som utfordrer og hvordan grensesetting praktiseres i barnehagen. Jeg har også sett på hva som påvirker de voksne når de setter grenser og hvordan de arbeider med tematikken i personalgruppen. Min studie viser at grensesetting er noe alle har god kjennskap til og at informantene så på tema på ulike måter. Forståelsen av grensesetting har mange nyanser og bunn ut i tidligere erfaringer, voksnes forventninger eller som barnets behov. Informantene vektlegger at grensesetting er viktig i barnehagen, spesielt fordi det er mange barn samlet, og for å lære dem sosial kompetanse. Dette kommer også frem i sentrale teorier (Biesta 2013, Strømøy, 2015, Baumrind, 1991). Selv om grensesetting som oftest ble praktisert hvis barn brøt regler eller var ufine mot hverandre, viste også informantene

forståelse for at utfordrende atferd kunne tolkes som ulike atferdsuttrykk. Mange av informantene forskjellsbehandlet barn fordi de ville se an situasjonen, eller tolket barnets atferd som et tegn på noe annet. Slike refleksjoner viser et anerkjennende menneskesyn og en sterk bevissthet om ulike barns behov, uttrykk og væremåte, samtidig som barnet blir behandlet som et subjekt (Bae, 2016, Løvlie Schibbye, 2009). Informantene hadde god kunnskap om hvordan de så på barn som utfordret, men det kom likevel frem at noen barn fikk mer grenser og kjeft enn andre. Disse barna var dem som var mest kroppslig aktive. Informantene opplevde at det som påvirket de voksne når satte grenser handlet mest om tidligere erfaringer. De nevner også at de har blitt mer reflekterte etter endt utdanning, men forteller også om at mange ufaglærte er like flinke som pedagogene. Erfaringer veier i dette tilfelle mer enn fagkunnskap. Når det kommer til grensesetting i en privat arena og i barnehagen er det kun en av informantene som skiller disse arenaene. De andre informantene forteller at de er like strengt privat som i barnehagen, eller at de er mer strengt privat, eller i barnehagen. Ingen av dem utdyper videre hvilket grunnlag de baserer dette på, noe som kan forstås som at informantene ikke ser på grensesetting som ulikt når de gis på jobb som pedagog, eller privat. Alle informantene fortalte at de arbeidet med tema på en eller annen måte i barnehagen. Dette gjorde de gjennom veiledning eller på møter. Likevel kom det frem at noen voksne ikke endret atferd selv om de både ble konfrontert og veiledet. Dette kan henge sammen med manglende yrkesetikk i måten å tilnærme seg barn på (Rydjord Tholin, 2008).

Denne studien viser at pedagogene i barnehagen er reflekterte og begrunner sin praksis godt. Men den viser også at det ikke er kun refleksjonsbiten som er avgjørende for om de grensene som settes er til det beste for barnet, eller for den voksne der og da. Å gå i sin egen fortid, og bli bevisst på hvordan vi er med på å prege relasjonen til dem vi møter er essensielt i arbeidet hvor rammeplan, barnekonvensjonen og barnehagelovens formål skal bli oppfylt. Denne oppgaven viser at forståelsen og praksisen av grensesetting varierer i for stor grad, for å kunne si at den alltid kan begrunnes til barnets beste. Den viser også at det å arbeide med tematikken i personalet er vanskelig hvis man vil se endring. Økt bevissthet og kritisk refleksjon til egen praksis kan være et sted å starte.

7.2 Kritisk vurdering av funnene

Denne studien har en kvalitativ tilnærming og baserer seg på seks intervjuer med informanter fra tre forskjellige barnehager. Selv om alle barnehagene hadde fått tildelt informasjonskriv

om studien, var det ikke alle informantene som hadde fått dette og satt seg inn i tema på forhånd. Et tema som grensesetting kan skape reaksjoner og tanker, som etter endt intervju vil reflekteres over. Det er grunn til å tro at dersom jeg hadde gjennomført de samme intervjuene igjen hadde svarene fra de samme informantene endret seg fordi intervjuet hadde satt i gang en tankeprosess over egen praksis i mellomtiden. Resultatene av denne studien kunne blitt annerledes dersom informantene hadde fått oppfølgingsintervju, intervjuguiden på forhånd eller dersom intervjuet hadde foregått i gruppe. Det er mye som kan prege resultatene i den ene eller andre retningen. Arbeidet i barnehagen er preget av spontane situasjoner og møter mellom voksne og barn, barn og barn, og mellom voksne og voksne. Det er i disse møtene man får det ekte bilde av hvordan praksis ser ut, når man er totalt uforberedt og må handle umiddelbart. Våre holdninger og verdier blir synlige og vår yrkesetikk gjenspeiles. Selv om mine funn kan tolkes på ulike måter har hensikten vært å belyse en kompleksitet i praksisfeltet, men også å trigge forståelsen av grensesetting. I analysen har jeg brukt tematisk analyse (Braun og Clarke, 2013), hvor jeg har kategorisert resultatene ut fra temaer som beskriver hva de handler om. Hovedtemaene i denne oppgaven er tanker og forståelse om tema på en side, og hvilken praksis som foregår, på en annen side. Disse hovedtemaene blir brukt i begge delene av problemstillingen slik at det til sammen ble fire hovedtemaer.

- Tanker om grensesetting
- Grensesetting i praksis
- Personalet i barnehagen
- Hvordan tema blir arbeidet med i personalet

Siden resultatene er tematisert kan det være grunn til å tenke at jeg hadde fått andre hovedfunn dersom jeg hadde valgt en annen måte og analysere eller presentere resultatene på. Jeg har valgt det analyseverktøyet som jeg anså som best egnet til min problemstilling og som jeg synes at fikk frem hovedfunnene på en strukturert måte.

Oppgaven har en hensikt i å provosere en del av praksisfeltet som noen kanskje tar for gitt, siden grensesetting kan sees som en nødvendighet. I en provokasjon settes våre meninger og holdninger på prøve og vi kan starte en refleksjon. Selv om dette kan gi ulike resultater, håper jeg at leseren er åpen nok til å selv vurdere hvilken bekreftbarhet og troverdighet oppgaven kan gi. Andre vinklinger av tema kunne gitt informantene andre tanker som igjen kunne gitt andre resultater. Oppgavens omfang og vinking er derfor med på å prege de funnene jeg har fått.

7.3 Implikasjoner for videre forskning

Min studie viser at grensesetting er en naturlig del av hverdagen i barnehagen og at det skjer i alle situasjoner, men de ustrukturerte situasjonene var mer fremtredende. For videre forskning hadde det vært interessant å observere i barnehagene, og hatt oppfølgende intervju i etterkant. De interessante situasjonene ville vært de samme som informantene fikk spørsmål om, men å observere ville gitt bedre innsikt og dannet et reelt bilde i situasjonene. I en observasjon hadde det vært interessant å se på hvilke situasjoner som fører til mest grensesetting, og se på hvordan grensene blir satt. Videre hadde det vært interessant å sett om det kom tydelig frem hvilke barn som får mest grenser og hva de voksne tenker om disse barna. I tillegg til observasjon og oppfølgingsintervju, hadde det vært spennende å intervju assistenter i barnehagen. Assistentene sitter på mye kunnskap og de har ofte lang erfaring. Deres forståelse for grensesetting kan i noen tilfeller prege barna mer enn pedagogens forståelse, fordi assistentene er mer med barna enn pedagogene (Jakobsen, 2015).

Selv om verken grenser, rammer, begrensninger eller voksnes kontroll trenger å være negativt er det viktig å være bevisst hvordan denne praksis utøves. For noen barn kan det ha stor betydning. Selv om de voksne blir trigget og handler i affekt, bør det ikke unnskyldes, men heller synliggjøre det faktum at vi må strebe etter forbedring. Å bedre en praksis i utøvelse av grensesetting kan kanskje sees som så komplekst at det nødvendigvis ikke lar seg gjøre. I disse tilfellene er det viktig å arbeide med en yrkesetikk og skape en kultur som gjennomsyres av et anerkjennende menneskesyn, og på den måten endre holdninger. Det kan være grunn til å tro at dersom barnehagen realiserte en praksis med et anerkjennende menneskesyn, så ville grensesettingen kunne forstås ut fra det samme.

7.4 Avsluttende kommentarer

Har det noen gang vært et mål med denne oppgaven og formidle at barn ikke trenger eller bør få grenser? Oppgaven kan provosere, og jeg har opplevd reaksjoner over mitt tema flere ganger. Likevel er dette et svært viktig tema for meg fordi noen barn kan oppleve grensesettingen som krenkende i barnehagen, hvis grensene ikke settes på en god måte. Men er det da bedre å la vær å grensesette? En hverdag fri for grenser kan sammenlignes med et veinett fritt for skilter og trafikkregler hvor vi heller baserer kjøringen på egne meninger og sunn fornuft. De færreste ville nok kjørt på en slik vei. Mitt mål har aldri vært å formidle at grensesetting ikke bør forekomme og at barn bør begrenses minst mulig. Det som er viktigst å formidle med denne oppgaven er at de grensene som settes bør kunne begrunnes med

utgangspunkt i barnet som et medvirkende subjekt. I dette ligger det en restriksjon på at straff ikke forekommer, men logiske konsekvenser kan skje. Konsekvenser skjer ikke fordi den voksne har et behov for å markere styrke, men fordi det ble sånn det ble. For å realisere en praksis hvor grensesettingen handler om barnet og ikke den voksnes erfaringer er det viktig å gå i den enkeltes fortid, for å forstå vår egen atferd. Et slikt arbeid bør ikke nedprioriteres i barnehagen men arbeides med kontinuerlig. Det handler ikke om hvilke grenser du setter, men hvordan og hvorfor du setter dem.

Litteraturliste

- Alver, B. G., Og Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*.
Otta: Tano Aschehoug.
- Alvesson, M. Og Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B., og Waastad, J. E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2016). Å se barnet som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. Vedlegg til rapporten Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Barne- og familiedepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64, sist endret 1. januar 2018*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barneloven. (1981). Kapittel 5. Foreldreansvaret og hvor barnet skal bo fast. I: *Lov om barn og foreldre av 8. april 1981 nr. 7, sist endret 1. april 2018*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I R. M. Lerner, AC. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 746-758). New York: Garland.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Samlaget.
- Biesta, G. J. J. (2007). *The problem with learning*. Adults Learning, 2007, Vol. 18(8), p.8-11.

- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. California: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. (T. Sævi, overs) I: P. O. Brunstad., S. M. Reindal., & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bitsch Olsen, P. (2003a). Metode i problemorientert prosjektarbeide I: P. O. Bitsch Olsen. Og K. Pedersen. (red). *Problemorientert prosjektarbeide – en verktøysbog* (3.utg., s. 169-191). Fredriksberg: Roskilde universitets forlag.
- Bitsch Olsen, P. (2003b). Kvalitetsvurdering. I: P. Bitsch Olsen. Og K. Pedersen. (red). *Problemorientert prosjektarbeide – en verktøysbog* (3.utg., s. 193-209). Fredriksberg: Roskilde universitets forlag.
- Bjerkestrand, M., og Pålerud, T. (2007). Førskolelæreren i det nye – demokratisk oppdragelse og læring. I: *Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk* (s. 94-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bollnow, O. F. (1969). Eksistensfilosofi og pedagogikk. (R. Myhre, overs.). Oslo: Fabritius & Sønners Forlag. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS Rapport 21/2012 Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research*. London: Sage Publications.
- Carson, N., Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Steinkjer: Høyskoleforlaget.
- Cherry, C. (1983). *Please don't sit om the kids*. California: Fearon teacher aids.
- Dale, E. L., (1993). *Den profesjonelle skole – med pedagogikken som grunnlag*: Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). De nasjonale forskningsetiske komiteene. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- Denzin, N. K., og Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research*. (4.utg., s. 1-19).
- Emilson, A. (2008). *Det ønskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborgs universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/1/gupea_2077_18224_1.pdf
- Gadamer, H.-G. (1979). *Truth and method*. London: Sheed and Ward.
- Grandelius, B. (2000). *Å sette grenser – et vilkår for vekst* (R. Hagen, overs.). Oslo: NKS-Forlaget. (Opprinnelig utgitt 1977)
- Gruda Skard, Å. (1976). *Skal vi sette genser for barna?* Orkanger: Sosialdepartementet.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. California: Stanford University Press.
- Fishbein, M., og Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior - the reasoned action approach*. New York: Psychology Press.
- Formosinho, J. & Araujo, S. B. (2004). Children`s perspective about pedagogical interactions, *I European Early Childhood Education Research Journal*, vol 12, no. 1, s. 103-114
Hentet fra

https://www.researchgate.net/publication/233137663_Children%27s_perspectives_about_pedagogical_interactions

Forskningsetikkloven. (2006). *Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning av 30. juni 2006 nr. 56*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2006-06-30-56>

Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis. From start to finish*. London: SAGE publications Ltd.

Haukedal, W. (2001). *Arbeids- og lederpsykologi (7.utg.)*. Oslo: Cappelen akademisk.

Hedström, H. (2015). *Barn som utfordrer (I-J. Sæterdal, overs.)*. Oslo: Pedagogisk forum. (Opprinnelig utgitt 2014)

Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 06/2005. (volum89)

Henriksen, J-O, og Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse, Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Huberman, A. M., og Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research (s. 428-444.)*. California: SAGE publications.

Jakobsen, S. E. (2015). Hvem gjør hva i barnehagen. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://vetuva.azurewebsites.net/hvem-gjor-hva-i-barnehagen/>

James, A., Jenks, C., Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom (S. Sørgaard, overs.)*. København: Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1998)

Johannessen, E. (1985). *Rådgivning i barnehagen*. Drammen: Universitetsforlaget.

Johannessen, E. (1995). *Lille per altfor vill. Lille Kari altfor snill. Barn med sosiale og*

emosjonelle problemer i barnehage og skole. Oslo: SEBU forlag.

Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv* Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 8 nr. 1–2, s. 42–57

Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. L., Røthle, M., Tofteland, B., og Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: Mellom ideal og realiteter.* Et utviklings- og forskningsprosjekt. Rapporter fra Universitetet i Stavanger No 43.

Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. L., Røthle, M., Tofteland, B., og Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Killén, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner: forebygging er alles ansvar.* Oslo: Kommuneforlaget.

Killén, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning -Et fellesfaglig perspektiv* (4.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

KD, (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

KD, (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>

KD, (2016). Høringsutkast pr.20.10.2016. Forskrift X om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/aba61253bea04517a27dc78838626ae4/horingsnotat-forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver.pdf>

KD, (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publications.
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). (T. M. Andersen og J. Rygge, overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kragh-Müller, G. (1997). *Barneliv og oppdragelse* (J. Eide, overs.). Pedagogisk Forum.
- Lincoln, Y. S., og Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., og Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4.utg., s. 97-128).
- Løvlie Schibbye, A-L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar Forlag A/S.
- Miller, A. (1986). *I begynnelsen var oppdragelsen* (T. Rønnow, overs.). Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1980)
- Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i et helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* (A. Solli, overs.). Oslo: Pedagogisk Forum.
- NSD. (2017). Norsk senter for forskningsdata. Personvernombud for forskning. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pedersen, K. (2003). Videnskapsteori i prosjektarbeide og –rapport. I: P. O. Bitsch Olsen. Og K. Pedersen. (red). *Problemorientert prosjektarbeide – en verktøysbog (3.utg., s. 137-167)*. Fredriksberg: Roskilde universitets forlag.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger av 14. april 2000 nr. 31, sist endret 1. oktober 2015*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31/KAPITTEL_6#%C2%A731
- Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research*. (3.utg.). London: Bloomsbury.
- Raaheim, A. (2002). *Sosialpsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Raundalen, M. (2004). Overgrep mot barn på barnehjem og spesialskoler, vedlegg nr. 4 til NOU: 2004:23. Barnehjem og spesialskoler under lupen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-200423/id387932/sec18?q=raundalen>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rydjord Tholin, K. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbok Forlaget.
- Røknes, O. H., Hanssen, P-H. (2002). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker (3.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandseter, E. B. H., Seland, M. (2015). *Barns trivsel i Oslobarnehagen*, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Trondheim desember 2015. Hentet fra

<https://dmmh.no/media/dokumenter/forskning/barns-trivsel-i-oslobarnehagen-rapport.pdf>

Sigsgaard, E (2003). *Kjeft – et oppgjør med kjeftepedagogikken*. Overs. (T. Borge., J. Eide., A. Solli, overs.). Oslo: Pedagogisk forum. (Opprinnelig utgitt 2002)

Sigsgaard, E., og Varming, O. (1997). *Voksnes syn på barneoppdragelse*. (J. Eide, overs.). Oslo: Pedagogisk forum. (Opprinnelig utgitt i 1996)

Sigsgaard, E., Rasmussen, K., og Smidt, S. (1999). *Andre måter*. (J. Eide, overs.). Oslo: Pedagogisk forum. (Opprinnelig utgitt i 1998)

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods of analysing talk, text and interaction* (2.utg.). London: Sage Publications Ltd.

Skoglund, R.I. (2015). Barn og konflikter i barnehagen. – sett i lys av Giert Biestas perspektiv på demokrati og pedagogisk virksomhet. I: P. O. Brunstad., S. M. Reindal., & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 40-57). Oslo: Universitetsforlaget.

Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien: Er et børneperspektiv mulig? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2).

Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver. I: J-B, Johansen og D, Sommer (red). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 23-58). Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

SSB, (2017). Statistikk over barn i barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>

Store Norske Leksikon, (2009). Disiplin – orden. Hentet fra <https://snl.no/disiplin/orden> 05.02.17

- Støre Meyer, E. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen. Praktisk refleksjon i handling* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømøy, T. (2015). *Oppdragelse mellom frihet og grenser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2003). *Systematisk innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fag bokforlaget.
- Thorsby Jansen, T. (2007). Den nye barnehagen – et veiskille. I: M. Bjerkestrand og T. Pålerud (red), *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (s. 16-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet – oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Universitets og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15, sist endret 1. juli 2017*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15/KAPITTEL_1-1#%C2%A71-5
- Wivestad, S. M. (2015). Utdanningsbegrepet – i dag, i går og i morgen. I: P. O. Brunstad., S. M. Reindal., & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 156-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, W. (2000). *Førskolelærerrollen*. Barnehagefolk 16(4). Hentet fra <https://bora.hib.no/nb/item/355>

Tabeller og figurer

Tabell 1. Min versjon av Sigsgaards (2003. s. 65), tabell for fysiske og psykiske sanksjoner.

Tabell 2. Forskjellige former for oppdragelseshandlinger (Sigsgaard, 2003. s. 68).

Figur 1. Min versjon av Baumrinds fire oppdragerstiler (Baumrind, 1991).

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltagelse til et kvalitativt forskningsintervju

Mitt navn er Sigrid Avsnes og jeg skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen. Jeg er interessert i å vite mer om hva som påvirker pedagogiske ledere i relasjon med barnehagebarn når de setter disiplinerende grenser. Dessuten vil jeg utvikle kunnskap om hvordan pedagogiske ledere arbeider med øvrig personale for å få en felles forståelse på grensesetting/disiplin.

I denne forbindelsen søker jeg pedagogiske ledere, som jobber på avdelinger med barn i alderen 3-6 år, og som ønsker å være med på et intervju. For å kunne belyse problemstillingen min har spørsmålene ulike temaer.

Jeg er nysgjerrig på hva den enkelte tenker om disiplinerende grensesetting? I hvilke situasjoner setter vi disiplinerende grenser, og hva er begrunnelsen for at vi gjør det nettopp slik? Er det noen barn som får mer disiplinerende grenser enn andre? På hvilken måte er det utfordrende å jobbe med disiplinerende grenser i barnehagen? Hvordan jobber personalet med disiplinerende grenser i barnehagen?

Intervjuet vil foregå i barnehagen der du jobber, og vil ha en varighet på ca. 1 time.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang på personopplysninger og de vil bli oppbevart i en låsbar skuff. Etter sensur på prosjektet vil alle opplysningene slettes. Masteroppgaven forventes avsluttet høsten 2017.

Under intervjuet vil jeg bruke diktafon (lydopptaker), for å få med alle detaljer. Jeg vil transkribere (skrive ned), alt som har blitt sagt etterpå. Lydopptaket blir slettet etter sensur på masteroppgaven.

Alle navn på ansatte vil bli anonymisert i oppgaven, og det vil ikke være mulig for andre å gjenkjenne deltakere som har vært med i studien.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Jeg setter stor pris på at du vil bidra med din kunnskap og erfaring i denne undersøkelsen.

Har du spørsmål, er det bare å ta kontakt. Min kontaktinformasjon: telefon: 984 60 520, e-post: sigridveiby@gmail.com

Veileder for masteroppgaven er førsteamanuensis i pedagogikk Edel Karin Kvam og kan også kontaktes. Hennes kontaktinformasjon er: telefon: 55 53 69 55, e-post: edel.karin.kvam@nla.no

Studien er meldt til personvernombudet for forskning Norsk senter for forskningsdata AS. (NSD)

Med vennlig hilsen Sigrid Avsnes Masterstudent ved NLA høyskolen

Samtykke til deltakelse i studien Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide.

Hvilken forståelse har pedagogiske ledere av grensesetting i barnehagen, og hvordan arbeider de med denne tematikken i personalgruppa?

Presentasjon av prosjektet	<ul style="list-style-type: none">- Tema og problemstilling Med disiplinerende grenser mener jeg ikke de regler, rutiner og organisering som må foregå i barnehagen. Jeg mener de grensene som blir satt der og da i en presset situasjon, hvor ett eller flere barn utfordrer de voksne. Jeg vil vite mer om de situasjonene, og begrunnelsene for hvorfor den voksne gjør det som blir gjort? Dersom de generelle grenser blir en del av dette tas det naturligvis med.
Bruk av data	<ul style="list-style-type: none">- Båndopptaker- Takk for at du stiller
Opplysninger om informanten	<ul style="list-style-type: none">- Ansiennitet- Utdanning/etterutdanninger- Omgås du barn privat?
Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
1. Hva er dine tanker om å sette grenser i barnehagen?	
2. Hvordan vil du si at det å sette grenser praktiseres i barnehagen?	

3. Hvorfor setter vi disiplinerende grenser i barnehagen?	
4. På hvilken måte har utdanningen din bidratt til å endre ditt syn på barn?	
5. Hvordan veileder du dine medarbeidere i å sette grenser?	
Avslutning	
6. Er det andre faktorer innenfor grensesetting/disiplin som vi ikke har snakket om, som du tenker at er viktig å nevne?	
	Tusen takk for at du stilte til intervju og delte av din kunnskap og kompetanse, det setter jeg stor pris på.

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD



Edel Karin Kvam
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 07.02.2017

Vår ref: 52401 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52401</i>	<i>Grensesetting i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Edel Karin Kvam</i>
<i>Student</i>	<i>Sigrid Avsnes</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sigrid Avsnes sigrid_veiby@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger anonymiseres ved transkribering.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som navn på arbeidssted/stilling, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)

Lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Personvernombudet gjør for øvrig oppmerksom på at ansatte i barnehage har taushetsplikt, og kan ikke uttale seg om enkeltbarn. Informasjonsskrivet til de ansatte kan derfor endres med hensyn til omtalen av at "Alle navn på barn...vil anonymiseres i oppgaven", da navn på barn ikke kan fremkomme i utgangspunktet.