

«Vi er blitt flinkere, men det går jo på at vi kjenner han litt mer»

Hvilke profesjonelle dilemma erfarer en pedagogisk leder i møte med barn med atferdsvansker? Sett med vekt på rammeplanen og danning.

Masteravhandling i pedagogikk med spesialpedagogikk

Høgskolen NLA Våren 2019

Kari Kvandal

Ser du meg

Jeg trenger å bli sett og tatt på alvor

Jeg trenger å føle at noen virkelig bryr seg

Jeg trenger at noen virkelig forstår hvordan det er å være meg

Jeg trenger omsorg

Jeg trenger at noen treffer på meg uten å forhåndsdomme meg

Jeg trenger å bli behandlet med respekt

(Hjelpetelefonen, 2019a)

Sammendrag:

Navn: Kari Kvandal

Adresse: Nordre Vardhaugen 11A

5253 Sandsli

Telefon: 47307715

Email: kvandalkari@gmail.com

Innleveringssemester: Vår 2019

Fagområde: Pedagogikk med spesialpedagogikk

Formålet med forskningsarbeidet

Alle barn blir født med unike egenskaper og hvordan de blir møtt av verden vil være med å danne og forme de for resten av livet. Noen barn utfordrer sine omgivelser mer enn andre og får merkelappen «barn med atferdsvansker». Men hva er det som gjør at barna får merkelappen barn med atferdsvansker? Er det omgivelsene som har for høye krav til tilpassing eller det kan det være noe i omgivelsene som skaper problemene? I grunnloven § 4 og barnekonvensjonen art 3 nr.1 står at alle handlinger og avgjørelser som gjelder barnet skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn (Kunnskapsdepartementet 2017 s.8). En pedagogisk leder i barnehagen skal gjennom sin profesjon bidra til å utvikle barnehagen på best mulig måte for barna både gjennom ytringer og handlinger (Blaafalk m.fl. 2017 s.13). Men hva er det beste for barna? En barnehagelærer har fått ett samfunnsmandat gjennom sin profesjon til å jobbe ut fra det som er til barnets beste, men i dag er det mange som mener mye om hva som er best for barna og setter profesjonen i press (Hennum og Østrem 2016 s.117 og 118). Det kan være politikere eller forskere og mange av deres argumenter er tuftet på krav om kvalitet og forskning. Hvordan oppleves det for en pedagogisk leder å jobbe med barn med atferdsvansker i dagens barnehage og hvordan opplever de at målene i den nye rammeplanen for barn som trenger noe ekstra blir oppnådd? Hvordan legges det til rette for at barna som trenger ekstra oppfølging med bakgrunn i atferden skal få en optimal barnehagedag? Er de tiltakene som blir tilbud barn med atferdsvansker det beste for barna? Alt dette er spørsmål som jeg ved min forskning vil sette søkelyset på og skape refleksjon rundt.

Forskningsspørsmål:

Hvilke profesjonelle dilemma erfarer en pedagogisk leder i møte med barn med atferdsvansker? Sett med vekt på rammeplanen og danning.

Underspørsmål:

Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder rundt arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder i forhold til måloppnåelse relatert til rammeplanen og danning rundt arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

Kilder og metoder

Denne forskningen er en samfunnsvitenskapelig studie med en kvalitativ, abduktiv tilnærming og hermeneutisk fortolkning. Semistrukturert intervju med fire pedagogiske ledere i barnehager er brukt som metode. Datamaterialet er bearbeidet gjennom tema analyse for å finne fellesnevner og temaene som er blitt valgt for videre arbeid med oppgaven. Forskingen bygger på tidligere forskning om barnehagen og pedagogiske ledere blant annet Bjørnstad og Samuelsson (2012), Lundestad (2012), Hennem og Østrem (2017) og ellers Østrem sin forskning innen barnehagefeltet. Teorigrunnlaget er blant annet den nye rammeplanen for barnehager, diverse litteratur om danning og annen litteratur som blant annet Biesta og Bae.

Hovedkonklusjonene

Konklusjonen etter arbeidet med denne oppgaven med teori, forskning og intervju er at rammefaktorene tid og bemanning var en forutsetning for å klare å nå alle målene i rammeplanen for barn med atferdsvansker i en barnehage. Alle pedagogiske ledere i min studie ønsket å gjøre hverdagen best mulig for barna med atferdsvansker og søkte hjelp hos det lokale PPT i sin kommune når det opplevde at de ikke klarte å gi barna det de trengte. De fikk da tilbud om rådgivning og ikke ekstra ressurser i form av bemanning. Mine informanter fikk tilbud om hjelp gjennom metodene TIBIR, Marthe Meo og «toleransevinduet». Metodene oppleves stort sett positive for informantene i arbeidet med barn med atferdsvansker. Likevel erfarte informantene at bruk av disse metodene ikke var nok til å oppfylle rammeplanens mål om danning for barna med atferdsvansker på den måten de skulle ønske uten mer bemanning.

Forord:

Å jobbe seg frem til ett forskningsspørsmål krevde mer tid enn jeg hadde trodd på forhånd. Det stod tidlig klart for meg at jeg ville forske på barnehagen og arbeid med tilrettelegging i barnehagen for barn med atferdsvansker uten en diagnose i lys av den nye rammeplanen.

Det å finne ett forskningsspørsmål som på den ene siden ikke blir for lukket og samtidig ikke for vidt var en utfordring. Thagaard (2013) sier at det er viktig å bevare en åpenhet underveis i prosessen slik at man kan videreutvikle og jobbe med problemstillingen underveis i arbeidet med materialet og oppgaven (s.50). Jeg erfarte at utfordringen med å finne den rette formuleringen på forskerspørsmålene skapte mest utfordringer for meg og forskerspørsmålet ble endret flere ganger. Etter intervjuene og analysen av intervjuene kom forskerspørsmålet endelig på plass sammen med teorien. Hovedvekten på resultatene ble noe annerledes enn jeg hadde sett for meg og derfor ble vinklingen på oppgaven forandret en del etter tema analysen.

Utgangspunktet for arbeidet har vært vidt og det har vært mye arbeid gjennom lesing på mange ulike områder. Å sette seg inn i alle de ulike fagområdene som var utgangspunktet for oppgaven har vært tidkrevende men også utrolig lærerikt og spennende.

Takk til min veileder; Heidi Gudmundset, for gode råd og oppmuntring underveis.

Tilslutt vil jeg takke min samboer og sønn for tålmodighet og oppmuntring under arbeidet med denne oppgaven.

Sandsli 26.01.2019

Kari Kvandal

kvandalkari@gmail.com

Hør meg, se meg

Det er viktig for meg å bli hørt og sett.

Ikke overse meg

Ikke send meg til en tilværelse der jeg bare eksisterer

Jeg trenger å leve

Og for å leve trenger jeg at du ser meg.

Planter og dyr eksisterer

Vi mennesker trenger å leve.

(Hjelpetelefonen,2019b)

Innhold

1. Innledning	11
1.1. Hvorfor vil jeg undersøke dette? Bakgrunn, samfunnsmessig plassering og formål	11
1.2. Tidligere forskning	12
1.3. Forskningsspørsmål og avgrensning	16
1.4. Lover og regler (Det politiske)	18
1.4.1. En pedagogisk leders styringsdokumenter.....	18
1.4.2. Bemanning i barnehagen.....	22
1.4.3. Tilrettelegging og spesialpedagogisk hjelp.....	22
1.5. Begrepsavklaringer og avgrensning	25
1.6. Oppgavens betydning	27
2. Teorigrunnlag	28
2.1. Barnehagen som institusjon.....	28
2.1.1. Pedagogisk leder i dagens barnehage	29
2.1.2. Barnehagelæreren som profesjon.....	30
2.2. Kunnskapen til en pedagogisk leder	33
2.2.1. Pedagogisk kunnskap og dannings	33
2.2.2. Profesjonell relasjonskompetanse og anerkjennelse	36
2.2.3. Fra kunnskapsbasert kunnskap til evidensbasert kunnskap	40
2.2.4. Ulike meninger om metodebruk og evidensbasert praksis	42
2.2.5. Ulike syn på barn med atferdsvansker	44
2.2.6. Ulike teorier/tilnæringer til atferdsvansker.....	47
2.2.7. To ulike tradisjoner	48
2.2.8. Oppsummering av teorigrunnlag	48
3. Prosjektets valg av metodologi og metode	50
3.1. Samfunnsvitenskapelige metoder	50
3.2. Kvalitativ metode	51
3.3. Hermeneutisk forskningstilnærming	51

3.4. Abduktiv tilnærming til forskningsfeltet	52
3.5. Intervju som kvalitativ forskningstilnærming	53
3.5.1. Semistrukturert intervju	53
3.5.2. Utarbeidelse av intervjuguiden	54
3.5.3. Prøveintervju	55
3.6. Rekruttering, utvalg og forskningsetiske retningslinjer (informert samtykke)	56
3.7. Gjennomføring av intervjuene	58
3.8. Bearbeiding og analyse av datamaterialet	59
3.8.1. Transkribering	59
3.8.2. Analyse	60
3.8.3. Temasentrert analyse.....	61
3.9. Kvalitet i studien (Reliabilitet, Validitet)	62
3.9.1. Validitet (gyldighet).....	63
3.9.2. Reliabilitet (Pålitelighet)	63
3.9.3. Generaliserbarhet	64
3.10. Forskningsetiske prinsipper og retningslinjer.....	65
3.11. Oppsummering av metoddelen	66
4. Presentasjon av sentrale data	67
4.1. Presentasjon av informanter	68
4.2. Rammebetingelser (Lover og regler).....	69
4.2.1. Måloppnåelse i forhold til pedagogisk leder sine styringsdokument.....	69
4.2.2. Tid til enkelt barn og hele barnegruppen	70
4.2.3. Store barnegrupper.....	71
4.2.4. Bemanning	72
4.2.5. Spesialpedagogisk hjelp og tilretteleggingsressurser.....	73
4.2.6. Rådgivning fra eksterne spesialister	74
4.3. Den pedagogiske lederen sin profesjonsutøvelse	76
4.3.1. Den pedagogiske kunnskap og danning.....	77
4.3.2. Den pedagogiske relasjonskompetansen og anerkjennelse.....	77
4.3.3. Kunnskapsbasert og evidensbasert kunnskap	79
4.3.4. Ulike meninger om metoder og evidensbasert kunnskap	79
4.3.5. Synet på barn med atferdsvansker	81
4.4. Oppsummering av hovedfunn	82

5. Drøfting	83
Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder i sin profesjon i møte med barn med atferdsvansker? Med vekt på rammeplanen og danning.	83
5.1. Profesjonens utfordringer i forhold til barn med atferdsvansker.....	83
5.2. Dilemma 1: Tid til enkelt barn vs. hele barnegruppen	84
5.3. Dilemma 2: Tiltak atferdsvansker - rådgivning vs. bemanning	90
5.4. Dilemma 3: Pedagogisk fagkunnskap vs. evidens basert kunnskap.....	100
6. Avslutning	110
6.1. Oppsummering av forskningen	111
6.2. Kritisk vurdering av resultatene	112
6.3. Implikasjoner for videre forskning	113
6.4. Avsluttende kommentarer.....	114
Litteraturliste:	117
Vedlegg	133
Vedlegg 1: Informasjonsskriv barnehager.....	135
Vedlegg 2: Intervjuguide	137
Vedlegg 3. Godkjenning fra NDS	139
Vedlegg 4. Figur 1. Profesjonstriangelet	141
Vedlegg 5. Figur 2. Teori	142
Vedlegg 6. Figur 3. Dagens føringer	143
Vedlegg 7. Figur 4. Teori og funn	144
.....	144
.....	144

1. Innledning

Etter mange år som pedagogisk leder i barnehage har jeg møtt mange ulike og unike barn. Det er alltid noen barn som har lettere for å tilpasse seg barnehagelivet, mens andre er mer krevende og utfordrende å ha i en barnegruppe. Det er personalet i barnehagen som har ansvaret for å gi barna det beste de kan få, uavhengig av hvordan barna er og hvilken bagasje de har med seg. I pkt.1.1 vil jeg si mer om hvorfor jeg vil undersøke dette, før jeg presenterer forskningsspørsmålet som er utgangspunkt for oppgaven. Deretter vil jeg presentere nyere forskning om barnehage, pedagogiske ledere og relaterte tema, før jeg gir en oversikt over de ulike lover, regler, forskrifter som er styringsdokumenter for en pedagogisk leder. Videre i denne delen vil jeg definere viktige begrep som er brukt i oppgaven og tilslutt si noe om hvorfor denne oppgaven er viktig i dagens samfunn.

1.1. Hvorfor vil jeg undersøke dette? Bakgrunn, samfunnsmessig plassering og formål

Jeg har gjennom mange år i barnehageyrket, som pedagogisk leder, opplevd at det kan være vanskelig å finne balansen mellom det å la barna få være med å bestemme over seg selv og det å sette grenser mot barna. Dette gjelder særlig i forhold til barn med en sterk vilje og som ytrer motstand mot mye av det daglige som skal skje i barnehagen. I dag er begrepet danning kommet mer inn i den pedagogiske terminologien og det kan, i mine øyne, være ett begrep som er dekkende for balanseringen mellom å la barn utvikle selvstendighet og samtidig bli en del av felleskapet på en adekvat måte. Det står mer om hva danning er senere i oppgaven. I den nye rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), fra nå av kalt rammeplanen, står under overskriften, «Barnehagen skal fremme danning», at «barnehagen skal bidra til at barna skal forstå felles verdier og normer som er viktige for felleskapet» (s.21). Videre står det at «gjennom samspill, dialog, lek og utforskning skal barnehagen bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer» (s.21). Under tilrettelegging for barn med spesielle behov står at «barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger» (s.40). Tidligere forskning har hatt fokus på pedagogiske ledere sine erfaringer i forhold til tidlig innsats og atferdsvansker, men ingen masteroppgaver

som jeg har funnet har belyst erfaringer med barn med atferdsvansker i lys av den nye rammeplanen og danning. En stor del av tilrettelegging i barnehagen omhandler PPT og rådgivning fra dem i forhold til barn med atferdsvansker. Det er også skjedd forandringer i føringene som blir gitt fra politisk hold angående PPT og kommunene sitt ansvar i forhold til tilrettelegging. Politiske føringer innenfor området vil også i noen kommuner forandre rammevilkårene for de pedagogiske lederne (Nordahl m.fl., 2018, s.51,52). Rådgivningen mot barnehager, i forhold til barn med atferdsvansker, er ofte ved hjelp av ulike metoder som blant annet «Tidlig innsats for barn i risikosonen» (TIBIR) (Askeland & Apeland, 2014, s.132,133). Hvordan opplever de pedagogiske lederne bruk av metoder i forhold til barn med atferdsvansker er forenelig med rammeplanen og danning? Det er forsket på inkludering, sosial samhandling og samarbeid mellom PPT og barnehage i noen masteroppgaver før, men ingen har vinkling til den nye rammeplanen og danning. Prosjektet «Kunnskapsstatus om PP-tjenestens arbeid med barnehagen» ble gjennomført på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Det resulterte bl.a. i sluttrapporten: «En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen» av Cameron, Kovac & Tveit (2011). Prosjektet forteller hvordan PPT, foreldregruppen og styreere opplever PPT sitt arbeid og tilrettelegging i barnehagene. Prosjektet spør ikke de pedagogiske lederne om deres mening og det mener jeg er viktig å belyse siden de er i direkte kontakt med barna i barnehagene. Formålet med oppgaven er å sette søkelyset på hvilke erfaringer de pedagogiske lederne har med å gjøre barnehagen best mulig for barn med atferdsvansker og å skape refleksjon rundt denne tematikken. Er tankesettet og tiltakene til barnas beste i forhold til tilrettelegging for barn med atferdsvansker? Hvilke dilemma møter pedagogiske ledere i forhold til arbeid med barn med atferdsvansker? Hvordan påvirker politiske føringer og forskning en pedagogisk leder i arbeidet med barn med atferdsvansker?

1.2. Tidligere forskning

I min leting etter forskning og litteratur rundt temaet har jeg søkt på ulike databaser; blant annet Oria, Ebsco, Idunn, diverse bøker på NLA sitt fagbibliotek, for å få ett innblikk i hvilke diskusjoner som har vært rundt temaet og hvilken forskning som har vært gjort. Jeg fant en masteroppgave om barn med utagerende atferd i barnehagen knyttet til pedagogiske skjønner (Wirching, 2014) og en knyttet til en barnehagelærers profesjonelle kunnskap og ledelse

(Bakkehaug, 2015). Ellers har jeg ikke funnet noen masteroppgaver som går inn på akkurat de temaene som jeg ønsker å forske på. Stine Vik skrev i 2015 en doktoravhandling med fokus på tidlig innsats og barn med spesielle behov som omhandler noen av de problemstillingen jeg tar opp men det omhandler ikke direkte barn med atferdsvansker (Vik 2015). Som tidligere nevnt er forskningen til Cameron, Kovac & Tveit (2011) knyttet til PPT sitt samarbeid rundt systemene rundt barna uten å intervjuer pedagogene som jobbet direkte med barna. Jeg søkte derfor på pedagogiske ledere sine erfaringer med arbeid i barnehagene i ulike fora. Jeg fant FAFO sin rapport fra 2012 om tidstyver i barnehagen. Den viste at pedagogiske ledere ønsker å bruke mer tid direkte med barna og at de største tidstyvene i barnehagen var praktisk arbeid, møter, planlegging, rapportering og dokumentasjon. (Nicolaysen, Seip & Jordfart, 2012, s.43-60). FAFO- rapporten bestod av både spørreskjema og intervju og flere pedagogiske ledere sa at mye av tiden gikk til arbeid rundt barn med spesielle behov gjennom blant annet møtevirksomhet og samarbeid med andre instanser. Barn uten diagnoser med lettere atferdsvansker, ble også sagt i dybdeintervjuene, som en faktor som tok ekstra tid i barnehagene. Ett eksempel fra undersøkelsen: «Også har vi barn som er utfordrende, men ikke har noen diagnose. Og de utløser ikke noen ekstern møtevirksomhet, men det tar tid vekk fra de andre ungene» (Nicolaysen m.fl., 2012, s.53). Magritt Lundestad (2012) gjorde samme året en undersøkelse som viste liknende tendenser. Barn med spesielle behov krevde mer tid og hadde ikke barnet en diagnose kunne det bli ekstra tidkrevende (s.36). Det gikk tid til både kartlegging, rapporter og møter samtidig som dokumentasjon kravet økte (s.122). Sykefravær og bemanning ble også trukket frem både i FAFO- rapporten (2012) og Lundestad (2012) sin undersøkelse som en faktor som stjeler tid fra barna og påvirker arbeidsmiljøet. Sykefravær og bemanning påvirket tiden med barna og kvaliteten på arbeidet (Lundestad, 2012, s.33). De pedagogiske lederne opplevde også ett økt antall barn per avdeling og uttrykker bekymring for at barnehagen skal bli en oppbevaringsplass istedenfor en pedagogisk institusjon (Lundstad, 2012, s.33). Lundestad (2012) sin rapport viste også at det å ha god tid til barna ga en god følelse og opplevelse av mestring, men at det var mange avbrekk i hverdagen som gjorde de frustrerte og ga de en opplevelse av å komme til kort (s.37). Lundestad sier at det kan henge sammen med at pedagogisk ledere har en dobbelt rolle; de skal både skal være tilstede med barna og samtidig være leder for personalet, noe som gjør at de har mange tanker i holdet på en gang (s.38). God kvalitet var for de pedagogiske lederne, ifølge rapporten til

Lundestad, forbundet med å ha tid og rom til å se enkelt barn i gruppen og muligheten til å jobbe med fagområder og helhetlig utvikling for barna (s.40). Ellegard, Kampmann og Rasmussen (2014) sitt prosjekt i syv danske barnehager viste de samme tendensene som i Norge. Pedagogene i barnehagene opplevde utfordringer gjennom flere administrative arbeidsoppgaver og mer kartlegging. Krav om kvalitet fra politikerne resulterte i mindre tid sammen med barna (s.23-24). Utfordringer med bakgrunn i tidsaspektet var de samme og med samme begrunnelser som de norske pedagogene; mer krav til dokumentasjon, sykefravær, mindre bemanning, barn med spesielle behov som tok tid vekk fra hele barnegruppen, organisering og tilrettelegging. Det som overrasket forskerne var hvor viktig bemanningen var for avdelingene som hadde barn med atferdsvansker; vanskene viste seg betraktelig mer ved mindre bemanning (s.28). Ellegard m.fl. (2014) sine funn viste at pedagogene bruker betegnelsen utfordringer på det som Ellergard m.fl. mente egentlig var grunnleggende dilemmaer; dvs. at man står ovenfor ett valg som enten er bra eller dårlig, og begge valgene er like bra eller like dårlige. Ett eksempel er å velge mellom å gi tid til ett barn som trenger ekstra oppmerksomhet og å fokusere på hele barnegruppen. Dette var ett dilemma, som ifølge Ellegard m.fl., ble påvirket av andre faktorer i omgivelsene og som forsvant når de institusjonelle betingelser var annerledes. Observasjonene deres viste at disse tre faktorer hadde stor betydning; antall barn pr. voksen, integreringen av barn med spesielle behov og de fysiske rammene (s.28). Ellegard m.fl. (2014) skriver i rapporten:

At antallet af børn pr. voksen spiller en rolle er ikke et overraskende fund. Hvad der overraskede os var imidlertid, hvor stor en rolle det faktisk spillede, og ikke mindst at andre forandringer af institutionslivet i høj grad betød noget, netop fordi det forandrede antallet af tilstedeværende voksne. (s.28)

En annen rapport laget av blant annet av Bjørnstad og Samuelsson i 2012, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, viser samme tendensen. Personaltetthet, stabilt personal i tillegg til utdanning hos personalet er viktig for høy kvalitet i barnehagen. Høy kvalitet i barnehagen er ifølge deres rapport også vesentlig for barns kognitive, sosiale og språklige utvikling (s.5). Bjørnstad og Samuelsson (2012) konkluderte med at effekten av barnehagedeltagelse blir regnet som gjennomgående positive. Resultatene at interaksjonen mellom voksne og barn i barnehagen var viktig og det bør arbeide erfarne og sensitive voksne i barnehagene som kan

skape et stressfritt miljø. Dette igjen avheng av antall barn per voksen og hvor stor barnegruppen er (Bjørnstad & Samuelsson, 2012 s.5). En av de siste artiklene som er skrevet om temaet er «Flere barn får diagnoser når ansatte blir færre» av journalist Miriam Lykke Schultz (2018a) hvor hun blant annet refererer til forskning utført i Danmark ved Universitetet i Århus.. Det står også en lignende artikkel på dansk (Schultz 2018b). Hun sier: «Vi bør se på antallet pedagoger, før vi ser på barnet, mener forskere» (Schultz, 2018a). Danske og svenske forskere har undersøkt om hva som skjer med barn med utagerende atferd dvs. at de ikke hører etter, får raseriutbrudd eller forstyrrer med uønsket atferd og hun stiller spørsmålet om barnet får ekstra oppmerksomhet av barnehagelæreren eller en diagnose som ADHD eller autisme for å forklare atferden? Hun sier videre at resultatet viser at antall voksne per barn spiller en sentral rolle i forhold til om barnet får en diagnose eller ikke. Dette bygger hun på danske og svenske forskere i både barnehage og skole som setter spørsmålsteget ved om det overdiagnostiseres på bakgrunn av ønske om økt bemanning for barn med atferdsvansker (Schultz, 2018a). En av forskerne Schultz henviser til er den danske forskeren Bjørg Kjær som mener at de siste årenes nedskjæringer i Danmark, som kutt i antallet voksne per barn i barnehager og vuggestuer, resulterer i at flere barn blir meldt opp til Pædagogisk Psykologiske Rådgivning (PPR) og at flere får diagnoser (Schultz, 2018a). Schultz henviser også til Niels Egenlund som var med å offentliggjøre en forskningsrapport; «Program for læringsledelse – Forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling» i 2017 (Egelund, 2017, s.32). Egelund (2017) sier at sjansene for å få ekstra ressurser stiger betydelig hvis barnet får en diagnose i danske skoler (s.32) og at det heller bør ses på de kontekstuelle forholdene (s.33). Schultz trekker i denne sammenheng frem forskningen til den svenske pedagogikk forskeren Ylva Odenbring som har intervjuet og fulgt opp pedagoger og lærere i svenske skoler og skrevet artikkelen: «*The many faces of attention deficit hyperactivity disorder: Unruly behaviour in secondary school and diagnostic solutions*» sammen med Thomas Johansson og Kristina H. Berndtsson i 2017 (Odenbring m.fl., 2017). I artikkelen skriver Schultz at selv om noen av disse undersøkelsene gjelder skole knyttes dette ofte til barnehager også (Schultz, 2018a). I Norge har Thomas Nordahl mfl. (2018) en litt annen utvikling på tiltak mot barn med spesielle behov gjennom rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging». Rapporten er utarbeidet på bestilling fra Kunnskapsdepartementet i 2017 og konkludere med

blant annet at kun 4 av 10 barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging får hjelp (s.216). De konkludere med at tilbudet for barn med spesielle behov ikke er tilfredsstillende blant annet fordi det ventes for lenge med tiltak og fordi saksgangen inn mot PPT er for tidkrevende og kostbar (s.116). Ekspertgruppen kommer med diverse tiltak for å forandre på måten det arbeides mot barn med spesielle behov for å effektivisere og gjøre hjelpen opp mot barn med spesielle behov bedre (s.231-264). Noen av tiltakene var at inkludering skulle være en grunnleggende del og at den pedagogiske veiledningen skulle organiseres nærmest mulig barnehager og skoler (s.233).

1.3. Forskningsspørsmål og avgrensning

Forskningsspørsmål:

Hvilke profesjonelle dilemma erfarer en pedagogisk leder i møte med barn med atferdsvansker? Sett med vekt på rammeplanen og danning

Underspørsmål:

- Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder rundt arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?
- Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder i forhold til måloppnåelse relatert til rammeplanen og danning rundt arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

Det å finne ett forskningsspørsmål har vært en av de største utfordringene i arbeidet med denne oppgaven. Jeg ville forske på barn med atferdsvansker knyttet til den nye rammeplanen, men derfra er det mange tema som man kunne valgt å forske videre på. Med dette som utgangspunkt var det viktig å avgrense og endte opp med dette forskerspørsmål da intervju guiden ble laget:

"Kan bruk av metoden TIBIR kombineres med målene i Rammeplanen om danning for barnet?"

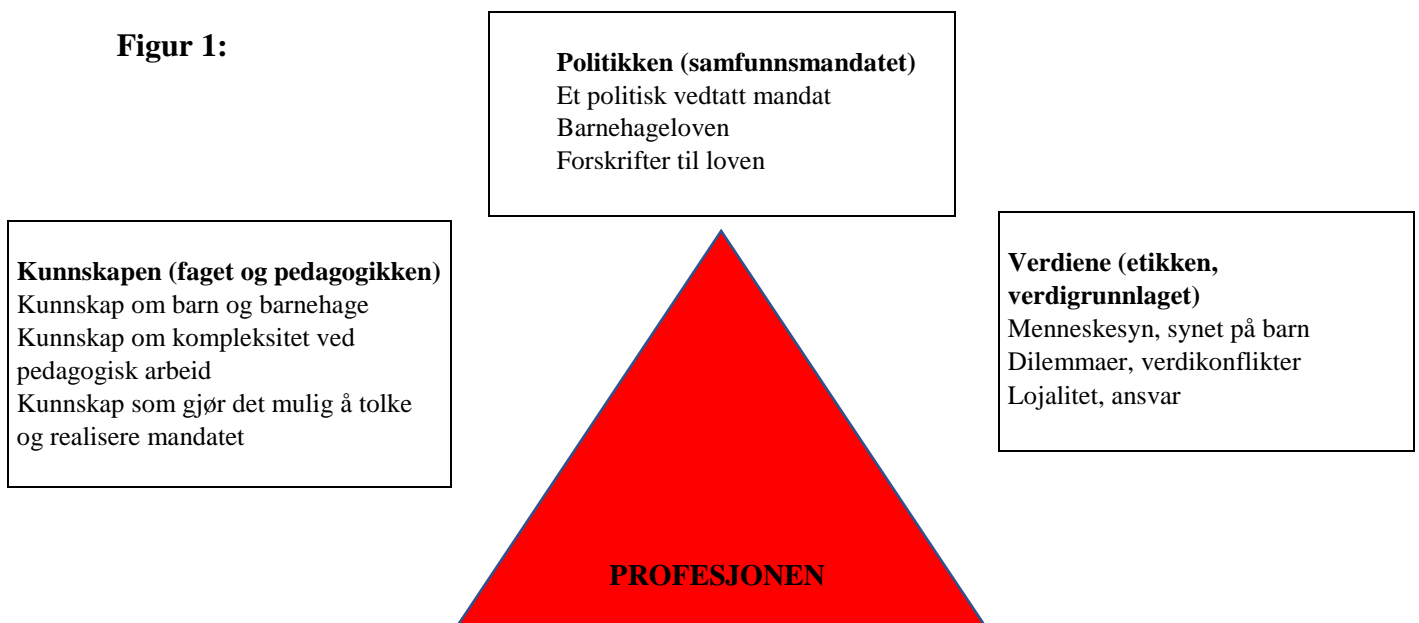
Underspørsmål:

"Hvilken erfaring har pedagogiske ledere med tilrettelegging i barnehagen for barn med atferdsvansker?"

Da intervjurundene var ferdig og gjennom den temabaserte analysen av intervjuene ble det nye forskerspørsmålet laget på bakgrunn av analysen og teori. Forskerspørsmålet forandret seg etter analysen, fordi analysen kom frem til andre hovedpunkt som var interessante å gripe fatt i. Dette med bakgrunn i å få frem informantene sine subjektive erfaringer og opplevelser; deres «lived expience» (Van Manen, 2003). For å forske på erfaringer må de som forskes på være tilstede i situasjonen som forskes på (Gadamer, 2010, s.396). «Erfaringens sannhet inneholder alltid en relasjon til nye erfaringer. Den «erfarne» er derfor aldri blitt erfarne utelukkende gjennom erfaringene, men også åpen for erfaringer» (Gadamer, 2010, s.396).

Disse ordene sier også noe om den prosessen det var å finne frem til det nye forskerspørsmålet og at det var en del av læringsprosessen gjennom arbeidet med oppgaven. Hadde jeg hatt fokus på å ha bare informanter med erfaring rundt metoden «Tidlig innsats for barn i risiko» (TIBIR) og styrt spørsmålene mer mot metodebruk hadde nok oppgaven blitt annerledes. Det at jeg brukte åpne spørsmål og semistrukturert intervju gjorde også til at oppgaven ble forandret ut fra informantene sine svar. I forhold til teori gikk jeg bredt ut og leste mye før avgrensingen kom etter temaanalysen av resultatene og teorien. Jeg brukte da forskerspørsmålet, temaanalysen av funnene og Hennem og Østrem (2016) sin profesjonstriangel som utgangspunkt for hva som skulle være med i teoridelen (s.17,116). Her ser vi profesjonstriangelet deres som viser hva en barnehagelærer sin profesjon kan bestå av:

Figur 1:



(Figurer på s.17 og 116 i Hennem og Østrem, 2016 satt sammen til en).

Fra rammeplanen avgrensner jeg til det som er mest vesentlig for oppgaven i tillegg til det som omhandlet danning. Temaene som danning, rådgivning og atferdsvansker kunne jeg også ha skrevet mye mer om, men må avgrense på grunn av oppgavens størrelse. Å forklare dannelsesbegrepet var viktig da det har en stor plass i forskningsspørsmålet, brukes mye og kan være noe «ullent» det er også en stor del av en pedagogisk leder sin fagkunnskap. Har brukt ulike teori og ulike vinklinger for å belyse ulike sider av begrepet, men forsøker å få frem de siste vinklingene av begrepet slik at dagens bruk blir tydeliggjort i tillegg til rammeplanen. En kort forklaring på de ulike metodene og ulike meningene om metodebruk og evidensbasert kunnskap er viktig i forhold til denne oppgaven da det er en del av den hverdagen de pedagogiske lederne må forholde seg til i sin profesjon. Jeg skriver litt om den etiske plattformen til lærer og barnehagelærere, men velger vekk teori om etikk ellers da det ville tatt for stor plass i oppgaven. Det er også bare en kort presentasjon av ulike måtene se på atferdsvansker på, siden det ikke er aktuelt i den grad i drøftingen. Tidlig innsats, kartlegging og diskusjoner rundt dette har jeg også valgt å ikke legge stor vekt på i teoridelen da det ikke er det som er hovedfokus for forskningen allikevel blir det aktuelt i drøftingen i forhold til resultatene rammevilkår og bemanning. Noe forskning og tanker rundt dette vil bli nevnt, da det er viktig i drøftingen, men ikke utdyping rundt temaet, da det vil ta for stor plass i denne oppgaven. Resten av teorien har hovedvekt på pedagogiske ledere sin profesjon; styringsdokument, arbeidsoppgaver, kunnskap rundt yrkesutøvelsen med vekt på danning, ansvarsområder, rammevilkår, forskning rundt deres rolle, og alt dette avgrenset til tematikken som blir diskutert i drøftingen.

1.4. Lover og regler (Det politiske)

Lover og regler som blir bestemt av politikerne danner grunnlag for flere av rammebetingelsene i en barnehage (Nordahl m.fl.,2018, s.51). Her vil jeg presentere noen av de som er viktige for min oppgave.

1.4.1. En pedagogisk leders styringsdokumenter

Det mest grunnleggende en pedagogisk leder skal tenke på i arbeid med barn i barnehagen er at alle handlinger og avgjørelser som vedrører barnet skal ha barnets beste som grunnleggende

hensyn slik det står i Grunnloven §4 og barnekonvensjonen art3 nr.1. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Lov om barnehager (fra nå av kalt barnehageloven) danner videre grunnlaget for all barnehagevirksomhet og der står blant annet i § 1 under formål: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005 § 1). I barnehageloven står videre at barnehagen skal møte barna med tillit og respekt og anerkjenne barndommens egenverdi. Barnehagen skal også bidra til trivsel og glede i lek og læring og være ett trygt sted for felleskap og vennskap samtidig som den skal være et utfordrende sted uten noen form for diskriminering (Barnehageloven, 2005 § 1). Arbeidsmanualen til en pedagogisk leder er «Forskrift om rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver» (fra nå av kalt rammeplanen) og den fastsetter utfyllende bestemmelser om hva barnehagen skal inneholde og hvilke oppgaver den har (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Der står at den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet (s.16). Alle som jobber i barnehagen er pliktig til å sette seg inn i og følge denne planen. Pedagogisk leder har fått ett ansvar som mellomleder, mellom styrer og de øvrige personalet, på avdelingen i barnehagen til å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Det er ett stort ansvar og her vil jeg trekke frem det som står i rammeplanen om danning. Danning rommer mye og i alt arbeid med barn i barnehagen må man jobbe utfra barnehagens verdigrunnlag. Slik jeg ser det må de overordnede punktene i lover og rammeplaner være med i en drøfting om danning og arbeidet i barnehagen og særlig i forhold til barn med atferdsvansker og danning. Dette også fordi danning er en del av dette. Under barnehagens verdigrunnlag står «barndommen har en egen verdi og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet å ivareta barnas behov for omsorg og lek fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Videre står det at barnehagene skal møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke til fellesskapet noe som skal gjenspeiles i barnehagen. Demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse skal fremmes i barnehagen (s.7). Barndommens egen verdi

skal anerkjennes og ivaretas. Alle barn som går i barnehagen skal ha en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek. Barn skal møtes som individer og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelses verden. Både omgivelsene og barna påvirkes av hverandre og det skal gis rom for ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer. Barnehagen skal bidra til at barna i felleskap med andre skal utvikle et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner. Barn skal ha mulighet til å videreutvikle sin egen empati og selv møtes med empati (s.8). I forhold til barn med ulike kommunikasjonssevner og språklige evner står:

Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende felleskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8,9)

Rammeplanen sier også at barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Det å lære seg at det finnes mange ulike måter å tenke, handle og leve på og at vi kan lære av hverandre. Fremme barnas undringer og nysgjerrighet på ulikheter og likheter, samtidig som alle barn skal føle seg sett og anerkjent for den de er. Barnehagen skal også synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet og se på mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet. Barnehagen skal også støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres kulturelle og individuelle forutsetninger. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8,9)

I forhold til danning står under kapittelet «Barnehagen skal fremme danning»:

Barnehagen skal støtte barna i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap. Barnehagen skal fremme samhold og solidaritet samtidig som 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. Barnehagen skal bidra til å fremme barnas tilhørighet til samfunnet, natur og kultur. I barnehagen skal barna få delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold. Barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av. Gjennom samspill, dialog, lek og utforskning skal barnehagen bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.21)

Videre står, under dannelseskapittelet, hva personalet i barnehagen skal gjøre. Det er blant annet å tilrettelegge for meningsfulle opplevelser som støtter barnas identitets utvikling og positive selvforståelse. Personalet skal også se til at ulike behov og meninger skal synliggjøres, at man skal legge merke til og anerkjenne barnas perspektiv og handlinger og utfordre barnas tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.21). Hvis vi ser på rammeplanens verdigrunnlag blir det fremhevet at barndommen har en egen verdi og at det er viktig å ha ett helhetlig tilnærming til barns utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i en sammenheng og barnehagen skal i samarbeid med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Dette er barnehagens samfunnsmandat og derfor henger arbeidet med danning i barnehagen tett sammen med alle de andre områdene som skal fremmes i en barnehage. Barns utvikling er en helhetlig prosess hvor lek, omsorg, læring og danning skal knyttes sammen. Likevel valgte jeg i denne oppgaven å avgrense noe på grunn av omfanget på oppgaven. Jeg har valgt tema fra rammeplanen som jeg tenker er mest aktuelle for min drøfting i forhold til barn med atferdsvansker og resultatene som kom fra de pedagogiske lederne.

1.4.2. Bemanning i barnehagen

En barnehage skal ifølge barnehageloven § 18 ha en pedagogisk leder med pedagogisk utdanning (Barnehageloven 2018 § 18). I «Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager» står at barnehagen skal ha minst en pedagogisk leder per syv barn under tre år og en pedagogisk leder per 14 barn over tre år (Forskrift om barnehager, 2017 §1). Denne forskriften trådte i kraft 1. august 2018. Grunnbemanningen skal ifølge § 18 barnehageloven endret 8.juni 2018 være tilfredsstillende for å drive en pedagogisk virksomhet. Det står videre at barnehagen skal ha minst en ansatt per tre barn som er under tre år og en ansatt per seks barn når de er over tre år. Barna skal regnes for å være over tre år fra om med august det året de fyller år. (Barnehageloven, 2005, §18).

1.4.3. Tilrettelegging og spesialpedagogisk hjelp

Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de trenger det. Det kan være for å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Det er kommunene sitt ansvar å oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven 2016, §19a). Målet med denne paragrafen er ifølge Ingvild Åmot (2018) at alle barn skal få tidlig hjelp og støtte i læring og utvikling av blant annet språklig og sosiale ferdigheter og denne hjelpen kan gis til barn individuelt eller i gruppe (s.125). Hun skriver videre at målet med denne hjelpen utdypes i veilederen for spesialpedagogisk hjelp. Der står følgende:

hjelpen må ses i sammenheng med formålet for barnehagen og rammeplanens

konkretisering av dette. Hjelpen skal bidra til at barnet tidlig får nødvendig hjelp slik at det er bedre rustet til å starte på skolen. Den spesialpedagogiske hjelpen skal ha et pedagogisk siktemål. Det kan for eksempel dreie seg om støtte til språklig -, sosial -eller motorisk utvikling som er grunnleggende for barnets trivsel og helhetlige utvikling (Udir, 2017 s.4).

Veilederen for spesialpedagogisk hjelp ligger også på Udir sine nettsider og under punkt 1.2. står:

Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barnet tidlig hjelp og støtte i for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Dette følger av barnehageloven § 19 a andre ledd. Hjelpen skal bidra til barnets utvikling og læring. Hjelpen skal også bidra til at barnet blir bedre rustet til å starte på skole og til at barnet får nødvendig hjelp, slik at barnets vansker blir avhjulpet på et tidlig tidspunkt. (Udir, 2017)

På nettsiden til Udir står også under punkt 1.3.:

Hvis barnet har en diagnose kan dette være et hjelpemiddel ved kartlegging av barnets behov. Diagnosen gir imidlertid ikke automatisk rett til spesialpedagogisk hjelp. Barnets behov for spesialpedagogisk hjelp skal heller ikke avvises på grunnlag av en diagnose, eller kun fordi barnet ikke har en diagnose. Det er alltid nødvendig med en individuell skjønnsmessig vurdering. (Udir, 2017)

Det er foreldrene som søker spesialpedagogisk hjelp, men i rammeplanen står det at barnehagen skal opplyse foreldrene om retten til å få en sakkyndig vurdering om barnet har behov for spesial pedagogisk hjelp dersom det er grunnlag for å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmenpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.40).

I barnehageloven står det slik:

Kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å

tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. (Barnehageloven 2005, § 19 c.)

Barnehageloven sier videre at «kommunen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne skal få et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud» (Barnehageloven, 2005 § 19 g).

På Udir sine nettsider under «Rett til tilrettelagt hjelp» står denne føringen:

Nedsatt funksjonsevne trenger ikke å utgjøre en funksjonshemming. Funksjonshemming er noe som oppstår når det foreligger et gap mellom personens forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav. Med god tilpasning av omgivelsene, herunder individuell tilrettelegging, vil en kunne redusere graden av funksjonshemming. Nedsatt funksjonsevne er definert som «tap av, skade på eller avvik i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner» (NOU 2011:22). Det fremkommer av forarbeidene til diskriminerings- og tilgjengelighetsloven at begrepet omfatter fysiske, psykiske og kognitive funksjoner. (Udir, 2018)

I rammeplanen står at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger. Det står videre at barn som trenger ekstra støtte tidlig skal få den sosiale og pedagogisk og/eller fysiske tilretteleggingen som trengs for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.40). På Udir (2018) sine nettsider står at barnehage eier har ett selvstendig ansvar for at barn med nedsatt funksjonsevne skal få ett tilrettelagt tilbud, men at ansvaret er avgrenset til hva barnehagen kan gjøre innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Dersom tilretteleggingsbehovet er større enn det barnehageeier kan gjøre er det kommunenes plikt å tilrettelegge. På Udir (2018) sine nettsider under «Hvem har ansvaret for å tilrettelegge» står denne føringen:

Kommunen må vurdere om barnehagens samlede kompetanse, bemanning, fysiske utforming osv. er tilstrekkelig til å gi barnet et egnet individuelt barnehagetilbud som er i samsvar med barnehageloven og rammeplanen. Kommunen må gjøre en konkret og

individuell vurdering av barnehagetilbudet, barnets funksjonsevne og tilpasningsbehov, og hvordan barnehagetilbudet kan tilrettelegges for å avhjelpe barnets behov. I vurderingen skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. (Udir, 2018)

Vedtak om tilrettelegging er kommunen sitt ansvar etter barnehageloven §19 g, men det er ikke lovfestet hva et vedtak om tilrettelegging skal inneholde. Det står videre på Udir (2018) sine sider at det er forvaltningslovens regler som gjelder, at vedtaket må være godt begrunnet og at det er tydelig i vedtaket hva tilretteleggingen skal være. Udir (2018) skriver videre at det ved søk på ulike kommuner viser seg at det er ulikt fra kommune til kommune hvilke tilbud som blir gitt til barn og barnehage i forhold til tilrettelegging.

1.5. Begrepsavklaringer og avgrensing

I rammeplanen og på diverse nettsider fra Utdanningsdirektoratet (2018) står det om tilrettelegging. Det er ulike måter man kan se på tilrettelegging, men Hvidsten (2014) trekker frem to måter å forstå tilrettelegging på innenfor pedagogikken. Det ene er et vidt perspektiv; tilrettelegging for alle innenfor systemet de er en del av. Det andre er et snevert perspektiv; tilrettelegging for barnet som har en vanske slik at barnet kan tilpasses systemet, og ikke systemet tilpasses barnet (s.21). Ett barn med atferdsvanske vil trenge tilrettelegging og da må en pedagogisk leder bruke sin danning som profesjonsutøver, og prøve å finne det beste for barnet. Østrem og Hennem (2016) skriver dette på omslaget til boken «Barnehagelæreren som profesjonsutøver»: «Å være dannet til barnehagelærer er også å kunne ta aktivt del i den offentlige debatten om barnehagens pedagogiske innhold» (s.146). Men hva er danning? Danning ett begrep som er brukt mye i rammeplanen, lover og litteratur likevel er det vanskelig å finne en tydelig forklaring på hva som ligger i begrepet. Gjennom å ha lest litteratur om danning prøvde jeg å lage en kort definisjon på danning som kunne si noe hva som ligger i begrepet.

Min definisjon på danning ble slik:

«En livslang prosess der mennesker blir dannet/formet og danner/former seg selv i vekselvirkning med omgivelsene, samtidig som de er med å danne/forme sine omgivelser. Danning skjer i møte mellom mennesker hvor alle mennesker er likeverdige»

I denne oppgaven dekker dette stort sett hva jeg har lagt i begrepet, men samtidig kommer rammeplanens beskrivelse av målene med danning inn. I teoridelen er danning og de ulike tilnærmingen i forhold danning innen pedagogikken gjennomgått dypere for å prøve å gjøre begrepet tydeligere. Som med danning er det vanskelig å finne en entydig definisjon på atferdsvansker. En defineringsmåte er å si at uansett sosialt og kulturelt system, for eksempel barnehage eller skole, har atferdsproblemer det felles at det bryter med de forventinger, normer og regler som gjelder i det systemet og skaper vansker for samhandling som foregår der, noe som medfører at det hemmer læring og utvikling (Nordahl m.fl., 2007, s.31). Jeg vil konkretisere mer hva atferdsvansker er under teoridelen om profesjonelt skjønn og atferdsvansker. Jeg vil i denne oppgaven bruke fellesbegrepet atferdsvansker ut fra definisjonen over. Den pedagogiske lederen er gitt mandat til å bruke godt faglig skjønn blant annet gjennom rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Hennem og Østrem (2016) sier at profesjonelt skjønn ikke bare er å handle på bakgrunn av den kunnskapen man har, men at man i de konkrete situasjonene må vurdere ut fra faglig skjønn og dømmekraft (s.60). Harald Grimen (2008) sier at en profesjon er en et politisk konstituert yrke som har ett forvalter ansvar for en oppgave som samfunnet har gitt en type yrkesutøvere (s.150). «En barnehagelærer er et bindeledd mellom på den ene siden samfunnet med sine lover, forskrifter, ordninger og institusjoner, og på den annen side barna og deres foreldre» (Hennem & Østrem, 2016, s.18). En barnehagelærer skal også bruke sin pedagogiske og profesjonelle relasjonskompetanse og Solveig Østrem (2018) sier at relasjonen til enkelt barn og barnegruppen utgjør fundamentet for en barnehagelærers profesjonsutøvelse (s.181). Østrem skriver videre at ligger både en etisk dimensjon; at man ikke krenker barnet med sin makt og en erkjennelses teoretisk dimensjon ved at man alltid befinner seg i det situerte og uforutsigbare (s.181). Noen ganger kan relasjonen være så vanskelig at man søker til spesialpedagogikken og hjelp utenfra. Reidun Tangen sier det slik: «Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter –eller er i betydelig risiko for å møte-funksjonshemmede vansker og barriere i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Tangen, 2014, s.17). Mens Liv Lassen definerer spesialpedagogikk slik:

Spesialpedagogisk rådgivning handler i første rekke om å støtte og hjelpe barn, unge og

eldre med spesielle behov til å få tilgang til best mulig læring –og utviklingsnivå. Det sentrale formålet vil således være å forbedre livssituasjonen for mennesker som har behov for hjelp til å komme videre i livet. (Lassen, 2014, s.170)

1.6. Oppgavens betydning

I dagens Norge står barnehagesektoren overfor store utfordringer; den skal klare nasjonale myndigheters krav om full barnehagedekning og samtidig gi barna et kvalitetsmessig godt tilbud (Nordahl m.fl., 2018, s.51). Alle barn som fyller ett år har rett på barnehageplass og i 2017 gikk 80 prosent av ett- til toåringene og 97 prosent av tre -til femåringene i barnehager i Norge (Nordahl m.fl., 2018, s.51). Barna tilbringer mye tid i barnehagen og den tiden er viktig for deres utvikling, læring og ikke minst danning og det å mestre å leve i samfunnet etter hvert som de blir større (Nordahl m.fl., 2018, s.53). Noen barn trenger mer oppfølging i barnehagen og å ta vare på alle barna uansett forutsetninger er viktig for hele samfunnet både økonomisk og på mange andre måter (Nordahl m.fl., 2018, s.52). Å tilrettelegge i barnehagen for alle barn kan bety forskjellen for noen barn fra å ikke mestre livet til å klare seg bra videre på skolen og i samfunnet. Det å sette søkelyset på at alle barn får den beste oppfølgingen og beste tilretteleggingen er viktig for barna og for samfunnet generelt på mange måter.

Nobelprisvinneren, den amerikanske økonomen, James J. Hackman (2019) sier at barna er vår viktigste investering i samfunnet og at tidlig oppfølgingen av barna er en stor investering for samfunnet på mange måter og ikke minst samfunnsøkonomisk. (Hackman, 2019). Ikke alle er enige om at det er den samfunnsøkonomiske delen som er den viktigste (Franck, 2017 ;Vik, 2015), men det å ta vare på barna og gi de en best mulig start på livet er alle enig i er en viktig del av å bygge opp ett samfunn der barna er «dannet» og rustet for «livet». Derfor er det viktig at en pedagogisk leder reflektere over hva som er det rette å gjøre i forhold til barn med atferdsvansker for å finne det som er til «barnets beste» i en tid der mange vil noe med barnehagene (Hennum & Østrem, 2016, s.117,118).

2. Teorigrunnlag

Teoridelen starter med å si noe om barnehagen som institusjon og fortsetter til en pedagogisk leder sin profesjonsrolle. En pedagogisk leder har fått sitt mandat fra samfunnet og gjennom sin utdanning er pedagogen dannet til en profesjon. Gjennom sin profesjon skal pedagogen utøve sitt i yrke på best mulig måte ovenfor alle barn; også barn med atferdsvansker. Jeg vil derfor bruke Hennem og Østrem (2016) sin modell for profesjonsutøvelse for å belyse de dilemmaene som man kan stå ovenfor som pedagogisk leder i en barnehage, med ekstra vekt på barn med atferdsvansker (s.17 og 116). I kapittel 1 kom mye av de politiske styringsreglene frem som pedagogene har å forholde seg til. I teoridelen ønsker jeg å belyse den kunnskapsmessige delen som pedagogene har lært om i danningen til sin yrkesprofesjon og knytte det mot nyere evidens basert kunnskap. Jeg velger ikke å bruke så mye tid på verdigrunnlaget og etikken i forhold til denne oppgaven. Det vil likevel være etikken og verdigrunnlagene som vil skape noe av grunnlaget for dilemmaene til en pedagogisk leder. Dette gjennom dilemma som skapes gjennom kunnskapen og verdigrunnlaget en pedagogisk leder har med seg fra utdanningen og den reelle virkelighet som møtes i yrkesutøvelsen.

2.1. Barnehagen som institusjon

Organiseringen i barnehagene kan være noe ulik, men noen hovedtrekk finns hos de fleste. En barnehagestyrer eller daglig leder har ansvar for den daglige driften i barnehagen og også det overordnede pedagogiske ansvaret. Barnehagene er ofte delt inn i avdelinger der personalet har ansvar for barn i ulike aldersgrupper og ulikt antall barn. Organiseringen av barnegruppene kan variere noe, men alle skal ha ett visst antall pedagoger pr. barn eller

enheter (Forskrift om barnehager, 2017 §1). Pedagogene har ansvar for det pedagogiske opplegget og oppfølging av barnegruppen og enkeltbarn. De har også ansvar for å følge opp barn med spesielle behov og i den forbindelse samarbeid med eksterne instanser. Det er ofte en av pedagogene som er pedagogisk leder på en avdeling og har personalansvar. Det øvrige personalet på avdelingen kalles ofte pedagogiske medarbeidere/assistenter og trenger ikke å ha utdanning innenfor barnehagefaget. Noen av dem har utdanning som barne- og ungdomsarbeidere og da brukes betegnelsen fagarbeider. (Myrann, Nome & Piros, 2018, s.127).

2.1.1. Pedagogisk leder i dagens barnehage

I 2012 skrev Lundestad at det har skjedd store endringen innenfor barnehagefeltet i Norge. En kraftig utbygging, ulike typer barnehager, større barnehager, flere små barn og flere barn med minoritetsbakgrunn er noen av de tingene som påvirker de som arbeider i barnehagen sin hverdag (s.16). Lundestad (2012) er en av de som har forsket og skrevet bok om barnehagen som arbeidsplass og om det å være som pedagog og leder. Bakgrunnen for boken var at det i 2012 var mangel på pedagoger i barnehagene, flere endringer innenfor barnehageyrket og at det var flere som var utdannet innenfor yrket som valgte vekk arbeid i barnehagene. Hun intervjuet 8 pedagogiske ledere i en kvalitativ undersøkelse og kom blant annet frem til at de pedagogiske lederne var opptatt av muligheten til å ha høy kvalitet på arbeidet og det å kunne jobbe i samsvar med sine faglige idealer (Lundestad, 2012, s.32). Det kom også frem at det var flere årsaker og utfordringer som resulterte i at flere av dem ikke kunne se for seg å bli i barnehageyrket til de ble pensjonister. Dette ble også lagt vekt på i flere offentlige dokumenter i 2012 blant annet i Stortingsmelding nr.41 og NOU 2012; «Til barnets beste», at personalets faglige og personlige kompetanse var viktig for å sikre kvaliteten i barnehagen. Det hersket altså stor politisk enighet om at kvalifisert og kompetent personale er viktig for å gi et godt kvalitativt tilbud i barnehagene (Lundestad, 2012, s.16). I 2015 ble det skrevet en NOVA- rapport av Lars Petter Gulbrandsen (2015) og den viser høy grad av jobbstabilitet blant barnehagelærerne, til forskjell fra 10-15 år tilbake, basert på registeringsdata og data fra en surveyundersøkelse. Østrem gjorde en studie i 2015 av 27 barnehagelærere. Resultatene viste at barnehagelærerne opplevde disse fem dimensjoner som viktige for å bli i yrket: «.....relasjonen til barna, opplevelsen av å gjøre noe , allsidigheten i arbeidet, det faglige engasjementet og opplevelsen av frihet» (Østrem, 2018, s.177).

2.1.2. Barnehagelæreren som profesjon

Barnehagelæreren som profesjon er i en særstilling fordi de skal forvalte samfunnsmandatet som de har fått i barnehageloven og rammeplanen. En barnehagelærer skal gjennom studiet og utøvelsen av yrke dannes til en profesjon; i rammeplan for utdanningen poengteres at barnehagelærere skal dannes til å ha etisk refleksjon, fagkunnskap til å forvalte samfunnsmandatet og profesjonelt skjønn (Hennum & Østrem, 2016, s.9,10). Hennum og Østrem kaller det profesjonsutøverens tre forpliktelse og viser denne balansen gjennom profesjonstriangelet på side 17 og 116 som jeg har satt sammen til en figur (Vedlegg 4)

Figur 1:



(Hennum & Østrem, 2016, s.17,116).

Hennum og Østrem sier at en barnehagelærer må balansere de ulike sidene i profesjonstriangelet i yrket sitt. Det er viktig for en barnehagelærer å reflektere over blant annet om politiske bestemmelser er til barnets beste og å være barnas talsmann. Hensynet og respekten for barna skal gjennomsyre alle deler og det etiske aspektet synliggjør viktigheten av å ha bevisstheten på dilemma, interessekonflikter og konkurrerende hensyn som kan oppstå (Hennum & Østrem, 2016, s.117). En barnehagelærer sitt profesjonstriangel kan derfor

inneholde flere aspekter under de ulike sidene og under det politiske mandatet ligger blant annet sentrale politiske vedtak som barnehageloven og rammeplanen. Men samtidig kan lokale vedtak som for eksempel kommunene sine bestemmelser ligge under politiske vedtak (Vedlegg 4), Hennum og Østrem (2016) sier at det har skjedd en forandring i barnehagesammenheng gjennom at flere har en mening om barnehagene, økt styring, maktforskyvning og at det er ubalanse mellom aktørene. De sier at modellen over utfordres av andre tilnærminger til profesjonalitet og at profesjonsutøveren er under press fra mange hold på bakgrunn av at mange vil noe med barnehager (s.117 og s.118). Dette har de satt inn i en ny figur som vi ser i vedlegg 6.

Hennum og Østrem forklarer det slik:

Barnehagelæreren kan ikke utvikle en barnehage med høy kvalitet dersom rammevilkårene ikke er gode nok. Men som profesjonsutøver må de være i stand til å reflektere over hvordan det burde ha vært, ta initiativ til å videreutvikle praksisen og peke på forhold som ikke er i overensstemmelse med profesjonelle standard. (Hennum & Østrem, 2016, s.110)

Hennum og Østrem skiver også at de er spesielt opptatt av profesjonens ansvar for å forvalte et politisk vedtatt samfunnsmandat på grunnlag av faglig kunnskap og med forankring i etiske verdier (s.11). «Lærerprofesjonens etiske plattform» ligger på Utdanningsforbundet sine sider og viser etiske retningslinjer som både lærere og barnehagelærere er forpliktet å følge ut fra sin profesjon. Der blir det etiske fremhevet og at forpliktelsen i hovedsak er hos barna. Det står videre at man i form av sin profesjon er forpliktet til å bruke sin ytringsfrihet og bruke sin etiske refleksjon. En lærer eller barnehagelærer er forpliktet til å ikke gå på akkord med verdiene i samfunnsmandatet, sitt kunnskapsgrunnlag eller lærerprofesjonens etiske plattform. Blaafalk, Solheim og Aaserud henviser til Hennum og Østrem's profesjonstriangel (Vedlegg 6) og skriver i sin bok fra 2017 at barnehagen er politisert og at barnehagens plass i samfunnet, omfang og innhold blir diskutert daglig. De mener at ved å være aktører kan vi opptre, medvirke, handle og delta og sikre at noe av definisjonsmakten tilegnes barnehagelæreren profesjonen angående de forhold som har med barnehagen å gjøre. «Både gjennom våre ytringer og gjennom våre handlinger kan vi som aktører i vår profesjon bidra til å utvikle barnehagen på en måte som er til beste for barna» (Blaafalk m.fl., 2017, s.13). Jon

Hellesnes hevdet allerede i 1992 at utdanningsteknologien styres av at individet skal tilpasse seg og at det har nær sammenheng med utdanningsøkonomien. Det mest moderne og avanserte innenfor den pedagogiske sektoren oppfatter kunnskap som en vare med instrumentell funksjon, som ikke fremmer ettertanke, men tilpassing ifølge Hellenes (s.138). Hellesnes (1992) sier at daning (Hellesnes skiller daning og dannelse som to ulike begrep; daning er mer som danning i denne oppgaven) og tilpassing står i motsetning til hverandre. Er man for tilpasset oppdragelse kan man ifølge han ikke være for demokratisering, mens sosialisering er noe annet enn tilpassing og er en forutsetning for personlig identitet (s.138). Greve, Jansen og Nordbrønd (2013) presenterer Hellesnes sine begrep om daning og tilpassing som analytiske verktøy og begreper for å opptre som en politisk aktør som barnehagelærer. De sier at en «tilpasset» yrkesutøver er med på å redusere mulighetene for profesjonelt ansvar og svekker den profesjonelle identiteten (s.29). I følge Blaafalk m.fl. (2017) blir kunnskap og pedagogikk redusert til teknikk, hvis man ser det ut fra Hellesnes sin tankegang (s.17). Berit Bae (2018) sier også i sin bok «Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter.» at profesjonell motstand påvirker politikken. Ett eksempel hun trekker frem er den faglige motstanden som kom etter at man foreslo å innføre obligatorisk språktesting av 3-åringer og hvor det per i dag isteden er innført en plikt for barnehager å kartlegge ved behov (s. 41). Kjetil Steinsholt (2014) skriver i sin bok «Nysgjerrighetens pedagogikk og hverdagens forkjempere» at hverdagen er viktig og at det ikke bare er ekspertene som har rett. Han sier vi i det vitenskapsplige – teknologiske verdenbilde er blitt mer avhengige av eksperter for ta avgjørelser og at mange av ekspertuttalelsene blir sannheter med å «lure» de inn i hverdagen. (147-149). I Gert Biesta (2015) sin artikkel «What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism» diskuterer han meningen med «education». Biesta er opptatt av at effektivitet for å lære elevene ikke er det viktigste, men å gjøre elevene klar for å leve i samfunnet. Derfor må en pedagogisk virksomhet inneholde både sosialisering, kvalifisering og subjektivering (s.77,78). Sosialisering er å lære seg normer i samfunnet, kvalifisering er læring av ferdigheter og subjektivering er å få frem det som er individets egen identitet (s.77). Han sier videre at det pedagogiske skjønnet er sentralt i denne prosessen hvor alle deler må tas med og er bekymret for at en del av læringen skal effektiviseres gjennom bruk av programmer på bakgrunn av forskning (s.75). Dette også fordi

det i «education» alltid er en samhandling mellom to mennesker, lærer og elev, og da må man ta med den menneskelige faktoren (s.75).

2. 2. Kunnskapen til en pedagogisk leder

Kunnskapen til en pedagogisk leder omhandler mye og det jeg vil legge mest vekt på her er danning og danningsbegrepet, profesjonell relasjonskompetanse og anerkjennelse. Kunnskap om evidensbasert vitenskap og ulike metoder er jo også en del av kunnskapen til en pedagogisk leder og kommer også inn under dette kapitlet. Det samme gjør kunnskapen om atferdsvansker og ulike retninger innenfor pedagogikken. Det vil alltid være noe ulikt hva som er en pedagogisk leder sitt pedagogiske ståsted, men her prøver jeg å trekke frem det som er viktig i forhold til dette forskningsprosjektet.

2.2.1. Pedagogisk kunnskap og danning

Danning er ett relativt nytt ord i norsk barnehagesammenheng, og har erstattet begrepet oppdragelse i 2008 i Lov om barnehager reviderte utgave i 2011 og i flere andre dokument som omhandler barnehagen (Korsvold, 2013, s.45). Det finnes en god del litteratur fra perioden fra ca. 2007 og frem til ca. 2015 som omhandler hva begrepet danning er og det er ulike vinklinger om hva som ligger i begrepet. Flere forfattere hadde allerede i 2013 påpekt at danningsbegrepet blir brukt i diverse dokument uten at man konkretiserer hva begrepet betyr (Korsvold, 2013, s.46). Mens det derimot fra 2015 og til i dag ved søk i litteratur og diverse dokumenter oppleves som ett begrep som er blitt en naturlig del i lover, regler og planer som omhandler barnehagen og i litteratur uten at det blir konkretisert hva som ligger i begrepet. Det ligger en forventning i dette; nå skal vi som arbeider innenfor pedagogikk faget vite hva som ligger i begrepet. Men vet alle hva som ligger i begrepet danning? Hva er forskjellen på dannelse og danning? Hva er danning i forhold til oppdragelse? Jeg har ikke mulighet til å skrive en hel oppgave rundt disse spørsmålene her, men prøver å trekke inn noe av det som er viktig for drøftingen i min oppgave.

Vibeke Glaser (2013) skriver at begrepet danning eller dannelse opprinnelig kommer fra det greske paideia, som betyr oppdragelse og utdanning. Dannelse ble i antikken assosiert med det harmoniske og allsidige dannede mennesket som fikk undervisning i lesing, skriving, retorikk, politisk dyd og etikk. Aristoteles la vekt på at undervisning av barn skulle gjøre de til frie og tenkende individ blant annet gjennom dialog. Dette var grunnlaget for humanismen som kom senere (Glaser, 2013, s.136). Vibeke Glaser og Tora Korsvold skriver begge i 2013 at danning, på tysk «Bildung» er en betegnelse på formingen av menneskene sine egenskaper preget av kulturen og samtidig en prosess der de danner seg selv (Glaser s.136; Korsvold s.56). Det har ikke vært lett å finne noe som står som definisjon på danning i nyere litteratur, men en av de jeg har funnet som skriver om dette er Kathrine Giæver (2018) som skriver at en viktig oppgave for barnehagen, ifølge rammeplanen, er å synliggjøre og fremheve mangfold og ulikhet som grunnlag for opplevelser, utforskning og læring (s.106). Hun skriver senere i artikkelen: «Innføringen av begrepet danning i den nye formålsparagrafen viser ett syn på læring der barnet sees som en viktig aktør i sin egen læringsprosess.» (Giæver, 2018, s.109). Gjennom danning tolkes den forforståelsen vi har av verden og i møte med nye ting utvider det vårt verdensbilde (Giæver, 2018, s.109). I min oppgave er det fortellingene til de pedagogiske lederne som kommer frem, men også deres samspill med omgivelsene; barna, personalet, foreldrene og andre instanser. Det er ikke bare barna som dannes i en barnehage, men også de pedagogiske lederne. Det er i møtene mellom menneskene det skapes nye fortellinger og i de unike og uforutsigbare møtene at dannelsesprosesser foregår (Giæver, 2018, s.110). Hellesnes sier at utdanning har en begynnelse og slutt, mens danning ikke kan avsluttes eller har en begynnelse. For når vi begynner å danne oss selv er vi allerede dannet av andre (Hellesnes, 1969/1992). Løkken og Søbstad (2018) sier at dannelses begrepet stammer fra Sokrates som stilte de unge spørsmål og utfordret de til å tenke selv og finne egne svar (Løkken & Søbstad, 2018, s. 111). Pedagogens oppgave ifølge Løkken blir i den sammenhengen gå i den klassiske danningstenkningen å vandre sammen med barnet, stille spørsmål og undre seg (Løkken, 2007, s186). Løkken (2005) peker som Giæver på at det ikke bare er barnets danning, men også pedagogens:

I møtet og vekselvirkning med barnet danner også pedagogen seg videre og blir klokere på seg selv og verden. Danning er mer en utvikling, mer enn læring, mer en omsorg, mer enn

oppdragelse og mer en sosialisering. Samtidig rommer danningen alt dette. Det handler om det aktive kroppssubjektets vekselvirkning med den kulturelle og sosiale verden hun eller han er til stede i. (Løkken 2005 s.7,8)

Anne Schjelderup (2015) forståelse av danning tar utgangspunkt i den jødiske filosofen Hannah Arendt sin tenkning om det autonome og ansvarlige mennesket som handler i ett fellesskap (s.5).

Danning innebærer å kunne tenke selv, på selvstendig grunnlag å søke kunnskap, reflektere og vurderer vedtatte sannheter. Det handler om å være kritisk, stille spørsmål og handle i tråd med egen overbevisning. Dermed kan danning stå i direkte motsetning til oppdragelse, dersom barnet finner ut det ikke deler de voksnes mål for oppdragelse. Barnet kan ut ifra egen overbevisning nekte å tilpasse seg eller det kan sabotere voksnes forsøk på å få andre til å tilpasse seg. (Schjelderup, 2015, s.8)

Schjelderup (2015) viser til ett eksempel fra rettsaken mot Adolf Eichmann som i 1961 ble tiltalt for folkemord etter 2. verdenskrig, han var jernbaneingeniør og organiserte transport av blant annet jøder til utryddingsleir. Arendt var tilstede under rettsaken og var overrasket over at Eichmann virket som en mann med god oppdragelse og empatiske evner; han bare gjorde det som var forventet han tilpasset seg (s.8). Schjelderup (2015) mener dette viser forskjellen på god oppdragelse og danning (s.8). Hellesnes (1999) snakker om to ulike former for sosialisering som viser noe av det samme; tilpassing og danning. Danning innebærer utviklingen av evnen til å utvikle dømmekraft, fornuft og individuelle konversjoner der det å stille spørsmål både til det de erfaringene de gjør, til seg selv og sin egen tenking. Gjennom at man handler gjennom ett handlingsfellesskap skal man også fornye samfunnet (s.25). En til som er påvirket av Arendt sine tanker er Biesta (2009). Han bruker begrepene ett barnesentrert og handlingscentrert tilnærming til demokratisk dannelse i pedagogiske institusjoner. I hans begrep; barnesentrerte, ligger at det trengs noen kvalifikasjoner for å delta

dvs. kvalifisering (ferdigheter). Det handlingssentrerte går ut på å skape rammer og situasjoner hvor alle kan delta og være subjekter; subjektivering (Biesta, 2009). Glaser (2018) skriver at i 1980 årene inntreffer ett perspektiv skifte i synet på barnet som gjør at man ser på barnet som et subjekt og sosial aktør og ikke som en ensidig mottager av voksnes omsorg, men som en aktiv, viljestyrt og tenkende person (s.85).

Da jeg startet oppgaven min var jeg usikker på hva som menes med begrepet danning. Ovenfor har jeg skrevet en del av den litteraturen som jeg har lest og prøvd å lage min egen definisjon om hva som er det essensielle i dannelsbegrepet. Her er min definisjon på danning:

«En livslang prosess der mennesker blir dannet /formet og danner/former seg selv i vekselvirkning med omgivelsene, samtidig som de er med å danne/forme sine omgivelser. Danning skjer i møte mellom mennesker hvor alle mennesker er likeverdige»

2.2.2. Profesjonell relasjonskompetanse og anerkjennelse

Hva må prege samspillet mellom voksne og barn for å nå målene i rammeplanen om danning? Som vi ser på definisjonen over skjer danning i samspillet mellom mennesker, i møtet mellom mennesker og gjennom dialogene mellom menneskene. I rammeplanen vektlegges også at barna skal bli hørt og sett og anerkjennes for den de er. Det står også at personale skal: «utfordre barnas tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.21).

Liv Gjems (2018) skriver i sin artikkel at samtaler er viktige læringsarenaer for barna i en barnehage. Samtalene kan skje i løpet av hele dagen i barnehagen og gjennom samtaler lærer barna språk, men de kan også dele opplevelser og gjennom det lærer de å forstå andres opplevelser. Gjennom samtaler kan de skaffe seg ulike kunnskaper på ulike områder og barnehagelæreren har en viktig rolle som veiledende deltager i disse læreprosessene. Denne tilnærmingen til læring, å bruke samtaler mellom voksne og barn, bygger på «den gode norske barnehagetradisjonen», som Gjems kaller det (s.98). Barns læring er studert gjennom mange ulike tilnærminger og Gjems tar utgangspunkt i sosiokulturelle teorier. Sosiokulturelle teorier

er opptatt av å studere barns læring i deres kjente omgivelser og at barn lærer i samspill med sine omsorgspersoner og jevnaldrende både hjemme og i barnehagen. Barn i barnehagen lærer også best når de får snakke med andre, for eksempel barnehagelæreren, om tema som engasjerer og interesserer dem og de vil også være mer opptatt av å skape mening i tilværelsen når det samtales om noe de er interessert i (Gjems, 2018, s.102). «Det å støtte barns forståelse og fange opp deres ønsker om å forstå og lære videre er sentrale sider ved barnehagelæreren omsorg og profesjonelle kompetanse» (Gjems, 2018, s.102). For å få dette til må barnehagelæreren ha kunnskaper om hvordan de best kan samtale med barn og kvaliteten på relasjonen mellom barnet og den voksne har også betydning. Barnas erfaringer innenfor samspill både med omsorgspersoner i hjemmet og i barnehagen vil være viktige for barnas samspill med sine jevnaldrende blant annet i leken (Gjems, 2018, s.102). Gjems sier at den voksne ikke må ta for mye kontroll over samtalene og hva barnas samtaler omhandler siden barna sannsynligvis lærer mer dersom de får komme med sine egne ting (Gjems, 2018, s.103). Schjelderup (2015) trekker frem mye av det samme i sin bok «Danning gjennom omsorg, lek og læring i barnehagen». Hun sier at alle barn helt fra fødselen må ses som fullverdige mennesker (s.28). Et subjekt er ifølge henne et selvstendig tenkende menneske og når et barn anerkjennes som et subjekt så anerkjennes at barnet har noe å bidra med og man respekterer barnet. Schjelderup støtter seg til Berit Bae og hennes tanker rundt det å se på barn som noe som de er nå istedenfor noe om de kan bli «human becomings» (Bae, 2005 og Biesta, 2011, s.184). Ett objekt er ifølge Schjelderup noe som kan manipuleres eller brukes til å oppnå noe. Dersom man ikke respektere noen kan man lett behandle vedkommende som et objekt (Schjelderup, 2015, s. 28). Hun fortsetter med å si at rammeplanen er opptatt av at barn må støttes i å undre seg og stille spørsmål og møte anerkjennelse for sine uttrykk. Dette forutsetter ifølge henne likeverd og solidaritet mellom barn og voksne ellers blir det bare et pedagogisk skuespill (Olsholt & Schjelderup, 2013 s.147). Arendt (1963) påpeker at dersom man behandler noen som objekt anerkjennes to former for handling; rett eller galt, og da gis ingen mulighet for individuell handling (Arendt, 1963). Det å bli behandlet som et objekt oppleves som krenkende av de fleste når det ikke er naturlig eller nødvendig (Schelderup, 2015, s. 28). Hilde Merethe Amundsen (2018) sier at det ikke er nok å viser interesse for barns uttalelser du må være genuint interessert og undre deg sammen med barna i «sokratiske

dialoger» (s.134). Relasjonskompetanse står definert på Udir (2019) sine nettsider gjennom Juul (2013) sin definisjon. Slik står det på nettsiden:

Juul (2003) har valgt å dele sin definisjon i to:

Han snakker på den ene siden om det «det pedagogiske håndverket» som han definerer som «pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten.» Dette blir det profesjonelle blikket som utløser handling fra lærerens side, uten at en blir følelsmessig handlingslammet. Den andre dimensjonen kaller han «den pedagogiske etikken», eller lærerens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvaret for kvaliteten på relasjonen. (Udir, 2019)

Relasjonskompetanse skjer gjennom at man handler i fellesskap med andre (Schjelderup, 2015, s.11). Schjelderup påpeker også at: «Danning skjer når vi handler i fellesskap» (s.11). Barnehagen må finne en balanse mellom det å videreføre vår felles kulturarv og gi rom og mulighet for å handle. Barnehagen må hjelpe barn å utvikle evnen til å anerkjenne og videreføre andres handlinger. Det skal ikke være en totalitær praksis der den voksne på forhånd har bestemt alt som skal skje. Den voksne må delta i handlingsfellesskap som gode modeller som anerkjenner barna som likeverdige subjekter (Schjelderup, 2015, s.21; Østrem, 2012 s.40 og Åmot & Skoglund, 2012, s.18). Åmot og Skoglund (2012) sier at for å unngå å krenke og for å skape gode pedagogiske relasjoner, kan man analysere praksis gjennom anerkjennelsesbegrepet. To viktige prinsipper innenfor anerkjennelse er at «mennesket har en ukrenkelig verdi og at hvert individ har en egenverdi og et utviklingspotensial» (Åmot & Skoglund, 2012, s.19). Vår identitet skapes i samspill med omgivelsene og relasjonene vi har med andre kan utvikle en opplevelse av likeverd (i et subjekt-subjektforhold) eller ikke

likeverdighet (Åmot og Skoglund, 2012, s.19). «Dynamikken i barns dannelsesprosess er avhengig av at de får leve i en nær personlig og pedagogisk relasjon til en annen person» (Åmot & Skoglund, 2012, s.18). Den voksne må sette barnets behov foran den voksnes og være bevisst sitt ansvar for barnets dannelsesprosess (Sævi, 2007). Annerkjennelse forutsetter at man tilkjenner den andres perspektiv gyldighet som ett gjensidig subjekt – subjekt forhold, selv om man kan være uenige. Dette kalles annerkjennelsens dialektikk eller annerkjennelsens konfliktualitet. Anerkjennelsens konfliktualitet er spesielt viktig i forhold til voksen- barn relasjonen da man ikke kan komme utenom at maktforholdet mellom dem er ulikt. (Østrem, 2012, s.40). Anerkjennelsens konfliktualitet vil si at man ikke kan ignorere interessekonflikter og motsetninger og hvis man skal møte barn med reel anerkjennelse må den voksne erkjenne at barnet har andre erfaringer og ser verden fra ett annet perspektiv. Her kan det komme til motstridene interesse (Østrem, 2012, s.44). Wind (1998) sier at det dialektiske motivet i anerkjennelse gjør det nødvendig at man tar høyde for konflikter, fordi det i didaktikken tas høyde for konflikter og forsoning (s.35). Videre poengterer han at anerkjennelsen mellom selvet og det allmenne ikke er tenkelig uten motsigelser og konflikter (s.45). Østrem (2012) er opptatt av at anerkjennelsen av barn som subjekt har en etisk begrunnelse, fordi det er knyttet til noen grunnleggende verdier rundt det å være menneske (s.40). Schjelderup (2015) kaller det å etablere et demokratisk handlingsfellesskap og sier at i barnehagen er det personalet sin oppgave å sørge for at barn og voksen i barnehagen blir et fellesskap som alle er inkludert i (s.15). Artikkelen «Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage» av Bae (2007) ligger på Kunnskapsdepartementet sine sider. Bae (2007) skriver at å møte barnet som subjekt handler om en yrkesetisk holdning som må komme til uttrykk gjennom barns medvirkning, i omsorg både fysisk og psykisk og ved å vise respekt for barnas lekende væremåte og å skape gode læremiljø hvor barn engasjeres i spennende prosesser. Bae sier videre at en slik holdning krever kunnskap og tar tid å utvikle.

Barnehagelærerutdanningen er med på å utvikle dette og det utvikles videre i det daglige samspill med barnehagebarn ved å tolke små barns kroppslige og nonverbale uttrykk. Bae kaller dette kvalifisert omsorg som bygger på en fagkunnskap om barnas behov for å bli sett og bekreftet. Bae avslutter artikkelen med: «Barnehagen risikerer å svikte både enkelt barn og familier og sine forpliktelser overfor FNs barnekonvensjon, hvis barna til daglig primært møter voksne uten førskolelæreres fagkunnskap» (Bae, 2007). May Britt Drugli (2018)

påpeker viktigheten av å være sensitiv ovenfor barn, å se hele barnet og møte det med tillit og respekt noe som står som en av rammeplanens mål under danning (s.234). Sensitivitet kan fremmes hos voksne blant annet gjennom refleksjon over video-opptak fra dagligdagse situasjoner i barnehagen. Her må det sees på de positive sidene med barnet (s.236). Samtidig mener Drugli at å se problemene barna har også er å ha respekt og tillit til alle barnas sider, både styrker og svakheter (s.237). Gjennom kartlegging oppdages det som barnet trenger, men samtidig er det viktig å kartlegge de ulike systemene rundt barnet (s.237).

2.2.3. Fra kunnskapsbasert kunnskap til evidensbasert kunnskap

Hennum og Østrem (2016) påpeker at trenden innenfor kunnskap for en barnehagelærer har flyttet seg fra kunnskapsbasert til «evidensbasert» kunnskap (s.118). Men hva ligger i begrepet evidensbasert kunnskap? Drugli (2013) sier holdningen til evidensbasert kunnskap og praksis er ulik; noen tenker kvalitet, mens andre blir skeptisk. Evidensbasert kunnskap er forskningsbasert kunnskap med dokumentasjon på at tiltakene har positiv effekt på vanskene de er ment å hjelpe for. For at kunnskapen skal kunne kalles evidensbasert må den komme fra en randomisert kontrollert studie (RCT-studier) dvs. en vitenskapelig metode som overprøver effekten, ofte er det sammenligning av to grupper. De andre kriteriene som skal være tilstede er at det skal gjennomføres en studie av andre enn de som har utviklet metoden, den skal inneholde ett atferdsmål, det skal dokumenteres klinisk relevans, resultatene skal vare en stund, resultatene skal publiseres i tidsskrifter med fagfelle vurderinger og at det må dokumenteres at det ikke er skadelig. Å bruke evidensbasert praksis vil med andre ord si å bruke forskningsbasert kunnskap for eksempel i arbeid med barn med atferdsvansker (s.13). For de evidensbaserte metodene som er introdusert i Norge for barn med atferdsvansker finnes det flere RCT- studier som dokumenter effekten og det gjelder blant annet «De utrolige årene» og Parent Management Training-Oregon modellen (PMTO) (Drugli, 2013, s.13). PMTO ble implementert i Norge på 1990- tallet fordi tiltak rettet mot barn og unge med atferdsvansker ikke viste til gode nok resultater. Noe som resulterte i en økende kritikk og politisk bekymring for behandlingen som de fikk. Det ble derfor i 1997 laget en handlingsplan, av daværende Barne- og familiedepartementet, for å bedre behandlingstilbudene til barn og unge med atferdsvansker. Dette skulle gjøres ved bruk evidensbaserte programmer som blant annet «Multisystem Terapi» (MST), «Parent

Management Training- Oregon modellen» (PMTO) og «De utrolige årene» (DUÅ) (Askeland m.fl., 2014, s.14). PMTO – behandling er laget for å utvikle en mer positiv foreldreautoritet ved bruk av utviklingsfremmende og virksomme foreldreferdigheter, ifølge Apeland og Askeland (2014, s.78). Vogt (2016) sier at PMTO er et treningsprogram for foreldre med barn som har relativt alvorlige atferdsproblemer og at det er forankret i kognitiv – atferdsteoretisk tradisjon med innflytelse av Banduras sosialkognitive teori og Gerald Patterson fra universitet i Oregon (s.330). PMTO er bakgrunnen for TIBIR i Norge som blir brukt i barnehager og PPT (Askeland & Apeland, 2014, s.137-146). Denne typen hjelp tilbys i noen kommuner til foreldre og barnehager gjennom PPT og Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (NUBU). Dette på bakgrunn av implementeringen av TIBIR som metode for barn med atferdsvansker (Askeland & Apeland, 2014, s.132,133). Barnehagene kan søke PPT om TIBIR rådgivning på bakgrunn av enkelt barn eller barnegruppen. Barnehage eller skole får konsultasjoner på seks til åtte møter. Der er det ansatte i PPT som kommer ut til barnehagene for å fremme prososial atferd og redusere eller stoppe problematferd hos barn. I tillegg inneholder det kartleggingsverktøy mot hele barnegruppen. Det er ett strukturert opplegg som kan rettes både mot gruppenivå og individuelt nivå. Det kan være regler i barnegruppen, effektive fellesbeskjeder, styrt bruk av oppmerksomhet og oppmuntring (Askeland & Apeland, 2014, s. 132-151). Nederlandske Marte Meo er en annen metode som kan bli brukt av PPT og som ifølge Vogt (2016) er basert på modell læring. Han sier videre at modelllæring er viktig i læring av de fleste ferdigheter og nyttig innenfor rådgivning, dette for å lære nye atferder, forsterke og svekke etablerte atferdsmønstre. Det å bruke videoopptak gir mulighet til å studere atferden grundig og lage diskusjon av situasjonen (Vogt, 2016, s.127). En tredje metode er «toleransevinduet». Den bygger på utviklings- og traume psykologien dvs. et felles nevrobiologisk kunnskapsgrunnlag. Her er omsorgsoppgaven å tilrettelegge slik at barnet holder seg innenfor «toleransevinduet». Dette ved å hjelpe barnet ned fra en hyperaktivering eller stimulere det for å hente det opp fra en hypoaktivering (Ogden, Minton & Pain, 2006 og Nordanger, 2014). Som vi ser over er det politiske føringer som har påvirket til at flere av disse metodene er blitt introdusert som en praksis i flere av kommunene og PPT kontorene. Dette er blitt gjort som en del av innsatsen for å sette inn tidlig innsats opp mot barn blant annet med bakgrunn i stortingsmeldingen «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Begrepet tidlig innsats har i offentlige

dokumenter hatt to betydninger; å sette inn hjelp og støtte tidlig i ett barns liv eller tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (Lyngseth & Mørland, 2017, s.11). En del av det offentlige ansvaret for tidlig innsats kan være blant annet forebygging, inkludering, spesialpedagogisk hjelp, kvalitet og etisk skjønnsutøvelse (s.11). Det er mye som kunne vært tatt frem i min oppgave i forhold til tidlig innsats og diskusjonen rundt dette, men på grunn av oppgavens omfang velger jeg kun noen deler som er relevant for oppgaven.

2.2.4. Ulike meninger om metodebruk og evidensbasert praksis

Ifølge Drugli (2013) er det flere som mener at resultatene fra god forskning kan kombineres med opparbeidet faglig praksis, kunnskap, brukerens ønsker og brukes til det beste for den som trenger det. Mens andre er opptatt av at krav om evidensbasert praksis er en indirekte kritikk av praksisbasert kunnskap og av kvalitativ forskning som kunnskapsgrunnlag for praksis. Målet med evidensbasert kunnskap er å bruke tilgjengelig forskning og klinisk ekspertise i tiltak for eksempel rettet mot barn med atferdsvansker (Drugli, s.13). Drugli (2013) sier at evidensbasert praksis ikke betyr at man ukritisk skal bruke metoder eller tiltak på bakgrunn av gode forskningsresultater, men bruke resultatene som en veiledning til praksis. Hun mener likevel at det er viktig at arbeid rettet mot barn med atferdsvansker bygger på ett vitenskapelig grunnlag (s.13). Kari Pettersvold og Solveig Østrem (2012) har skrevet boken «Mestrer – mestrer ikke. Jakten på det normale barnet» og tar opp bruk av kartlegging og diverse pedagogiske programmer i barnehagene. De sier at barnehagene har blitt et attraktivt marked for produsenter av kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer (s.12). Pettersvold og Østrem (2012) mener at, ved bruk av og pålegg om, kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer er mye fokus på ferdigheter og at barna skal bli klar for skolestart. Dette igjen svekker førskolelæreres profesjonalitet og da også lojaliteten til barna (s.19). «Barns personvern legges til side til fordel for argumenter om «barnets beste» og «tidlig innsats» (Pettersvold & Østrem, 2012). Pettersvold og Østrem følger opp med en ny bok i 2018 som heter «Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand». Boken er skrevet på bakgrunn av et forskningsprosjekt om barnehagelærere som motsetter seg detaljstyring og krav som går på tvers av deres overbevisning på bakgrunn av profesjonen de er en del av. Noen av de kravene de har fått er målstyring og effektivisering av velferdstilbud, utdanning og offentlige tjeneste (Pettersvold & Østrem, 2018, s.9). En av historiene handler

om en styrer som ikke vil implementere PMTO i sin barnehage selv om kommunen ønsker det. Dette på bakgrunn av barnesynet i metoden (s.48). Styreren fikk støtte fra sine ansatte, men også andre. Opplevelsen var likevel at det var liten støtte i styrerkollegaer i plenum, kritikk fra kommunenes representanter og lite ønske fra kommunen om å diskutere problematikken. Likevel slapp denne barnehagen å bruke metoden uten noen form for sanksjoner (s.63). En historie er om en pedagogisk leder i en kommunal barnehage som opplever at kommunen pålegger barnehagene ulike metoder og programmer i arbeidet med barn. Dette er blant annet belønningshjerter i «Steg for steg» og ett program som het «Vi byr opp til dans». En pedagogisk leder opplevde at det er vanskelig å komme med kritikk til denne typen pålegg og at man i starten blir beordret å følge programmet. Etterhvert sluttet flere pedagoger seg til kritikken og programmet ble fjernet (s.49-51). Hennem og Østrem (2016) er kritisk til bruk av programmer som Steg og steg, ART, PMTO, «De utrolige årene» og «Være sammen». De påpeker at hensikten med slike programmer er å påvirke barnehagens pedagogiske praksis i en bestemt retning. De mener derfor at det er viktig å være oppmerksom på hvilke barnesyn som kommer til uttrykk gjennom programmene og vurdere kritisk om målene er i samsvar med barnehagens formål (s.122). Biesta (2015) sier at en pedagogisk virksomhet må inneholde både sosialisering, kvalifisering og subjektivering og at pedagogiske skjønnnet er sentralt i denne prosessen (s.77-78). Biesta tar også, i sin artikkel fra 2015, opp at det profesjonelle handlingsrommet til pedagogene er viktig og at det kan trues av både ulike politiske aktører, bruk av ulike metoder og forskning (s.77-78). Åmot (2018) er noe enig med Biesta og sier at dersom både sosialisering, kvalifisering og subjektivering skal få en reell plass i spesialpedagogisk sammenheng i barnehagen, må både spesialpedagoger og barnehagelærer reflekterer over hva som vektlegges. Ferdighetstrening kan være grunnlag for både sosialisering og subjektivering, men dersom det å prestere får for stor plass kan barnas egenverdi og det å skape ett inkluderende felleskap bli svekket. «Bevisste spesialpedagogiske valg er nødvendig. Dette forutsetter helhetlige vurderinger og bruk av pedagogisk handlingsrom der kompetanse og refleksjon over politiske, institusjonelle, relasjonelle og etiske dimensjoner trekkes inn» (Åmot s.140). Biesta skriver i en artikkel fra 2007 at evidensbasert kunnskap ofte er laget på grunnlag av effektivitet og at ett av argumentene er man bruker det som funker eller «what works». Han argumentere for at dersom man skal ha

med de demokratiske prinsippene i pedagogikken vil ikke «what work works», fordi det da går på bekostning av de etiske verdiene i ett samfunn (s.1-22).

Skjevheim kom i 1976 med teorien om «det instrumentalistiske mistak» og advarte om at man ikke skulle gjøre pedagogiske handlinger for tekniske. Han mente at det instrumentalistiske mistaket var å ikke se skillet mellom pragmatiske handlinger og praktiske handlinger, og å gjøre pragmatiske handlinger til grunnmodell for rasjonelle handlinger generelt (s.18).

Pragmatiske handlinger eller tekniske handlinger er handlinger der ein har et mål, og i tillegg ein kalkyle, basert på meir eller mindre vertifisert eksperimentell kunnskap, som gjev retningslinjer for korleis ein kan nå målet. Pragmatiske handlinger er vellykka når ein på denne måten når det målet ein har sett seg. (Skjervheim, 1976, s.18)

Praktiske handlinger er handlinger, ifølge Skjervheim (1976), i motsetning til pragmatiske, bygger på normer som er ute i det sosiale felleskapet (s.19). Blaaflak m.fl. (2017) støtter seg til både Skjerveheim og Biesta og sier vi ikke må gjøre mennesker om til objekter som kan formes etter pedagogens eller samfunnets ønske. De sier videre at ett eksempel fra dagens barnehagesektor er programmer som angir «oppskrifter» for hvordan man skal møte barnet for å nå bestemte mål; teknikkliggende praksis (s.18). Bae (2018) sier: «En lyttende holdning og åpenhet for hva barns motstandsuttrykk betyr fra deres perspektiv, er væremåter som står i kontrast til enkelt standardiserte programmer og tilnærminger som blir brukt i praksisfeltet» (s.56). Her ser vi at det er flere innenfor barnehagefeltet som er kritiske til bruk av metoder og evidens basert praksis blant annet på bakgrunn av at det kan bli en teknisk måte å se på arbeid med barn på. Andre syns det er viktig at praksis bygger på vitenskapelig grunnlag. Uansett hvilket synspunkt man har er de fleste enig om at refleksjon og evaluering over hvordan man jobber opp mot barna i det pedagogiske arbeidet i barnehagen er viktig.

2.2.5. Ulike syn på barn med atferdsvansker

Pettersvold (2018) bruker Biesta sine begrep, om barnesentrert og handlingssentrert i demokratisk dannelse, i sin artikkel «Det demokratiske samfunnsoppdraget». Hun intervjuet et utvalg barnehagelærer om deres forsøk på å oppnå intensjonene om barns rett til medvirkning (s.67-69). Hun sier at nordisk forskning frem til nå karakteriseres av at reell

mulighet til innflytelse er avhengig i barnehageansatte sin vilje til å la barna slippe til og noe av forklaringen kan være at de opplever at det er deres samfunnsoppgave å forme, eller kultivere, barna (s.69). «I sum peker forskningsfunnene på det problematiske at noen barn anerkjennes og deltar mer enn andre, og at potensialet retten til medvirkning representere ikke realiseres fullt ut. Det er stadig behov for å vite mer om hvorfor» (Pettersvold, 2018, s.70). Ett av sitatene som kom frem der var: «Jeg synes vi fremelsker en bestemt type mennesker, også i barnehagen.» (Pettersson, 2018, s.80). Dette viser at man lytter lettere til de barna som er innenfor de rammene man har i en barnehage og som tar akkurat passe plass, selv om man ikke nødvendigvis ønsker at det skal skje. Noe som igjen ekskluderer noen barn i det å være med som en del i fellesskapet og i sin dannelses prosess.

«Normality is not an observation but a valuation» (Rose, 1990, s.133). Hva som er normalt henger sammen med samfunnet man lever i. Normalitet er ikke en nøytral observasjon av virkeligheten, men kan sies å være farget av hva som er ønskelig, akseptabelt og gjennomsnittlig (Franck, 2017, s.153). Ett barn kan virke normalt i en setting, mens det kan virke som ett barn med atferdsvanske i en annen setting. Nordahl, Sørli, Magner og Tveit (2007) bruker begrepet atferdsproblemer og sier at det ikke finnes en allmenn akseptert definisjon mellom normalatferd og avvikende atferd (s.32). Ogden (1998) definerer atferdsproblemer i skolen i rapporten «Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen» på denne måten: «Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Det hemmer undervisning- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 1998). Uansett sosialt og kulturelt system, for eksempel barnehage eller skole, har atferdsproblemer det felles at det bryter med de forventninger, normer og regler som gjelder i det systemet og kan skape vansker for den samhandling som foregår der, noe som medfører at det hemmer læring og utvikling (Nordahl m.fl., 2005, s.31). Askeland m.fl. (2014) sier dette om atferdsvansker: «Når atferdsvansker blir så omfattende og intense at de går utover barnets utvikling og alminnelige tilpasning og funksjon, kan disse problemene formelt bli diagnostisert som en form for atferdsforstyrrelse» (Askeland m.fl., 2014, s.25). Ett barn i en barnehage kan derfor sies å ha atferdsvansker dersom det ikke gjør som det forventes av det innenfor barnehagens rammer. Men i løpet av livet kommer barna i ulike utviklingsstinn hvor det er naturlig at de prøver ut grenser og tester omgivelsene rundt

seg. Dette gjør at det kan være vanskelig å bedømme om det er en atferdsvanske eller en naturlig del av utviklingsprosessen til ett barn (Drugli, 2013, s.12). Det er da man må se på alder, intensitet, hvor lenge vansken varer og om det er hemmende for læring og utvikling for å vurdere om det er en atferdsvanske eller ikke (Drugli, 2013, s.12 og Nordahl m.fl., 2007, s.31). Innenfor politisk hold er det i flere Stortingsmeldinger fremhevet viktigheten av tidlig innsats i forhold til barnehagebarn (Kunnskapsdepartementet 2006 -2007 og Kunnskapsdepartementet 2015-2016), men noen stiller spørsmålsteget med målene bak denne måten å tenke på. Franck (2017) er en av de som spør om synet på barn som kompetente aktører har gått fra å være en anerkjennende grunnholdning til å bli ett mål for kompetansekrav og standarder for normalitet (s.151). Dette bunnar i neoliberalismen som er opptatt av at barndommen er ett samfunnsøkonomisk interesse område, der det er viktig at barna er kompetente fordi de blir sett på som ett investeringsobjekt (Franck, 2017, s.152). Vik og Haugstatter (2014) tar også opp den samme problemstillingen som Franck og sier blant annet at tidlig innsats ofte blir knyttet til det amerikanske begrepet «early intervention» som kommer fra en annen pedagogisk tradisjon enn den norske. En pedagogisk leder i barnehagen må vurdere om det skal kartlegges videre og henvises eller ikke. Denne vurderingen vil være preget av hvilken erfaring og syn man har på atferdsvansker, hvilken tilnærming og hvilke ulike teoretiske utgangspunkt man har. Det kan være atferdsvansker som er vanskeligere å se enn andre og i dag skiller man ofte mellom emosjonelle og sosiale vansker som igjen kan deles inn i innagerende (internaliserte) og utagerende (eksternaliserte) vansker (Holland, 2013, s.16, Nordahl m.fl., 2005, s.35 og Befring & Duesund, 2014, s.451). De barna som utfordrer vil utfordre ulike mennesker på ulike måter; noen blir mest frustrert av ett utagerende barn som uroer og tester grenser, mens andre syns det er vanskeligere å forholde seg til ett innagerende og stille barn (Klinge, 2015, s.10). Allikevel er ofte fokuset på barn med utagerende atferd fordi det ofte i større grad utfordrer samfunnet (Holland, 2013, s.16 og Nordahl m.fl., 2005, s.35). Det er her det pedagogiske skjønnet kommer inn. Når skal vi kartlegge barnet mer og når må vi jobbe med systemene rundt barna, når må vi melde videre til PPT eller andre instanser? Hvilken tilnærming man har til barn med atferdsvansker vil påvirke våre profesjonelle valg her.

2.2.6. Ulike teorier/tilnærminger til atferdsvansker

Hanne Holland, sier i sin bok at, hvordan vi forklarer atferdsvansker vil være påvirket fra hvilken teoretisk tilnærming vi har (Holland, 2013, s.24). Hun deler inn i fem tilnærminger som jeg skal presentere her. Allmenn forståelse er måten vi bruker begrepet atferdsvansker i dagligtalen, for eksempel; han ligner nå på faren, han er nå bare slik. Nevrologisk perspektiv tar utgangspunkt i ett medisinsk perspektiv og er viktig for de som skal kartlegge og diagnostisere atferdsvansker. Psykodynamisk perspektiv er opptatt av traumer og ting man har opplevd tidligere i livet. Her er den psykiske biten viktig og de personlige forholdene. Her blir man henvist til eksperter på dette feltet som BUP (barne- og ungdomspsykiatrien) eller hvis familieforholdene oppleves bekymringsfulle kan barnevernet være et alternativ. Atferdsanalytisk perspektiv er opptatt av at all atferd er lært noe som gjør at man også kan eldre atferd ved å avlære og lære på nytt gjennom konsekvenser. Det fokuseres ifølge Holland ensidig på at barnets atferd skal endres og ikke de som er rundt barna (Holland, 2013, s.25). Systemteoretisk teori er opptatt av her- og- nå situasjonen og hva vi kan gjøre for å gjøre noe med den uten nødvendigvis å se på det som har vært. Den tar også fokuset bort fra individet og vektlegger hva vi kan gjøre med systemene rundt barna. Det er ikke bare lenger fokus på barnet og familien, men på det systemet som barnet er i her- og – nå og hva som gjør at problemet fremdeles er der. Fokuset går over på rollen til den voksne selv om ikke er de voksne sin feil at barnet har problemer prøver man å sette inn tiltak på det som er i systemet som opprettholder problemet for å forandre interaksjonen (Holland, 2013, s.25). Nordahl (2005) er opptatt av at man kan ha ett individperspektiv på barn med atferdsvansker, og at det perspektivet med rette er blitt kritisert for å ha en altfor smal normalitetsoppfatning og ha for mye fokus på mangler med individet og at problemene ligger hos individet (s.12). Hesselberg og Tetzchner (2016) har dette med i sin bok og at selv om kartlegging, diagnostisering, tiltak og prosesser direkte mot barnet er nødvendig er det viktig å huske at barn ikke er «isolerte enheter» men del av ett system dvs. for eksempel en barnehage eller en familie. Pedagogisk-psykologisk arbeid som er rettet mot enkeltbarns behov omfatter ofte utredninger av barnets evner, egenskaper og undervisningstiltak rettet direkte mot barnet, det vil allikevel ofte innebære utredning av de ulike systemene rundt barnet. Individrettet systemarbeid er tiltak som er rettet mot f.eks. en barnegruppe eller en hel barnehage som er begrunnet ut fra behovet til

enkelt barn (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.141). Systemrettet arbeid er rådgivningsarbeid som er rettet mot de ulike systemene der barna er. Systemene er de arenaene barna oppholder seg på f.eks. barnehage, familie, nærmiljø. Systemteori er opptatt av at alle i systemene påvirker hverandre og arbeid som er systemrettet kan begynne med kartlegging i systemene og endringsprosesser i systemene. Eksempler på systemrettet arbeid kan være kompetanseheving, finne nye måter å gjennomføre ting på og forebyggende innsats (Hesselberg & Tetzcher, 2016, s.281). I min oppgave er det systemrettet arbeid rådgivningsarbeid som er mest relevant da det er gjennom det mine informanter er blitt veiledet.

2.2.7. To ulike tradisjoner

Biesta (2011) sammenligner den anglo – amerikanske tradisjonen innfor pedagogikken med den kontinentale. Han trekker frem at oppdragelse i Tyskland har vært nært knyttet til prosessen det er å bli ett menneske (Menschenwerdung) eller på engelsk «becoming a human being» noe som er med på å hjelpe oss til å bli en del av samfunnet. Anglo- amerikansk tradisjon legger mer vekt på læring innen «education» (s.184). Vik og Hausstätter (2014) støtter seg på Biesta og tar opp samme problemstilling i artikkelen «Fra early intervensjon til tidlig innsats». De tar opp utfordringer ved at vi bruker amerikanske intervensjonsprogrammer i norsk pedagogikk. Turid Pålerud (2018) sier at det er vanlig å dele inn planarbeid og vurderingsarbeid i barnehagen i to ulike tradisjoner; danningstradisjonen og kompetansetradisjonen (s.77). Hvor danningstradisjonen er den nordiske modellen, som har mål som er uttrykt som dannelsesmål; noe å strekke seg mot og kompetansetradisjonen er den anglo- amerikanske modellen hvor målene er kompetansemål; mål for oppnådd læring. Pålerud sier at en teori blir til når en rendyrker ett prinsipp eller en forståelsesmodell for å skape en dypere forståelse, men at praksis alltid kan forstås ut fra flere teorier og prinsipper (s.9).

2.2.8. Oppsummering av teorigrunnlag

En pedagogisk leder har i sin profesjon ansvar for at å gi barna i barnehagen «det beste» det er mulig å gi dem etter FN-konvensjonen. Hennem og Østrem har satt en barnehagelærers

forpliktelser inn i ett profesjonstriangel hvor de mener det er viktig å balansere alle sidene i triangelet. De ulike sidene består av: 1.politiske forpliktelser; bl.a. samfunnsmandatet, 2.kunnskapen, faget og pedagogikken og 3.etikken og verdigrunnlaget. Styringsdokumentene til en pedagogisk leder er barnehageloven og rammeplanen, men også andre politiske bestemmelser kan være styrende. Blant annet Hennem og Østrem, Blaafalk m.fl. og Biesta sier at det er flere og flere som mener noe med barnehagene og presser barnehagelærerne i sin profesjons utøvelse. En pedagogisk leder må derfor reflektere over om hvilke valg de tar i yrket og om de politiske bestemmelsene er til barnets beste og være barnas talsmann. Rammeplanen og kunnskapsgrunnlaget til en pedagogisk leder er opptatt av at man i arbeidet med barn skal se på barna som subjekt og anerkjenne barnet dette som ett ledd i barnas danning til voksenverden. Biesta er opptatt av at barna gjennom tre like viktige prosesser; subjektivering, kvalifisering og sosialisering dannes til å være sterk nok til å møte samfunnet på en adekvat måte samtidig som de er selvstendige individ som kan tenke selv. I dag er det kommet diverse metoder som er laget på grunnlag av forskning dvs. evidensbasert kunnskap. Det er blant annet noen av disse metodene som blir brukt mot barn med atferdsvansker bl.a. TIBIR, Marthe Meo og «toleransevinduet». Det er ulike meninger om å bruke evidensbasert kunnskap og ulike metoder i pedagogikken. Flere mener at de strider mot mange viktige prinsipper innenfor en barnehagelærer sin profesjon og en barnehagelærers profesjonelle handlingsrom, mens andre mener at det er viktig å ha med i arbeidet med barn. Måten man ser på barn med atferdsvansker vil påvirke måten man jobber mot dem. Tenker man at det er systemene rundt barna som skal forandres eller ligger problemene hos barna.

En pedagogisk leder møter utfordringer i gjennomføringen sin profesjon, Ellegard m.fl. konkluderer med at det egentlig er dilemma de møter og at de ytre rammebetingelsene påvirker arbeidet med barna og da særlig arbeidet med barn med atferdsvansker. Det å ha tid nok til barna og nok personell til å ta seg av de barna med atferdsvansker som ikke har en diagnose er den ytre rammebetingelsen som betydde mer enn forventet fant Ellegard m.fl. ut i en undersøkelse i danske barnehager i 2014. I vedlegg 5 har jeg prøvd å sette inn teorien i profesjonstriangelet, det vil likevel være noen av delene som kan være under ulike sider.

3. Prosjektets valg av metodologi og metode

3.1. Samfunnsvitenskapelige metoder

«Research is a process of steps used to collect and analyze information to increase our understanding of a topic or issue» (Creswell 2014 s.17).

Min forskning omhandler pedagogisk leder sine erfaringer rundt barn med atferdsvansker, men også de dilemma som de møter i sin profesjon både i møte med barna, krav og forventninger til samfunnet, og politikken. Grønmo (2016) sier at samfunnsvitenskap handler om mennesker i ulike samfunn, men ikke bare om enkeltmennesker eller grupper i samfunnet, men også samfunnet som helhet (s.18). Samfunnsvitenskapen kan omhandle blant annet folks sosiale bakgrunn og deres meninger og handlinger, individers og gruppers egenskaper og deres relasjoner til hverandre og til det større samfunnet de inngår i, samt kjennetegn ved den helheten som samfunnet de er i utgjør (Grønmo, 2016, s.18). Forskningen min kommer da innenfor samfunnsvitenskapelig metode på bakgrunn av mange av disse faktorene.

Samfunnsvitenskap er viktig for vår forståelse av mellommenneskelige relasjoner og av samfunnet som helhet (Grønmo, 2016, s.20). Beslutninger og utredninger i samfunnet på ulike områder er ofte basert på samfunnsvitenskapelig kunnskap og teorier (Grønmo, 2016, s.20). Min forskning er opptatt av å problematisere samfunnsforhold og kan ikke nødvendigvis gi noen gode konklusjoner på tiltak; Grønmo sier det er en del av samfunnsvitenskapelige metoder. Grønmo sier videre at selv om de ikke kan gi noen entydige konklusjoner gir de en bedre oversikt over ulike aspekter i samfunnet (s.20). I min forskning er det fenomener i barnehagen og barnehagepolitikk som blir belyst og de ulike pedagogiske lederne sine dilemma i sin profesjon. Håpet er at det kan belyse noen sider ved barnehagen som fenomen og skape refleksjon rundt arbeid med barn med atferdsvansker og de ulike dilemma som pedagogene møter i forhold til denne tematikken.

3.2. Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskaplige metoder kan man ha både kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder henger, ifølge Grønmo (2016), nøye sammen med egenskaper ved de data som samles inn og karakteriseres ved at de uttrykkes i form av tall eller mengder (s.20). Tjora (2017) sier at metodevalg må reflektere hva man ønsker å finne ut (s.17). Grønmo (2016) påpeker at når man velger enten kvantitativ eller kvalitativ metode er valget av strategisk karakter dvs. ikke fordi det ene er bedre enn det andre, men med bakgrunn i hvilke samfunnsforhold og problemstillinger som skal belyses (s.24). I min forskning er jeg opptatt av å finne de subjektive erfaringene som en pedagogisk leder har i sin profesjon i arbeid med barn med atferdsvansker. Tjora (2017) sier at både kvantitative og kvalitative metoder brukes for å finne subjektive meninger, men ved bruk av kvalitative metoder kan det komme opp tema og informasjon som ikke forskeren har tenkt på i forkant (s.30). I min forskning ønsker jeg å være mest mulig åpen for erfaringene til pedagogiske ledere og påvirke svarene i minst mulig grad og blant annet derfor vil kvalitative metoder være ett godt alternativ. Kvalitative metoder går også mer i dybden enn kvantitative metoder og vektlegger betydning, ifølge Thagaard (2013, s.17). Kvalitativ forskning er karakterisert ved søken etter en forståelse av sosiale fenomen, enten gjennom nær kontakt med informantene gjennom intervju eller observasjon, eller ved analyse av tekster og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2013, s.17).

3.3. Hermeneutisk forskningstilnærming

«Først når vi mislykkes i forsøket på å anerkjenne sannheten i det som er sagt, vil vi betrebe oss på «å forstå» teksten som den andres oppfatning -psykologisk eller historisk» (Gadamer, 2012, s.332).

Gadamer (2010) er i sin bok «Sannhet og metode» opptatt av at alle har med seg sin forforståelse når man forsker på noe. Jeg som forsker er selv pedagogisk leder og derfor har jeg brukt mye tid på å tenke igjennom hvordan min forforståelse kan påvirke meg i min forskning. Jeg ønsker å ha en mest mulig hermeneutisk tilnærming til min forskning både til

mine forskerspørsmål, til måten jeg intervjuer på, til mine informanter og resultatene for å få en dypere forståelse til temaet jeg skal forske på.

Ordet «Hermeneutikk» kommer fra det greske verbet hermeneuin som betyr å «bringe til forståelse» gjennom tolkning. Thagaard (2014) sier at hermeneutikkens tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer, mening kan bare forstås i den sammenheng det vi studere er en del av; vi forstår delene i lys av helheten (s.41). Gadamer snakker om en hermeneutisk sirkel eller spiral i søken etter ny kunnskap. Når jeg tolket mine intervjutekster måtte jeg veksle mellom det å se på delene og helheten i intervjuene for å strebe mot å finne det informantene opplevde som det viktigste å få frem. Jeg hadde fire intervju som var en del ulike, så utfordringen i starten var å stille seg helt åpen, og ikke la min forforståelse om hva jeg ville ha frem prege måten jeg formulerte forskningsspørsmål, spørsmålene i intervju guiden, intervjuene, og hva jeg trodde jeg ville finne og måten jeg tolket resultatene på.

3.4. Abduktiv tilnærming til forskningsfeltet

Ett forskningsprosjekt kan deles inn etter hvor de har sin teoretiske tilnærming. Induktive tilnærminger tar utgangspunkt i at empiri kan danne utgangspunkt for utvikling av teori og deduktive tilnærminger tar utgangspunkt i teori ved analyse av data (Thaagard,2014, s.197). Den tredje tilnærmingen er abduktiv tilnærming hvor forskningen preges av et samspill mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming. Teori danner ett utgangspunkt for forskningen og analyse av tendenser i datamaterialet gir grunnlag for nye teoretiske perspektiv (Thaagard, 2014, s. 201). Her er det viktig at forskeren er sensitiv både med hensyn til vesentlige tendenser i materialet og samtidig knytter empirien til teoretiske perspektiver (Thagaard, 2014, s.20). Gjennom arbeidet med teori og materialet vil det da være en veksling frem og tilbake mellom teori og datamaterialet. I min forskning måtte jeg veksle mellom teori og min forskning hele veien. Det startet med arbeidet mot å finne forskningsspørsmål og intervjuguide for så etter intervjuene å bruke intervjuene i vekselvirkning mellom teori og forskning. I dette arbeidet måtte jeg ha en abduktiv tilnærming for å klare å finne tendensene i dataene mine og noe som tok mye tid. Etterhvert ble også forskerspørsmålet og

underspørsmålene endret på bakgrunn av de innsamlede dataene. Dette merket jeg var vanskelig på bakgrunn av min forforståelse for hva jeg hadde tenkt oppgaven skulle ha hovedvekt på. Grønmo (2016) fremhever at kvalitative studier preges av å ha ett mer fleksibelt metodeopplegg som kan endres i løpet av undersøkelsesprosessen, og dermed tilpasses erfaringene og nye utfordringer underveis (s.22-27). Jeg opplevde at mitt forskerspørsmål måtte justeres for å dekke det informantene var mest opptatt av i etterkant av intervjuene.

3.5. Intervju som kvalitativ forskningstilnærming

3.5.1. Semistrukturert intervju

Jeg har valgt å bruke den kvalitative metoden semistrukturert intervju. Ett semistrukturert intervju går i dybden og har noe åpnere spørsmål enn ett strukturert intervju. Bakgrunnen for mitt valg er at forskerspørsmålet mitt omhandler de pedagogiske lederne sine erfaringer, tanker og følelser. Thaagard (2010) sier at formålet med et intervju er å få en fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp under intervjuene (s.95). Intervju er særlig egnet til å få innsikt i personens erfaringer, tanker og følelser (s.95), mens Tjora (2017) sier at semistrukturert intervju er særlig egnet dersom man vil studere meninger, holdninger og erfaringer (s.114). Det intervjupersonen forteller gjenspeiler hendelser i livene deres, og preges av deres forståelse av deres subjektive opplevelser (Tjora, 2017, s.114 og Thaagard, 2010, s.95). Man kan se på intervjudata fra ulike perspektiv; det ene er at forskeren ses på som en tilnærmet «nøytral mottaker» av intervjupersonenes erfaringer (Silvermann, 2011, s.168-170). I ett annet perspektiv tar man i betraktning interaksjonen mellom forsker og den som intervjues og intervjudata ses på som ett resultat av denne interaksjonen (Raplay, 2007, s.16). Her vil det som intervjupersonen beskriver være erfaringer i lys av den forståelsen de har utviklet i forhold til sine erfaringer, og intervjuet preges også av konteksten som intervjusituasjonen representerer (Thaagard, 2014, s.95). I mine intervju er både konteksten, interaksjonen og det å bestrebe å være en «nøytral» intervjuer viktig. Thaagard (2014) sier at det vanlig å se på intervju fra begge perspektivene også (s.95,s.96).

3.5.2. Utarbeidelse av intervjuguiden

Jeg lagde en intervjuguide på forhånd som jeg brukte mye tid på for å finne de rette åpne spørsmålene til forskningsspørsmålet som den gang var:

Kan bruk av metoden TIBIR kombineres med målene i Rammeplanen om danning for barnet?

Underspørsmål:

Hvilken erfaring har pedagogiske ledere med tilrettelegging i barnehagen for barn med atferdsvansker? (Vedlegg 2)

Med utgangspunkt i teori og tidligere forskning på temaet valgte jeg å dele opp spørsmålene i følgende tema og områder: bakgrunnsinformasjon fra informant med blant annet erfaringer fra barnehagearbeid, erfaringer informanten har med barn med atferdsvansker fra barnehagen, hvordan den pedagogiske lederen opplevde det å jobbe med barna med atferdsvansker og hvordan den pedagogiske lederen opplevde at måten de tilrettela og jobbet opp mot barn med atferdsvansker var forenelig med rammeplanen og da særlig med vekt på målene om danning. Min forskning er basert på ett semistrukturert intervju med åpne spørsmål. Jeg ønsket en god balanse mellom det å få tak i det som jeg ønsket å få svar på og det som interesserer pedagogiske ledere innenfor tematikken. Jeg ville derfor ikke legge for mange føringer i forhold til hvilke svar jeg skulle få da jeg er interessert i deres erfaringer. Valgte derfor bort noen spørsmål som f.eks. hva de legger i ordet danning. Selv om jeg ønsket at intervjuet skulle preges av en mest mulig avslappet og fri samtale var det viktig for meg å ha en intervjuguide (Tjora, 2017, s.158). En intervjuguide hjelper også intervjuer å slappe mer av i forhold til å ha ett godt hjelpemiddel underveis under samtalen for å holde en viss struktur noe som ofte forventes av intervjupersonen også i til en viss grad (s.158). Semistrukturert intervju består ofte av tre ulike faser; oppvarming, refleksjon og avrundning (s.145). Min intervjuguide hadde først noen generelle spørsmål som oppvarming, så gikk jeg videre inn på tematikken før jeg avsluttet med at informantene fikk spørsmål om det var noe mer de ønsket å si om tematikken tilslutt.

3.5.3. Prøveintervju

Interaksjonen mellom forsker og intervjuperson spiller en rolle og da særlig i løpet av intervjuforløpet. Jeg var bevisst på og reflekterte rundt min rolle som forsker i forkant av intervjuene. Blant annet gjennom refleksjon rundt at jeg som forsker kan påvirke i intervjusituasjonen, dette spesielt med tanke på jeg har lik arbeidsbakgrunn og profesjon som intervjupersonene. Jeg hadde ett prøveintervju med en kollega og merket at min erfaring med å være utdannet veileder gjorde at jeg var trygg i rollen som intervjuer (Thaagard, 2014, s.100). Noen av strategiene for å skape ett godt semistrukturert intervju vil jeg si ligner på prinsipper som er viktig i en veiledningssituasjon f.eks. det å skape en god relasjon i starten, stille åpne spørsmål, å være en aktiv lytter og det å stille gode oppfølgings spørsmål (Carson & Birkeland, 2011, s.56-65). Prøveintervjuet hjalp meg med noen tanker rundt intervjusituasjonen og fikk meg til å reflektere rundt min rolle som forsker i forhold til påvirkning og nøytralitet. I prøveintervjuet fikk jeg erfaringen med at jeg som forsker fikk lyst til å styre intervjuene i den retningen jeg ønsket i forhold til tematikken. Her kom min forforståelse inn. Jeg bestemte på bakgrunn av det at jeg ville bestrebe å være åpen for informantenes opplevelser og ikke påvirke intervjuene ut fra min forforståelse bl.a. gjennom å bruke åpne spørsmål. Kvale & Brinkmann (2015) legger vekt på at kvalitative intervju er preget av en asymmetrisk relasjon der det er forskeren som styrer intervjuet; både temaet, intervjusituasjonen og måten de fører intervjuet fremover (s.96). I ett semistrukturert intervju ønsker vi å gi informanten muligheten til å gå i dybden på det som informanten ønsker å fortelle mer om og det å bruke åpne spørsmål gir informanten en mulighet til det (s.114). Noen ganger kan det komme frem poeng som ikke intervjuer hadde tenkt ut på forhånd som kan gjøre det vanskelig å forholde seg til data siden det er en intersubjektiv situasjon (s.114). Mine funn gjorde at jeg forandret mitt forskerspørsmål på bakgrunn av det som informantene la mest vekt på i intervjuene. Prøveintervjuet gjorde også at jeg forandret noe på intervjuguiden med bakgrunn i tilbakemeldinger fra prøveinformanten.

3.6. Rekruttering, utvalg og forskningsetiske retningslinjer (informert samtykke)

I kvalitative intervjustudier er hovedregelen at vi skal velge informanter som av ulike grunner kan uttale seg reflektert om det aktuelle temaet (Tjora, 2017, s.130). Slike utvalg kalls for strategiske eller teoretiske utvalg (Tjora, s.130, Thaagard, 2013, s.60). I starten av forskingen var jeg usikker på hvem jeg skulle rekruttere; ansatte på PPT eller ansatte i barnehagen. Etter lesning av andre forskningsprosjekt og faglitteratur fant jeg lite forskning som opphandlet hvordan de pedagogiske lederne opplevde det å arbeide opp mot barn med atferdsvansker knyttet til PPT. Min tanke ble da at det er de som jobber tettest med barna og at det derfor var viktig å høre deres stemme. Mitt forskningsspørsmål omhandlet da etter hvert de pedagogiske leder sin erfaring med TIBIR og barn med atferdsvansker og da måtte jeg rekruttere ett strategisk utvalg av informanter. Jeg ønsket først å rekruttere pedagogiske leder som hadde arbeidet med TIBIR, men i løpet av forskningen fant jeg det interessant å rekrutter noen som ikke hadde brukt metoden TIBIR for å se om det var ulikheter i måten de tenkte på. Jeg rekrutterte ved å sende mail til styrerne i diverse barnehager som var ulike både i størrelse og eiere. Tre private barnehager fra to ulike private aktører og to ulike kommunale barnehager fra to ulike kommuner. Det å ha barnehager med ulike eiere og ulike kommuner var også ett strategisk valg for å se om det var ulikheter her. I kvalitative tilnærminger og ved semistrukturerte intervju bør ikke antall deltakere være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thaagard, 2013, s.65). En slik analyse tar både tid og ressurser og det begrenser utvalget til ett antall som er nok til å gi en forståelse av den tematikken jeg skal forske på (s.65). Utvalget er ikke basert på det samme utvalget som med kvantitative studer der det er representativitetsprinsippet som er viktig, men det å få mer detaljert og dypere analyse (s.65). Jeg prøvde å rekruttere fire informanter og da det kom negativt svar fra den ene sendte jeg forespørsel til en ny barnehage som jeg da fikk positivt svar fra. Rekrutteringen jeg ønsket var med to informanter som hadde erfaring med TIBIR og to som ikke hadde det. For å sikre at jeg fikk to som hadde erfaring med TIBIR ringte jeg og snakket med styrerne på forhånd slik at jeg var sikker på at forespørselen kom til to barnehager som hadde jobbet med TIBIR. De to andre barnehagen ble plukket ut fra de andre kriteriene, men var mer tilfeldig. Alle barnehagestyrerne fikk tilsendt en mail hvor de da ut fra de kriteriene som jeg hadde lagt plukket ut noen som de sendte mailen videre til (Vedlegg 1).

Mitt forskningsprosjekt har blitt meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og er godkjent gjennom dem ved en forenklet vurdering (Vedlegg 3). Tre viktige etiske grunnprinsipper for forskning er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2013, s.26). Thagaard (2013) sier at alle forskningsprosjekt må ha deltakerens informerte samtykke dvs. at alle har råderett over sitt liv og har samtykket i å være med i prosjektet uten å oppleve seg presset til det. Informanten skal også ha mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten at det får negative konsekvenser for dem. De skal også være informert om hva deltagelse i prosjektet innebærer (s.26). I mitt forskningsprosjekt fikk alle informanter ett informasjonsbrev, via mail på forhånd, med forespørsel om deltagelse hvor de også fikk informasjon om prosjektet. De ble informert om mulighet for å trekke seg fra prosjektet når de måtte ønske det og at det ikke vil få noen konsekvenser for dem om de trakk seg (Vedlegg 1). I brevet ble det også informert om at jeg har taushetsplikt, at jeg skulle ta lydopptak, håndtering av lydopptak, anonymisering av lydopptak og informasjon, sletting av data etter bruk (Vedlegg 1). En utfordring knyttet til kvalitativ forskning er hvor mye informasjon forskere skal gi på forhånd uten at det påvirker forskningen (Thagaard, 2013, s.26). Jeg tenkte grundig igjennom hvilken informasjon som skulle være med i informasjonsskrivet og prøveinformanten min kom også med gode råd i forhold til dette som gjorde at jeg forandret mitt informasjonsbrev en del. Det var viktig å få frem de tingene som gjorde at jeg fikk de rette informantene; pedagogiske ledere som hadde jobbet med barn med atferdsvansker uten en diagnose i alderen 3-6 år, pedagogiske ledere som hadde jobbet med TIBIR eller andre metoder osv. (Vedlegg 1). På den andre siden var det viktig å få frem noe av prosjektet uten å påvirke for mye svarene og valget derfor å ikke skrive forskerspørsmål eller å legge ved intervju guide. Siden alt som er skrevet i masteroppgavene ikke er mulig for andre å kjenne igjen bl.a. fordi jeg ikke har lagt ved hele intervjuene og skrevet alle sitatene fra intervjuene på bokmål, har jeg ikke sett at det har vært nødvendig å kontakte informantene etter intervjuene i forhold til prosjektet. Alt er anonymisert og all informasjon er behandlet konfidensielt.

3.7. Gjennomføring av intervjuene

Konteksten man har intervjuene i og å skape en avslappet ramme rundt intervjuene er viktig og derfor hadde jeg alle intervjuene på informantene sin arbeidsplass (Tjora, 2017, s.121). Det gjorde det også lettere for informantene å finne tid til intervjuene. Jeg sa før intervjuene at jeg var pedagogisk leder i barnehage og opplevde at alle informantene under intervjuene henvendte seg til meg som en med samme profesjon. Dette gjorde at «stemningen» i intervjuet eller samtalen var avslappet, slik at det var lettere å gjennomføre intervjuet som en samtale noe som var målet. Tjora (2017) sier at målet med semistrukturert intervju er å skape en relativt fri samtale rundt den tematikken som forskeren har bestemt på forhånd (s.113). Dette gjøres blant annet gjennom å skape en avslappet stemning og relativ god tidsramme og min tidsramme var cirka en time (s.113). Intervjuene varte omtrent en time slik tidsrammen var. Alle informantene hadde mye de ønsket å formidle og alle intervjuene eller samtaler kunne vart lenger om jeg hadde ønsket det. Likevel var det viktig for meg å holde tidsrammen slik at informantene skulle få gå tilbake til sin yrkesutøvelse. Jeg valgte å bruke lydopptak, noe som er vanlig i semistrukturerte intervju, for å sikre at alt som blir sagt kommer med i resultatet og for lettere å ha fokus på det informantene formidler (Tjora, 2017, s.166). Jeg opplevde at informantene fikk reflektere over egne erfaringer og meninger rundt tematikken vi snakket om (s.113). Det som kunne gjøre det vanskelig i forhold til forskerrollen og nøytralitet, var at informantene innimellom søkte min mening rundt tematikken og henvendte seg til meg som en som forstår tematikken. Her opplevde jeg at å ha ett prøveintervju i forkant hjalp meg med å være en aktiv lytter uten å vise for mye av mine meninger (Kvale & Brinkman, 2015, s.170). På den måten, med å være mest mulig nøytral, ønsker jeg at min forskning skal få frem intervjupersonene sine kunnskaper, erfaringer og synspunkter som reflekterer hennes eller hans kulturelle og sosiale omgivelser uten at min forforståelse eller interaksjonen mellom meg og informant skulle påvirke for mye (Thaagard, 2014, s.96). Alle informantene ble informert i starten av intervjuet at det ble gjort opptak og på hvilken måte intervjuene anonymiseres og datamaterialet skulle behandles (s.167). Jeg brukte en diktafon til lydopptakene noe som opplevdes som positivt, da det var mye plass på filene og vi slapp avbrytelser underveis i intervjuene. Samtalen gikk greit og at det var en god stemning underveis og det at jeg jobbet innenfor samme profesjon kunne ha en påvirkning på dette.

Etter hvert intervju reflekterte jeg rundt min rolle som intervjuer; hva opplevde jeg gikk bra og hva kunne jeg gjort annerledes. Det som overrasket var at intervjuene opplevdes veldig ulike og det påvirket også min rolle. Noen snakket mye fra starten av, andre var mer opptatt av spørsmålene mine. Når jeg reflekterte rundt min rolle i etterkant av intervjuene kom jeg frem til ulike refleksjoner. I noen av intervjuene kunne jeg ha styrt veien underveis mer, mens i andre kunne jeg som forsker hatt utbytte av å lene meg mer tilbake for å la informantene snakke mer om det som var viktigst for dem. Jeg kunne også vært bedre under noen av intervjuene til å følge opp de sporene som de ønsket å gå med oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkman, 2015, s.170). Grunnen til jeg ikke gjorde det var tidsrammen, det kunne likevel vært interessant for oppgaven med tanke på at forskerspørsmålet forandret seg etter analysen og bearbeidingen. Skulle jeg gjort intervjuene om igjen er det her mitt potensiale til å finne enda mer av informantenes egentlige «viktige budskap» ligger.

3.8. Bearbeiding og analyse av datamaterialet

3.8.1. Transkribering

Å transkribere er å transformere eller oversette fra en form til en annen, og denne gangen fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkman, 2015, s.204). Jeg valgte å ta opptak med diktafon under intervjuene for å få god lyd og godt opptak. En diktafon var også godt egnet til å skrive ned det som ble sagt da det var enkelt å spole frem og tilbake når man trengte det. Selv om man skriver ned fra ett lydopptak så vil en transkripsjon innebære en fortolkningsprosess og i dette tilfellet mellom talespråket og skriftspråket. Det som høres bra ut når vi snakker kan se annerledes ut når det skrives ned og på en måte miste sin «magi» eller mening og det samme motsatt vei (Kvale & Brinkman, 2015, 2015 s.205). Det at ting kan bli annerledes gjennom en transkribering gjør at det er viktig å si noe om transkriberingsprosessen etterpå hvordan det er tenkt for forskningen sin del og reliabilitetens del (Kvale & Brinkman, 2015, s.207-208). Jeg transkriberte alle intervjuene og skrev ned alt nærmest mulig det som ble sagt (Tjora, 2017, s.174). Siden informantene hadde ulike dialekter valgte jeg å skrive alle intervjuene på bokmål slik at det ikke skulle være mulig å gjenkjenne dialektene med tanke på personvernet (s.174). Under transkriberingen av det første intervjuet skrev jeg ned alle små ord og lyder

som kom underveis fordi jeg tenkte det var viktig. Etter å ha lest det første intervjuet kom jeg frem til at jeg ikke ville ha med alle småord og lyder da det ikke skapte flyt i teksten. Det var viktig for meg i prosessen å få flyt, anonymitet og få frem det som var viktig videre for forskningen (Kvale & Brinkman, 2015, s.210-214). Alle informantene fikk også fiktive navn på transkriberingen slik at de ikke var gjenkjennelige. Det hjalp meg mye underveis å ha ulike fiktive navn på de under arbeidet med oppgaven blant annet under analysen. (Kvale & Brinkman, 2015, 2015 s.213).

3.8.2. Analyse

Det å analysere et intervjuprosjekt kan være en utfordring da det ofte er mange sider med intervjuutskrifter som skal analyseres. Derfor er det viktig å finne en metode for å analysere intervjuene (Kvale & Brinkman, 2015, s.215). Forskerspørsmålet mitt var slik da intervjuguiden ble skrevet:

Kan bruk av metoden TIBIR kombineres med målene i Rammeplanen om danning for barnet?

Underspørsmål:

Hvilken erfaring har pedagogiske ledere med tilrettelegging i barnehagen for barn med atferdsvansker?

Å finne ut hvordan jeg skulle analysere dataene mine ut fra dette forskerspørsmålet og intervjuguiden opplevde jeg som en utfordring. Dette også med bakgrunn i at jeg hadde to informanter som ikke hadde kjennskap til metoden TIBIR. For å finne ut hva de opplevde som viktigst å fokusere på og å formidle laget jeg en matrise av svarene som gikk igjen i de ulike intervjuene. Denne måten å jobbe systematisk med de datainnsamlede resultatene tok en god del tid, men ga meg en pekepinn på hvilke temaer som ble vektlagt av alle pedagogene og hvilke temaer som de vektla i ulik grad. Det viste også at de kunne se på problematikken fra ulike perspektiv.

3.8.3. Temasentrert analyse

Gjennom å sette mine resultater inn i en tabell og matrise kom det frem noen temaer som representerte en fellesnevner i materialet mitt. Thaagard (2013) kaller det temasentrerte analytiske tilnæringer; dersom vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet og går i dybden på hvert tema (s.181). Det å sammenligne dataene fra de ulike informantene kan gi en dypere forståelse av hvert tema (s.181). Det å ta utgangspunkt i temaene som analysen av datamaterialet viste var en utfordring for meg som forsker i forhold til min forforståelse og mitt ønske om å peile oppgaven inn på ett visst område. Her måtte jeg bevisst jobbe med meg selv som forsker og veksle mellom å se på detaljene og helheten i materialet. Men også veksle mellom datamaterialet og teori. Tilslutt klarte jeg å løsrive meg fra min forforståelse og fokusere på det som i datamaterialet etter grundig analyse oppleves som det mest essensielle.

Det å avgrense oppgaven min til å ha hovedvekt på noen av funnene oppleves som en utfordring som forsker. Jeg ønsket i starten å fange det meste som kom frem igjennom intervjuene for å og ett best mulig bilde på resultatene. Men for å avgrense oppgaven og gå i dybden på noen av resultatene måtte jeg velge ut noen av resultatene og fokusere på dem. Det var viktig for meg som forsker å finne frem til fellesnevner og hovedpoeng i alle intervjuene for å danne grunnlaget for oppgaven. Det å bruke en temasentrert analyse hjalp meg til å avgrense og har en fordel fordi det er vanskeligere å kjenne igjen utsagnene når de blir presentert som deler og ikke i sin helhet (Thaagard, 2013, s.191). Temasentret analyse er kritisert igjen for det samme; at å trekke ut utsnitt av intervjuene fra de ulike deltakerne vil ta det ut av den opprinnelige sammenhengen (Thaagard, 2013, s.181). Thaagard (2013) tar opp det etiske med temasentrert tilnærming på bakgrunn av at det kan være vanskelig å for intervjupersonene å kjenne seg igjen i resultatet når man trekke ut deler av intervjuene på den måten (s.191). Derfor har det vært viktig å vurdere utsagnene ut fra den ulike helheten av materialet (s.181). Slik kan informantene, ved at man presentere resultater som er felles for informantene eller slik som her for de pedagogiske lederne, gjøre at de vil kjenne seg igjen som en del av profesjonen (s.191). Analysen av sammenhengen mellom temaene i det ulike intervjuene og en abduktiv tilnærming til forskningen gjorde at jeg fant frem til måter å

analysere og legge frem mine resultater på. Det gjorde også at jeg kom frem til ett nytt forskerspørsmål.

Det nye forskerspørsmålet ble på bakgrunn av temaanalysen slik:

Hvilke profesjonelle dilemma erfarer en pedagogisk leder i møte med barn med atferdsvansker? Sett med vekt på rammeplanen og danning.

Underspørsmål:

- Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder rundt arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

- Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder i forhold til å måloppnåelse relatert til rammeplanen og danning rundt arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

3.9. Kvalitet i studien (Reliabilitet, Validitet)

Det er ulike meninger om hvordan man skal vurderer og teste kvalitativ forskning (Ryen, 2002, s.176). Noen forskere mener at man ikke kan bruke begrepene validitet og reliabilitet innen kvalitativ forskning på grunn av at det er umulig å måle i kvalitativ forskning slik som i kvantitativ forskning (Kvale & Brinkman, 2015, s.275). De har derfor laget litt andre begrep for den samme vurderingen innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s.231). Både Tjora (2017, s.231) og Kvale og Brinkman (2015, s.275) mener du kan bruke de norske begrepene pålitelighet (validitet), gyldighet (reliabilitet) og generaliserbarhet i kvalitativ forskning. Kvale og Brinkman (2015) sier at en kvalitativ metode som intervju har en styrke med at den har en spesiell tilgang til dagliglivet og at en bevisst bruk av de subjektive perspektiver ikke behøver å være negativt for kvaliteten (s.200). Informanten og intervjuerens personlige forståelse kan gi ett unikt og sensitivt bilde av dagliglivet (s.200). Det å vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning er vanskelig da det ikke finnes noen entydige kvalitetskriterier, men er avhengig av kvaliteten i det arbeidet forskeren gjør gjennom hele forskningsprosessen og intervjuprosessen (Kvale & Brinkman, 2015, s.203).

3.9.1. Validitet (gyldighet)

Validitet betyr gyldighet og er knyttet til om svarene vi finner i forskningen faktisk er svar på de spørsmålene vi stiller (Tjora, 2017, s.232). Hvordan kan man måle validiteten i ett kvalitativt forskningsprosjekt som har semistrukturert intervju som metode? Som vi ser over er det ifølge Kvale og Brinkman (2015) knyttet til kvaliteten i det arbeidet som blir gjort under hele forsknings prosessen (s.203). Det å tydeliggjøre forskningen ved å knytte den til tema og kunnskap om relevant forskning styrker gyldigheten i forskningen (Tjora, 2017, s.234). Jeg har igjennom hele forskningsprosjektet vekslet mellom teori, annen forskning på temaet og min egen forskning noe som styrker validiteten. Jeg har også prøvd å redegjøre for mine valg underveis i prosessen for at leseren da kan ta egne kritiske valg til forskningen og selv vurdere forskningens validitet (Tjora, 2017, s.234). Mitt videre arbeid med oppgaven, gjennom en temasentret analyse basert på fellesnevneren for resultatene, var viktig for hele oppgaven og preget mitt videre arbeid med oppgaven. På denne måten har jeg prøvd å beholde en god validitet; dvs. gyldighet til tolkningene som forskeren kommer frem til (Thaagard, 2013, s.204). Det at jeg har brukt temasentrert analyse kan også føre til at deltakerne ikke kjenner seg igjen i forsknings resultatene siden jeg har brukt deler av intervjuene. Likevel håper jeg at informantene og mange andre pedagogiske leder vil kjenne seg igjen i det jeg beskriver i forhold til profesjonen mye på grunn av at jeg har brukt temasentrert analyse. På den måten vil validiteten bli styrket ved at de ulike problemstillingen er noe pedagogiske ledere vil kjenne seg igjen i og målet er å skape refleksjon rundt problemstillingen som er ett viktig mål med samfunnsvitenskapelige metoder.

3.9.2. Reliabilitet (Pålitelighet)

Reliabilitet er, ifølge Thaagard (2013) og Tjora (2017, s.235), knyttet til om en annen forsker hadde kommet frem til de samme svarene og kan også knyttes til repliserbarhet dvs. nøytralitet som forsker. I samfunnsforskning er det alltid slik at forskeren har et engasjement til det han forsker på og det vil derfor i en kvalitativ forskning være umulig å ha en fullstendig nøytralitet (Tjora, 2017, s.235). Mitt utgangspunkt som forsker er at jeg jobber i samme profesjon som informantene noe som gjør at jeg må være ekstra påpasselig med å påvirke forskningen i minst mulig grad i intervjuprosessen noe som jeg var bevisst på og som prøve intervjuet gav meg en god refleksjon rundt. Det at jeg redegjør for min posisjon i forhold til

temaet er derfor viktig for reliabiliteten (Tjora, 2017, s.235). I kvalitativ forskning hvor forskningsutgangspunktet er basert på intervju vil deltagerne i forskningen påvirke hverandre, men likevel har jeg prøvd å være så nøytral som mulig i min forskning. Jeg har brukt mest mulig åpne spørsmål og på den måten prøvd å ikke påvirke hva som kommer ut av det semistrukturerte intervjuet. Gjennom det å bruke en matrise for å få frem fellestrekk ved de ulike pedagogiske lederne svarer håper jeg det er representativt for noe flere pedagogiske ledere opplever. Det å fortelle om forskningsprosessen underveis styrker også nøyaktigheten i forskningen og det gjelder blant annet i transkriberingsprosessen og analysen. I transkriberingen skrev jeg i starten ned ordrett før jeg gjorde setningene mer forståelige i forhold til innholdet (Kvale & Brinkman, 2015, s.210-212). Jeg tok også bort en del ulike unødige lyder, små ord som blant annet jaja for at budskapet skulle komme tydeligere frem.

3.9.3. Generaliserbarhet

Generaliserbarhet vil si at dersom man vurderer forskningen som rimelig pålitelig og gyldig er da resultatene av interesse for andre og kan de overføres til andre for eksempel andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner? (Kvale & Brinkman, 2015, s.289). Det er ikke lett å vurdere om funnene i en intervjustudie er generaliserbar, fordi man ikke kan måle generaliserbarheten med en test gruppe som i kvantitativ forskning (Kvale & Brinkman, 2015, s.289). Kvale og Brinkman (2015) stiller spørsmål om det er viktig å generalisere i intervjuforskning og samfunnsvitenskapelig forskning; er det viktig at all vitenskapelig kunnskap skal være generaliserbar og gjelde alle steder, alltid og for alle mennesker? (s.289).

Jeg tenker at gjennom intervjuer kan man finne unike subjektive opplevelser som viser hvordan menneskene opplever verden og det trenger ikke nødvendigvis å gjelde for alle menneskene i hele verden. I min forskning har jeg brukt fire informanter og de hadde mange unike meninger om temaet som jeg forsket på og jeg kunne valgt en annen vei å gå videre med forskningen ut fra det som kom frem i intervjuene. Jeg valgte likevel å legge vekt på fellesnevner i intervjuene som jeg fant gjennom en matrise og temabasert analyse. Disse fellesnevner gjorde at jeg tilslutt forandret mitt forskerspørsmål og satte resultatene sammen med teori og annen forskning på området. Denne måten å jobbe med resultatene på gjør at jeg gjennom denne prosessen sitter igjen med en forståelse av noen meninger eller erfaringer som er felles for flere i profesjonen. Jeg vil derfor argumentere for at min forskning selv med kun

fire informanter til en viss grad er generaliserbar på den måten at mange i samme profesjon vil kjenne seg igjen i forskningen og resultatene.

3.10. Forskningsetiske prinsipper og retningslinjer

Når man skiver en forskningsrapport kommer det moralske spørsmålet om hvordan rapporten vil oppleves og hvilke virkninger den vil ha (Kvale & Brinkman, 2015, s.299). En forsker som bruker intervju snakker på en måte igjennom andre og har ett etisk ansvar for gjennomføringen av hele forskningen. Jeg har fulgt Kvale og Brinkman (2015) sine etiske problemstillinger som de skisserer i sin bok (s.97). Jeg vil nevne noen her, men det vil ta for stor plass å nevne alle i denne oppgaven. Det starter allerede ved rekruttering av informanter med at det ikke bør informeres på forhold om formålet med intervjuundersøkelsen på forhånd i for stor grad da dette kan påvirke resultatet og den vitenskapelige verdien (Kvale og Brinkman,2015, s.97). Da jeg sendte ut forespørsel om intervju tenkte jeg nøye igjennom hvordan jeg skulle formulere informasjonsbrevet slik at det ikke skulle påvirke informantene i for stor grad. Det interessanteste var at jeg etter den temabaserte analysen av intervjuene fant ett nytt forskerspørsmål noe som kan tilsa at jeg ikke la for mange føringer underveis i intervjuet, men som samtidig gjorde det utfordringen med analyseringen etter intervjuene store. Likevel var det viktig å holde seg innenfor normen om informert samtykke, som vil si at de fikk nok informasjon til at de visste hva det ville si å delta i prosjektet (Kvale & Brinkman, 2015, s.104). De skrev under på en erklæring hvor de ble informert om at de deltok frivillig, kunne trekke seg når de ville og at de ikke hadde noe å tape på å være med. De fikk også informasjon om opptak, anonymisering og konfidensialitet gjennom bruk av andre navn i transkriberingen og oppgaven og sletting av opptak etter transkriberingen. Jeg legger ikke ved intervjuene og samtidig blir resultatene presentert gjennom temabasert analyse noe som begge deler styrker anonymiteten.

En samfunnsvitenskapelig forskning har som mål å sette spørsmålstegn ved dagens praksis og skape refleksjoner rundt dagens praksis og det vil da etisk være viktig å tenke igjennom hvilken påvirkning min forskning kan ha i samfunnsdebatten og da også min rolle som forsker (Kvale & Brinkman, 2015, s.108). Jeg har igjennom denne forskningen hatt en ydmyk

holdning til det jeg skal forske på og min rolle som forsker innenfor et felt hvor jeg selv er en del av. Mine mål har vært å være så grundig som forsker for at ikke min forforståelse skal prege meg for mye, samtidig som jeg kan bruke de kunnskapene jeg har rundt tematikken i prosessen med oppgaven. Jeg opplever at jeg til en viss grad har greid det og har klart å få frem noen resultater og tanker som kan være med i dagens debatt om tematikken. Mitt forskningsprosjekt har blitt meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2019) og godkjent (Vedlegg 3).

3.11. Oppsummering av metodedelen

Jeg har valgt å bruke en samfunnsvitenskaplig metode i denne oppgaven, fordi det er erfaringer i en gruppe av samfunnet jeg skal forske på og målet er å skape refleksjon rundt ett aktuelt tema i samfunnet i dag. Samfunnsvitenskaplige metoder kan være både kvantitative og kvalitative og i denne forskningen er det brukt intervju som er en kvalitativ metode. Dette for å få frem ett mest mulig åpent resultat rundt temaet som det forskes på og å finne de pedagogiske lederne sine erfaringer og hva de ønsker å formidle i forhold til tematikken. Gjennom bruk av abduktiv tilnærming og bearbeiding av resultatene gjennom temabasert analyse dannet forskningsresultatene grunnlaget for ett nytt forskningsspørsmål og for videre arbeid med oppgaven. På grunnlag av måten jeg bearbeidet materialet håper jeg at relabiliteten og validiteten er relativt høy også med bakgrunn i at målet for den samfunnsvitenskapelige forskningen jeg har gjort er så skape refleksjon rundt temaet. Mitt forskningsprosjekt har blitt meldt til NSD og godkjent (Vedlegg 3). Thaagaard sine tre viktige grunnprinsipp for forskning som er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter er fulgt.

4. Presentasjon av sentrale data

I forrige del ble det gjort rede for metodevalg, erfaringer og valg underveis med metoden og bearbeiding av mine resultater. Her vil jeg presentere data ut fra de ulike temaene som jeg gjennom tema analysen av intervjuene, forskning og faglitteratur kom frem til var noen av de viktigste momentene å presentere fra datamaterialet og problemstillingen som var utgangspunktet for intervjumalen min.

Forskerspørsmålet var:

"Kan bruk av metoden TIBIR kombineres med målene i Rammeplanen om danning for barnet?"

Underspørsmål:

"Hvilken erfaring har pedagogiske ledere med tilrettelegging i barnehagen for barn med atferdsvansker?" (Vedlegg 2).

Intervjuguiden ble skrevet ut fra dette forskningsspørsmålet og den kan dere se i vedlegg 2.

Som vi ser i metodedelen ønsket jeg å ha en semistrukturert intervju og en åpen holdning til de svarene som kom. Jeg brukte temaanalyse og kom frem til noen fellestrekk som gikk igjen i intervjuene. Som tidligere nevnt ble forskerspørsmålet mitt da forandret med utgangspunkt i dette og teori.

Det nye forskerspørsmålet mitt ble slik:

Hvilke profesjonelle dilemma erfarer en pedagogisk leder i møte med barn med atferdsvansker i barnehagen? Sett med vekt på rammeplanen og danning.

Underspørsmål:

- Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder rundt arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

- Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder i forhold til måloppnåelse relatert til rammeplanen og danning rundt arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

Forandringen av forskningsspørsmål påvirket resultatdelen min en del og hovedvekten vil ikke lenger ligge på TIBIR metoden, men ett mer helhetlig syn på en pedagog sitt arbeid opp mot barn med atferdsvansker og utfordringer som de møter i sin profesjon. Dette er også knyttet opp mot profesjonstriangelet til Hennum og Østrem (Vedlegg 4). I punkt 4.1. svarer jeg på spørsmål 1 og 2 i intervjuguiden og setter det inn i en tabell for å synliggjøre bakgrunnen og erfaringen til informantene mine. I punkt 4.2. gjør jeg rede for en «temabasert» sortering av mine funn delt inn etter fellestrekk knyttet opp mot teoridelen og profesjonstriangelet (Vedlegg 4). Her vil jeg gjøre rede for svarene på spørsmål 3,4 og 5 noe sammenflettet med bakgrunn i at de henger noe sammen. Det samme gjelder i forhold til den nye problemstillingen min og begge underspørsmålene samtidig som rammeplan og danning er ett gjennomgående tema gjennom hele oppgaven. Selv om hovedfokus og vektleggingen vil være noe ulik. Jeg vil presenterer resultatene mine med en god del sitater som viser konkret hva informantene sier for at leserne skal kunne danne seg ett bilde av informantene sine erfaringer direkte.

4.1. Presentasjon av informanter

Det første jeg vil presentere i min resultatdel tar utgangspunkt i de to første hovedspørsmålene i min intervjuguide. Alle informantene hadde erfaring med barn med atferdsvansker og hadde jobbet i barnehage som pedagogiske ledere i mer enn 4 år. Her kommer en skjematisk oversikt over informantene, rammevilkår og hvilken hjelp de hadde fått fra eksterne rådgivere i forhold til barn med atferdsvansker uten diagnose.

Informant	1.	2.	3.	4.
Stilling	Pedagogisk leder	Pedagogisk leder	Pedagogisk leder	Pedagogisk leder
Barnehage	Privat	Kommunal	Privat	Kommunal
Alder på barn	3-6 år	3-6 år	3-6 år	2-6 år
Antall barn og voksne	18 barn og 3 voksne	18 barn og 3 voksne	26 barn og 4 voksne	20 barn 3 voksne
Antall pedagoger	1 pedagog	2 pedagoger	2 pedagoger	1 pedagog
Ekstern hjelp	PPT	PPT	PPT	PPT
Tilrettelegging/ Metode	TIBIR	TIBIR	Marte Meo	«Toleranse-vinduet»

4.2. Rammebetingelser (Lover og regler)

Tema-analysen av mine data viste at rammebetingelsene i barnehagen hadde stor betydning og skapte utfordringer i arbeidet rundt barn med atferdsvansker. Særlig tidsaspektet var en fellesnevner som ble fremlagt som en utfordring for å oppnå målene i rammeplanen om danning og tilrettelegging. Jeg knyttet mine resultater til profesjonstriangelet til Hennem og Østrem og ser at rammebetingelsene er knyttet til den politiske delen. Mine resultater viste også at det påvirker de andre sidene i triangelet.

4.2.1. Måloppnåelse i forhold til pedagogisk leder sine styringsdokument

Alle informantene sa at de var opptatt av å følge rammeplanen og målene om danning og tilrettelegging, samtidig som analysen av mine data viste at den største utfordringen med barn med atferdsvansker var å få tid nok til gjennomføringen. En av informantene uttalte:

«Det er jo veldig fint på papiret, men det er jo selvfølgelig utfordrende å jobbe sånn systematisk og jobbe rundt hele barnet. Du skulle ønske du hadde enda mer muligheter til å jobbe brett ut i gruppen. Då kommer ofte barna med atferdsvansker og du må gå ned igjen til hvert enkelt barn og den tilretteleggingen, det er utfordringen. Målene er jo fine og flotte på papiret.»

Her vil jeg presentere flere av de rammevilkårene som gjorde det vanskelig å nå målene ifølge analysen.

4.2.2. Tid til enkelt barn og hele barnegruppen

Analysen viste at, en av fellesnevner hos informantene var at å jobbe direkte med enkelt barn med atferdsvansker var en oppgave som krevde mye, men samtidig var meningsfull. I denne prosessen var det likevel der de største utfordringene rundt barna med atferdsvansker kom. Barna med atferdsvansker krevde mye tid fra de voksne som tok tid fra de andre barna på avdelingen, kollegaer og andre aktiviteter. En informant sa det slik:

«Det er jo det jeg liker å jobbe med å bruke mye tid på og det gir mer enn det koster. Men så må du huske å gi de andre barna oppmerksomhet, at det ikke bare blir dette ene barnet. Det merket jeg var en stor belastning og at det tok masse av min tid og gikk ut over de andre barna. Men også ut over kollegaer og de andre aktivitetene.»

Flere informanter sa noe av det samme og forteller at barn med atferdsvansker krever en voksen og det skaper en utfordring i hverdagen. Slik sa en informant det:

«Har vi ikke nok voksne så er utfordringen der, fordi enkelte barn krever jo og de låser opp en voksen. Er den ene opptatt med ett barn så er det jo mindre tid igjen til de andre barna og det kan jo være utfordrende.»

En annen sa det slik:

«Når ett barn krever en voksen er det så klart mindre tid til de andre barna noe som kan være utfordrende.»

Ett eksempel på at det går ut over de andre barna i barnegruppen er ønsket om å ha ett aktivt forhold til alle barns lek. Dette blir synliggjort gjennom denne uttalelsen:

«Det går fort ut over tiden til de andre og være med i lek og være aktiv. Klart at det går ut over tiden til de andre det er en utfordring som vi som pedagogiske ledere må ta.»

Mine resultater viste at det blir mindre tid til de «stille barna» når man ikke har tid nok til alle. Her er ett utsagn som viste dette:

«Husker ett barn med atferdsvansker som jeg hadde. Vi hadde ingen ekstra ressurser på han, og det gikk veldig ut over de andre barna på grunn av slåing. Jeg syns det var veldig frustrerende. Jeg var helt ny i barnehagen, og jeg kom inn og overtok han uten at han hadde fått noe som helst hjelp. Han var inni ett system, men ikke noe ekstra ressurser. Du bruker jo veldig mye tid på de barna og da går jo veldig mye ut over de stille barna.»

Analysen viste med andre ord at tiden ikke strakk til slik de skulle ønske i arbeidet med barn med adferdsvansker. Analysen viste også at informantene opplevde det utfordrende å balansere tiden mellom enkelt barn og hele barnegruppen.

4.2.3. Store barnegrupper

En annen rammebetingelse som skapte mindre tid til hvert enkelt barn og barnegruppen var størrelsen på barnegruppen. Mange barn i gruppen gjorde at det var mange hensyn som må tas og mange som må tilrettelegges for. En informant uttalte det slik:

«Det er en veldig stor avdeling med mange barn, så det er mange hensyn å ta når vi skal tilrettelegge for alle. Det er en stor utfordring. Vi deler oss inn i små grupper og vi er gode på å organisere og strukturere.»

Analysen viste også at for mange barn med atferdsvansker er det en utfordring å være i en stor barnegruppe. Ett annet utsagn som viste det er:

«Det er vanskeligere jo større gruppe det er; da blir det kaos for han.»

Dette viste at når det er mange barn i en barnegruppe opplevdes det som en utfordring å klare å organisere og tilrettelegge for alle barn med de ulike hensyn som de ulike barna krevde; barn med atferdsvansker gjorde det enda vanskeligere.

4.2.4. Bemanning

Mine data viste at alle informantene hadde bemanning på sine avdelinger som omtrent tilsa den nye bemanningsnormen. Allikevel viste analysen at det var for lite tid til barn med atferdsvansker og knyttet bemanning direkte til tidsaspektet. En informant sa det slik:

«Men jeg skulle jo og gjerne ønsket at de står klar med folk til deg hver gang det er atferdsvansker i barnehagen, men slik er det ikke. Men det optimale var jo at du fikk inn flere folk. For barnet sin del og som kunne gått rett inn å hjelpe til.»

Som tidligere nevnt er tilrettelegging for alle barna en utfordring når du har barn med atferdsvansker på gruppen og en informant sa at det å ha nok voksne og en velfungerende barnegruppe i utgangpunktet kan gjøre det lettere å gi barnet en god oppfølging og barnehagehverdag. Informanten uttalte det slik:

«Men jeg har veldig sånn klar tanke på; at er du tilstrekkelig voksne og barnegruppen er velfungerende vil du kunne gi barnet med atferdsvansker som kommer inn, det barnet trenger med god tilrettelegging.»

En faktor som gjorde det vanskelig å klare å opprettholde god kvalitet var sykdom blant de voksne på avdelingen. Å tilrettelegge på en god måte krevde at det ble satt inn vikarer og ett godt system rundt barna. Det krevde også at pedagogisk leder strukturerte godt. Slik sa informanten det:

«Men det krever tilstrekkelige med voksne hele tiden. At du har vikarer de dagene det er sykdom blant personalet og at du må ha ett system som fungerer rundt. Da er jo din rolle som pedagogisk leder å strukturere avdelingen så godt at det fungerer og er forutsigbart så er du jo lang på vei.»

En av informantene sa at ett av barna krever en person hele tiden og opplevde etter å ha fått rådgivning fra PPT gjennom «toleransevinduet» at det var viktig at de prioriterte dette barnet. Informanten uttalte det på denne måten:

«Vi er blitt flinkere, men det gå jo på at vi kjenner han litt mer. Og vi tar oss tid til å være i forkant. Vi tar oss tid til at en person er på han.»

Dette viste at det å ha rådgivning kan hjelpe, men at det likevel krevdes en person som er «låst» til det ene barnet. Det samme opplevde de som har rådgivning gjennom TIBIR; mange av tiltakene krevde en voksen som er på barnet og dette gjorde det vanskelig å gjennomføre tiltakene uten ekstra bemanning. Samtidig krevde alle metodene at man gikk vekk hele personalgruppen samtidig for å ha rådgivningen og det gjorde at det igjen var mindre tid til barna. Dette opplevdes som en stor utfordring for tre av informantene og noen ganger vanskelig å gjennomføre da man måtte ha andre til å være tilstede for barna.

Oppsummerende viste altså analysen at informantene ønsket mer bemanning og at tiltakene de har fått rådgivning ikke tok bort behovet for mer bemanning.

4.2.5. Spesialpedagogisk hjelp og tilretteleggingsressurser

Analysen min viste at å få spesial pedagogisk hjelp knyttet direkte opp mot barnet var vanskelig dersom barnet ikke hadde en diagnose i tillegg til atferdsvansken. Ingen av mine informanter hadde spesialpedagogisk hjelp som var knyttet direkte mot ett barn. Kommunene til tre av informantene hadde tilbud om tilretteleggings ressurser som en del av sine tilbud rettet mot barn med spesielle behov, noe som kan være bemanning. Likevel hadde ingen av mine informanter ekstra ressurser i form av bemanning på barnet med atferdsvansker. Som tidligere nevnt viste analysen at ett barn kan kreve en voksen person store deler av dagen. Slik uttalte en av informantene det:

«Når du ikke får den støtten så føler jo ikke jeg at det er den tidlige innsatsen. Når du ikke har bemanning nok er det ikke helt greit likevel.»

Det tok også lang tid noen ganger før de fikk svar på søknader og de ønsket mer hjelp i form av bemanning fra PPT eller andre støtte instanser i forhold til barn med atferdsvansker. Det ble også nevnt at det ikke ble satt diagnose angående ADHD i barnehagen lenger noe som ble gjort før.

Oppsummert viste dette at ingen av mine informanter fikk spesialpedagogisk hjelp på barn med atferdsvansker dersom de ikke hadde en diagnose. De fikk heller ikke hjelp fra tilrettelegging tilskudd eller annen støtte til bemanning.

4.2.6. Rådgivning fra eksterne spesialister

Analysen min viste at alle informantene var positive til å samarbeide med PPT og eksterne spesialister. Alle hadde selv søkt hjelp og fått rådgivning til hele personalgruppen om hvordan de kan skape en bedre hverdag for barna med atferdsvansker. De pedagogiske lederne sier de sender inn søknad om hjelp til eksterne instanser når de erfarer at barnet trenger mer hjelp enn de klarer å gi i barnehagen. En informant sa det slik:

«Når jeg og mine kollegaer ikke kan gi den hjelpen jeg opplever trengs og ser at barnet ikke har det bra. Når barnet trenger mer enn jeg kan bidra med.»

Den ene informanten sa at hjelpen kommer raskt når de har søkt TIBIR gjennom lavterskel tilbudet gjennom kommunen:

«De har jo vært raskt ute med å tilby TIBIR på lavterskel og det er jo på en måte hjelp på gruppen.»

TIBIR er hjelp til å styrke systemene rundt barna, men også hele barnegruppen. Man kan også søke TIBIR på gruppen. Slik sa en av informantene det:

«Atferdsvansker er jo et høyt spekter og de som ikke har en diagnose og sliter med ting så går det ut over hele gruppen. Og tiden strekker ikke til så har du gjerne søkt TIBIR på gruppen.»

Her ser vi at de søkte TIBIR på gruppen for å bedre hverdagen for hele barnegruppen. En annen informant knytter også dette til om barnet har en diagnose eller ikke og uttalte:

«Atferdsvansker er jo ett høgt spekter og hvis du har de som ikke har en diagnose, men som kan slite med forskjellige typer ting går de ut over gruppen.»

Alle informanter har fått rådgivning fra PPT for hele personalgruppen på avdelingen ved bruk av ulike metoder. Alle metodene brukte ulike tiltak og tilnærminger for å gjøre personalet som jobber mot barna bevisst på måten de er i relasjonen med barna på ulike måter og hvordan de kan tilrettelegger for barna med atferdsvansker. To stykker har fått rådgivning til

tilrettelegging via TIBIR, en gjennom Marte Meo metoden og en gjennom

«toleransevinduet». Både TIBIR og «toleransevinduet», tar ifølge informantene utgangspunkt i kartlegging av barnet og hva som «trigger» barnet. Mens informanten som var blitt veiledet

med Marte Meo sa at de startet med en observasjon i barnehagen. Informanten sa dette om rådgivningen med Marte Meo metoden:

«Det er her vi får hjelp og råd til å se ting med andre øyne slik at de ikke blir sett på som ett problem og da kan prosessen stoppe opp for det er så mye med den ene barnet.»

«Syns det er gull verdt å få hjelp utenfra av andre og se ting fra en annen side. Noen ganger så låser det seg litt i måten ting blir gjort på.»

Ved bruk av metoden Marte Meo filmet de samspillet mellom barn og voksne for å evaluere og reflektere rundt samspillet sammen på avdelingen og med en rådgiver. Her var all filming godkjent av familien til barnet og de ansatte. Informanten uttalte dette om bruk av metoden:

«Å anerkjenne og spille på følelsene til barnet fungerer for alle barn.»

Informantene som hadde fått rådgivning gjennom TIBIR sa at de hadde fått rådgivning om hvordan de skulle gi beskjeder, bruk av oppmerksomhetssignal, rosing av god atferd og å overse negativ atferd, belønningssystem under bordsituasjoner og evaluering av hvordan de snakket til barna; om de brukte for mye spørsmål blant annet. Den ene informanten uttalte:

«Det der å rose og ikke ha fokus på det negative hele tiden.»

Den siste informanten fikk rådgivning ut fra at barnet skulle få hjelp til å regulere følelsene sine gjennom «toleransevinduet». Der skulle de voksne hjelpe barnet ved å være i forkant i de ulike situasjonene slik at barnet holdt seg innenfor «toleransevinduet». De voksne delte opp dagen og hadde hver sin tidsperiode som de hadde fokus på han. Både de som jobbet med TIBIR og «toleransevinduet» som metode sa at for å klare å opprettholde tiltakene måtte det være en voksen som var på barnet hele tiden. Samtidig måtte hele avdelingen gå bort fra avdelingen og det var en stor utfordring å få gjennomført siden andre måtte passe barna.

Oppsummer viste analysen at informantene stort sett var positive til rådgivningen og samarbeidet de har med PPT.

«De har jo vært raskt ute med å tilby TIBIR på lavterskel og det er jo på en måte hjelp på gruppen. Og det har fungert bra. Utfordringen er at det lar seg nesten ikke utføre i hverdagen i forhold til det å ha eks antall møter der hele avdelingen skal sitte halv annen time.»

«Vi er blitt flinkere, men da går jo på at vi kjenner han litt mer. Og at vi tar oss tid til å være i forkant vi tar oss tid til at en person er på han.»

Utfordringen var at tiltakene krevde ofte en voksen på barnet i store deler av dagen selv med tiltakene og samtidig var det en utfordring å få gjennomført rådgivningen da alle i personalet måtte være med på møtene.

4.3. Den pedagogiske lederen sin profesjonsutøvelse

Analysen viste at flere av de pedagogiske ledene var opptatt av sin profesjonsutøvelse i forhold til barn med atferdsvansker og at arbeidet direkte med barn med atferdsvansker kan utfordre profesjonaliteten til en pedagog. Dette sitatet sier noe om det:

«De kan trykke på noen knapper og få frem følelser og så skal jo du være profesjonell i møte med barnet.»

Det å beholde sin profesjonalitet i møte med barn med atferdsvansker kunne det være en utfordring i forhold til at de utfordrer grensene dine. Samtidig viste analysen at flere av informantene kunne oppleve en forskjell i måten de behandlet barna og tenkte rundt barn med atferdsvansker i forhold til de som ikke hadde en pedagogisk utdanning. Dette uttrykker to av informantene gjennom at de i grensesettingen erfarte at de ikke var så konsekvent som de andre på avdelingen med bakgrunn i at de i møte med barna tenkte ut fra sine styringsdokumenter. En av informantene sa det slik:

«Det jeg synes kan være en utfordring er hvor mye skal du presse ett barn med atferdsvansker. I forhold til at vi vet at rammeplanen sier at vi skal følge alle der de er og ikke sant. Å bare finne den balansen det kan være litt utfordrende. Også i forhold til alle i personalet. Vi er forskjellige og forventer mer enn andre eller. Men vi kan ikke forvente det av han. Han klarer ikke det samme som de andre».

En av informantene ordla seg slik i forhold til sin pedagogiske måte å se ting på:

«Det er vel det at du har tatt pedagogisk utdanning og har det med deg og ser det litt med andre øyne. Med at du når ting skjer klarer du ikke helt å slippe den. At i forhold til barn i barnehagen kan jeg i forhold til andre kanskje har litt mindre krav. Men de i personale har jo

masse erfaring. Så det er mange ganger at jeg ser at de har riktig i forhold til hva jeg gjør. Men de har mer erfaring, men at jeg tenker masse pedagogikk hele tiden.»

Dette viste at informantene er bevisst på at de skal ha en profesjonalitet i forhold til barna og at de tenkte ut fra rammeplanen i sin yrkesutøvelse. Samtidig ser vi at den ene av informantene virker usikker på om det å se på barnet med de pedagogiske øyene er det rette siden de andre har erfaring og har en ydmyk holdning til at erfaring mange ganger viser seg å være det rette. Her vil jeg presentere flere faglige tema innenfor profesjonen.

4.3.1. Den pedagogiske kunnskap og danning

Analysen viste at informantene opplevde at de arbeidet opp mot barn med atferdsvansker på en måte som var forenlig med målene om danning. Den ene informanten som hadde fått veiledning gjennom Marte Meo svarer slik på spørsmålet om de erfarer at de jobber ut fra målene i rammeplanen om danning:

«Vi handler alltid i veldig tråd med rammeplanen. Vi tilrettelegger alder, kjønn og individ. Alltid det beste for barnet uansett hvordan det er og hvor fokuset er. At vi skal videreutvikle barnet og tilrettelegge for barnet og hva dette barnet trenger av støtte.»

En annen informant sa dette om danning:

«Du skal på en måte oppdra og forme ungene til det å mestre den hverdagen sin. Til å være disse menneskene som skal lære å takle alle disse utfordringer på alle måter. Det er jo på en måte det vi jobber med hele tiden.»

Oppsummert viste analysen at alle informanter i stor grad sa at måten de jobber opp mot barn med atferdsvansker er forenlig med målene om danning og sin pedagogiske kompetanse.

4.3.2. Den pedagogiske relasjonskompetansen og anerkjennelse

Analysen viste at det å klare å få en god relasjon og samspill med ett barn med atferdsvansker kan være vanskelig for både barn og voksen. Alle informantene hadde erfaring med at barn med atferdsvansker ofte hadde utfordringer i forhold til samspillet med andre. Her er ett utsagt som viste at det kan være vanskelig for de andre barna å være venn med en med atferdsvansker:

«Det er vanskeligere jo større gruppe det blir kaos for han. Han har en bestevenn som han vil være med hele tiden og bestevennen vil jo av og til ha fred siden han noen ganger føler at det blir for mye for han. Men samtidig må jo han også få lov å være med han. Det er jo å la de være sammen og støtte de. Så det er ingen dager som er like.»

Her ser vi at det kan være utfordrende å vite hvordan man skal hjelpe barn i samspillet mellom hverandre. En annen informant sa det på denne måte:

«Utfordringer som vi erfarer med barna sosialt er kjempevanskelig. Så blir det en lei negativ greie der og vi har litt utfordringer med dem.»

Analysen viste at informantene opplevde at det er viktig å ha tid nok til hvert enkelt barn for å klare å ha en god relasjon med barna og klare å anerkjenne de på en god måte. Ellers jobbet de med relasjonskompetanse opp mot barn og barnegruppen i det daglige. To av de pedagogiske lederne nevnte arbeid med relasjonskompetansen i små grupper, for å synliggjøre at de jobbet med danning og målene i rammeplanen i forhold til barn med atferdsvansker. Den ene informanten jobbet med sosial relasjonskompetansen i grupper gjennom ett program som het «Hjerteprogrammet». Ett av målene med dette programmet er å se seg selv som en del av en gruppe. I disse gruppene kan det være ekstra krevende å ha med barn med atferdsvansker, men det er jo spesielt viktig for dem; ifølge informanten. «Hjerteprogrammet» gikk blant annet ut på at barna skulle øve på å snakke fint til hverandre, ha en god dialog og å ta hensyn til hverandre. Informanten sa det slik:

«Da opplever jeg at vi virkelig får den gode dialogen med enkelte av barna og vi øver oss på å si fine ting til hverandre.»

Andre faktorer som blir nevnt er at barna skal få lov å være annerledes, men likevel ha en forståelse av at de er en del av en gruppe og felleskap.

«Det er jo litt i forhold til at de skal føle at de skal finne sin plass. Vi er jo veldig opptatt av at barn skal finne sin plass uansett og at det er rom for å være annerledes, men at vi jobber med det at vi må ta hensyn til de andre.»

To av informantene sa at omsorg er en metode som de bruker ovenfor barn med atferdsvansker. Bare det å holde rundt barnet og gi omsorg kunne i flere anledninger roe ned barn og få de på rett kjøl igjen.

«En annen metode er jo å gi omsorg. For en merker at av og til når ett barn er veldig sint og hiver ting rundt seg. Da fant jeg ut at bare det å holde rundt det. Ikke sånn hardt at vi holder de med tvang med bare holde rundt barnet. Det tok sin tid, men det roet barnet. Men at du fikk liksom stoppet den kastingen og slåingen med det.»

Oppsummert ser vi at det kan være en utfordring i samspillet med barn med atferdsvansker både for barn og voksne. Det kan også være en utfordring å støtte og anerkjenne de slik man ønsker som voksen da de kan utfordre de voksne. Analysen viste også at det jobbes med relasjonskompetanse og anerkjennelse begrepet utenom de metodene som de får rådgivning i. De to metoden som blir nevnt er «Hjerteprogrammet» og å bruke omsorg.

4.3.3. Kunnskapsbasert og evidensbasert kunnskap

Analysen min viste at alle informantene har fått rådgivning og brukte ulike ferdiglagde metoder både opp mot barn med atferdsvansker og andre barn. Rådgivningen fra de eksterne spesialistene på PPT opp mot barn med atferdsvanske er TIBIR, Marthe Meo og «toleransevinduet» og dette er alle metoder som er laget opp mot barn som baserer seg i stor grad på evidensbasert kunnskap. Informantene brukte også ett program som kan kjøpes blant annet på nett som heter «Hjerteprogrammet». Programmet er ett opplegg om sosial kompetanse samlet i en koffert som selges til barnehagene. Dette er laget i Norge av Anne Nielsen, Marit Rasmussen og Randi Sundby på bakgrunn av blant annet Sundby sin erfaring gjennom arbeid med barn rundt tema sosial kompetanse (Nielsen m.fl., 2013; Jonassen, 2013).

Oppsummert viste analysen at evidensbaserte metoder er en del av informantenes hverdag og brukes opp mot barn med atferdsvansker, men også andre barn. Informantene brukte også ferdiglagde programmer som de kan kjøpe for å jobbe med blant annet sosial kompetanse.

4.3.4. Ulike meninger om metoder og evidensbasert kunnskap

Analysen min viste at informantene stort sett var positive til å innføre de ulike metodene og programmene i barnehagen. Ene informanten som fikk rådgivning via TIBIR kom ikke med noen kritiske poeng til metoden og mente opplegget var forenelig med målene for danning i rammeplanen. Begrunnelsen var blant annet at bruk av belønningssystem for alle ved bordet

fikk barnet med atferdsvansker til å lettere innrette seg etter de fellesregler som var for alle.

Informanten sa videre:

«Så da fikk de den økte bevisstheten og danningen om at du måtte tenke på deg selv som en del av en gruppe og ett fellesskap.»

Det at de voksne rundt barnet ble dannet gjennom refleksjon rundt hvordan de snakket til barna gjorde også at informanten opplevde det som forenelig med danning. Den andre informanten som hadde fått veiledning i TIBIR var mer kritisk til metoden i forhold til danning og rammeplanen.

«Det er jo ting med den metoden som er veldig bra, men jeg ser jo at det er ting med den som ikke alltid er bra.»

Samtidig nevnte informanten hvordan barnet vil oppleve det å ikke bli sett ved ignorering og at det ved for mye bruk av belønning kan skade den indre motivasjonen til barnet.

«For eksempel hvordan de vil føle seg når mitt navn aldri blir nevnt når de sier at den og den sitter fint hvorfor sier de ikke mitt navn. At barnet lurer på hvorfor blir ikke mitt navn nevnt det går jo på selvfølelsen til barnet og at de kan føler seg litt utenfor.»

«Samtidig så tenker jeg på det med TIBIR og belønning. Dersom det blir misbrukt at det blir en stor belønning da synes jeg det blir litt negativt fordi ett barn skal være mer indre motivert. At de selv skal ha lyst ikke nødvendigvis fordi at de får noe og at de ikke skal være for opptatt av å få noe i hverdagen for det de gjør.»

Marte Meo metoden kommer det ingen kritikk til og informanten sa at de alltid jobber i tråd med rammeplanen. Informanten som fikk rådgivning gjennom «toleransevinduet» opplevde at rammeplanen var viktig, og at de gjorde alt for å følge den. I den forbindelsen opplevde informanten at det kunne være utfordrende å vite i hvilken grad de skulle presse barn med atferdsvansker. Informanten sa det slik:

«I rammeplanen står det at vi skal følge alle barn der de er og det er vanskelig å se den balansen. Også i forhold til at vi er ulike i personalgruppen.»

Her ser vi at alle informantene i stor grad er fornøyd med rådgivningen, men at to av informantene er noe kritisk til deler av metoden. Det er ingen av informantene som er kritisk til å bruke ulike metoder generelt rettet mot barn i barnehagen slik resultatene viste.

4.3.5. Synet på barn med atferdsvansker

Analysen viste at informantene beskriver atferdsvansker noe ulikt og her kommer også det pedagogiske skjønnet inn. Likevel er det noen fellesnevner gjennom at flere av informantene sa at barn med atferdsvansker har problemer med den sosiale samhandlingen. De sa at det viste seg ofte gjennom utagering, vanskeligheter med å regulere følelser, dårlig impuls kontroll og var ett mønster som gikk igjen. Her er noen av utsagnene som viste dette:

«At de utagere veldig og impuls kontrollen er forferdelig.»

«Vi har jo disse som du ser at mønsteret kommer igjen og du ser at mye roping og skriking og de har ikke disse sosiale antenne helt på plass.»

«Barn som ikke kan takle de samme utfordringene som andre barn.»

Alle informantene prøvde å tilrettelegge rundt barna, men erfarte at noen barn ikke er som de andre. De så ting på en annen måte, gjorde ting annerledes og ville ha ting annerledes. Her er noen utsagn som viste dette:

«Selv om du gjør alt for å få systemene rundt barnet til å funke og så passer de ikke inn allikevel.»

«Barna er ikke helt A-4. Men jeg liker å jobbe med barn som gir meg utfordringer og ikke er helt A-4.»

«Selv om jeg ikke vil ha fokus på annerledeshet, men å gjøre det beste for det barnet da.»

Fokus hos informantene er mest på barn med utagerende atferdsvansker og vi snakket ikke om utfordringer med andre typer atferdsvansker under intervjuene. Oppsummert viste min analyse at barn med atferdsvansker defineres av informantene som barn med sosiale vansker, dårlig impuls kontroll og som var noe «annerledes» enn de andre.

4.4. Oppsummering av hovedfunn

Analysen min viste at rammebetingelsene skapte store utfordringer for å nå målene i rammeplanen for de pedagogiske lederne. Utfordringer rundt rammebetingelsene er knyttet opp mot det å ha tid nok til enkelt barn og hele barnegruppen. En stor del av dette er om det er bemanning nok, men også ekstra bemanning som er knyttet opp mot de barna som har atferdsvansker. Analysen viste at det ikke gis spesialpedagogisk hjelp eller ekstra ressurser i form av bemanning knyttet opp mot noen av de barna som har atferdsvansker dersom det ikke forela en diagnose i tillegg. Analysen viste også at alle informantene er positive til å samarbeide med eksterne instanser som PPT, og erfarte at rådgivningen de fikk er gode verktøy i barnehagehverdagen. Alle informantene fikk rådgivning gjennom ulike metoder og var stort sett positive til metodene. De opplevde likevel at det var en utfordring å gjennomføre møter med alle på avdelingen som metodene krevde. De ulike tiltakene som var rettet mot enkelt barn var også en utfordring å få til uten ekstra bemanning. Den ene informanten var noe kritisk til deler av metoden TIBIR og mens de andre informantene ikke hadde noen innvendinger mot selve metodene. Bruk av metoder, ferdige programmer og evidensbasert kunnskap er den del av hverdagen i alle de fire barnehagene. Noen har de fått anbefalt fra PPT; TIBIR og Marthe Meo og andre har de selv funnet som for eksempel «Hjerteprogrammet». Informantene er opptatt av å bruke sin profesjonalitet i arbeidet med barn med atferdsvansker som ofte har ulike utfordringer sosialt. Oppsummert viste analysen min at alle informantene er opptatt av å følge rammeplanen og målene for dannelse for alle barn, også de med atferdsvansker, og de opplever at de gjør det stort sett, men at tiden og bemanningen er en stor utfordring.

5. Drøfting

Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder i sin profesjon i møte med barn med atferdsvansker? Med vekt på rammeplanen og danning.

Her vil jeg drøfte noen av de dilemma som mine funn viste, gjennom temaanalyse, opp mot teori og annen forskning på området. Målet mitt er å sette søkelyset på og skape refleksjon rundt hvordan barn med atferdsvansker blir tatt vare på i barnehagen. Dette med tanke på de kravene og rammevilkårene som en pedagogisk leder har å jobbe ut ifra for å skape det beste for alle barna i barnehagen.

5.1. Profesjonens utfordringer i forhold til barn med atferdsvansker

Rammebetingelsene var en av de faktorene som ble trukket frem i alle intervjuene som utfordringer for å nå målene i rammeplanen og om danning for barn med atferdsvansker. Ellegard m.fl. (2014) sine funn viste det samme som mine funn med at pedagogene snakker om utfordringene sine som problemer eller utfordringer. Mens det i virkeligheten er snakk om grunnleggende dilemma, ifølge Ellegard m.fl. (s.28). Jeg har derfor valgt å bruke profesjonstriangelet til Hennem og Østrem (2016 s.17) for å belyse ulike dilemma som pedagogiske ledere opplever i forhold til barn med atferdsvansker og setter inn noen av hovedfunnene mine og teori inn i figuren etter deres mal (Vedlegg 7). Som vi ser av figuren vil de ulike aspekter med profesjonen gå over i hverandre og danne dilemma for en pedagogisk leder. Noen dilemma kan oppstå innenfor en av sidene i triangelet og noen dilemma oppstår mellom de ulike sidene. Ett dilemma kan være at det fra kommunens hold bestemmes bruk av TIBIR på barn med atferdsvansker og at man som pedagog opplever at det er feil mot dette barnet på bakgrunn av sin faglige kompetanse og etikk.

Her skal jeg drøfte mine funn i form av dilemma som informantene mine (pedagogiske ledere) sa noe om når de ble intervjuet. Dette gjennom å diskutere og knytte til forskningen innenfor dette feltet ved hjelp av Hennem og Østrem's profesjonelle trekant som et rammeverk

for å illustrere kompleksiteten. Jeg velger ha fokus på rammebetingelsene som en pedagogisk leder jobber ut fra da dette kom frem som en av hovedmomentene i intervjuene. De rammebetingelsene jeg har valgt å ha fokus på som er mest fremtredende i intervjuene er bemanning, tid til barna, tid til å bruke sin profesjonelle og pedagogisk kunnskap, de politiske føringene med blant annet evidens basert kunnskap og rådgivning fra eksterne spesialister.

Dilemmaene er satt sammen slik:

Dilemma 1: Tid til enkelt barn vs. hele barnegruppen

Dilemma 2: Tiltak atferdsvansker- rådgivning vs. bemanning

Dilemma 3: Pedagogisk kunnskap vs. evidens basert kunnskap

5.2. Dilemma 1: Tid til enkelt barn vs. hele barnegruppen

Det første dilemma som jeg skal drøfte er tid til enkelt barn og det å ha tid til hele barnegruppen siden analysen min viste at informantene sa at dette var en av de største utfordringene som pedagogisk leder i barnehagen. Tid henger nøye sammen med rammebetingelsene i barnehagene. Dersom vi ser i profesjonstriangelet figur 5 (Vedlegg 7) ser vi at de fleste av rammebetingelsene til de pedagogiske lederne står under de politiske føringene. En del er de politiske fastlagte retningslinjene og kravene som den pedagogiske lederen og resten av personalet må jobbe ut fra i en barnehage knyttet til enkelt barn er å ha tid nok til enkelt barn. Her kommer barnehageloven og rammeplanen inn som styringsdokument. I barnehageloven står blant annet at barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005 § 1). Dette kan være en utfordring i barnehagehverdagen viste mine funn. En informant sa at det kan være tøft ofte, du har både rammeplanen, danningen og tålmodigheten som du skal være innenfor samtidig som du er ett menneske. En annen sa det slik: «Det er jo veldig fint på papiret, men det er jo selvfølgelig utfordrende å jobbe sånn systematisk og jobbe rundt hele barnet. Du skulle ønske du hadde enda mer muligheter til å jobbe brett ut i gruppen. Då kommer ofte barna med atferdsvansker og du må gå ned igjen til

hvert enkelt barn og den tilretteleggingen, det er utfordringen. Målene er jo fine og flotte på papiret.»

Rammeplanen legger så føringer for hva som er personalet i barnehagene sine oppgaver i forhold til de ulike områdene. Innenfor danning står blant annet at personalet skal legge merke til, anerkjenne og følge opp barns perspektiv og handlinger. En informant sa at samspillet med barn med atferdsvansker kan låse seg og da er det vanskelig å se på barnet på en positiv og anerkjennende måte. Dette samsvarer med det Nordahl m.fl. (2005) sier om barn med atferdsvansker; at det er barn som bryter med de forventninger, normer og regler som gjelder i de ulike systemene rundt dem; i dette tilfellet i barnehagene (s.31). Dette kan skape vansker for samspillet mellom barnet og omgivelsene, som igjen kan hemme for læring og utvikling. En del av det som står i rammeplanen og de politiske føringene om danning samsvarer med den pedagogiske kunnskapen som vi ser er på en annen side i triangelet (Vedlegg 7). Den pedagogiske kunnskapen er også innbefattet danning og relasjonene mellom mennesker. Både Gjems (2018), Biesta (2011), Schjeldrup (2015) og flere er opptatt av at danning skjer i vekselvirkning mellom mennesker. Vår identitet skapes i samspill med omgivelsene og relasjonene vi har med andre kan utvikle en opplevelse av likeverd (i et subjekt-subjektforhold) eller ikke likeverdighet (Åmot & Skoglund, 2012, s.19). Bae (2007) skriver at å møte barnet som subjekt handler om en yrkesetisk holdning som må komme til uttrykk blant annet i det daglige samspillet med barnehagebarna ved å tolke små barns kroppslige og nonverbale uttrykk. Dette kaller hun kvalifisert omsorg som bunner i en fagkunnskap om barnas behov for å bli sett og bekreftet. Østrem (2012) er også opptatt av at anerkjennelsen av barn som subjekt har en etisk begrunnelse, fordi det er knyttet til noen grunnleggende verdier rundt det å være menneske (s.40). Barns dannelsesprosesser er avhengig av at de får leve i en nært personlig og pedagogisk relasjon til en annen person (Åmot & Skoglund, 2012, s.18). Mens Biesta (2015) sier at det gjelder å finne balansen mellom subjektivering, sosialisering og kvalifisering og at dette er en av pedagogikkens oppgaver (s.77,78). Her vil dilemma for en pedagogisk leder være å klare å nå alle målene om å møte barnet der det er og anerkjenne barnet i det daglige samspillet. Dette opp mot de utfordringer som ett barn med atferdsvansker kan skape. Samtidig skal de skape rom og tid til barnet som kreves i barnehagehverdagen for at barnet skal ha ett optimalt utbytte av tiden i barnehagen. En informant opplevde det vanskelig å finne balansen mellom å sette grenser for barnet med atferdsvansker og hvor mye

man skulle presse barnet. Her opplevde informanten at det var vanskelig å anerkjenne og følge opp barnets perspektiver og handlinger samtidig som man skal «presse» barnet inn i de reglene og grensene som er i samfunnet. Det å sette grenser for barn med atferdsvanske kan være vanskelig fordi det, slik mine funn viste og slik Nordahl m.fl. (2007 s.31) sier, ofte gjør handlinger som er utenom normale regler og grenser. Hvor skal grensene gå og hvordan skal man som personale opprettholde grensene ovenfor barna samtidig som man skal følge opp deres perspektiv og handlinger som dannings innebærer? Pettersvold (2018) har forsket på dette og kommet frem til at noen barn anerkjennes mer, lyttes mer til og får delta mer enn andre i medvirkning og disse barna er innenfor de «normale» rammene (s.70). Grunnen kan være at barn med atferdsvansker krever mer tid, men Pettersvold sin forskning har også vist at barnehageansattes vilje til å la barna slippe til er en medvirkende årsak (s.70). Mange barnehageansatte opplever det som sin samfunnsoppgave å forme barna noe som gir slike utslag, ifølge Pettersvold (s.69). Det er derfor viktig for pedagogiske ledere å være bevisst på egne holdninger og veilede de øvrige personale i forhold til å ta seg tid og samtidig være anerkjennende og lyttende i forhold til alle barn også de med atferdsvansker. Barn som karakteriseres med atferdsvansker er, ifølge mine funn, ofte utenom A4 barna og de vil da ha egne meninger og ideer som kan være annerledes enn de «normale» barna. I rammeplanen under kapittelet om dannings står det at personalet skal utfordre barns tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler. For å få dette til er det ikke nok å være interessert, man også slik Amundsen (2018) sier det, være genuint interessert og undre seg sammen med barna i «sokratiske dialoger» (s.134). Skal man ha mulighet for dette må man ta seg tid til å høre på barna og prate med dem. Hvordan skape rom for dette i en hektisk barnehagehverdag?

De pedagogiske lederne i barnehagene har ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen og skape rom for at det blir tid til alle barna ut ifra de rammevilkårene de får. De skal jobbe direkte med barna, veilede det andre personalet og sørge for at barnehageloven og rammeplanens mål oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. De kan ikke bare tenke ut fra de politiske føringene; ifølge Hennem og Østrem (2016) de må vurdere alle sidene i profesjonstriangelet i sin profesjonsutøvelse (s.17). Dette kan være en utfordring og mine funn viste at det kunne være ekstra utfordrende med barn med atferdsvansker.

«Jobben som pedagogisk leder i seg selv er jo krevende. Du har jo mye du skal og mange roller du skal fylle. Barn med atferds vansker i tillegg. Hvis du tenker sånn på arbeids mengde eller de tingene så er det jo mye ekstra i forhold til å bruke plantid og disse tingene så er det veldig mye ekstra.»

Andre informanter sa det samme; at møtevirksomhet, rådgivning, kartlegging og andre møter rundt barn med atferdsvansker og planleggings arbeid opp mot barn med atferdsvansker tok tid bort fra arbeid direkte med barna. Lundestad (2012) sier at de pedagogiske ledere har en dobbelt rolle med at de både skal være leder for personalet og tilstede med barna. Dette gjør at de ofte har mange tanker i hodet på en gang (s.38). Slik kan deres pedagogiske hverdag bli frustrerende da de ønsker å være helt tilstede i samspill med barna. Mine funn viste at alle pedagogene er opptatt av å være tilstede for barna og det å jobbe direkte i samspill med barna oppleves som en viktig del av deres yrkesutøvelse. God kvalitet for pedagogiske ledere er, ifølge rapporten til Lundestad (2012), forbundet med å ha tid og rom til å se enkelt barnet i gruppen og mulighet til å jobbe med fagområder og helhetlig utvikling for barna (s.40). Mine funn viste at pedagogene likte å jobbe direkte med barna; de blir glad når de får nye utfordringer, nye barn å takle og tilrettelegge for og at de likte å jobbe med barn som ikke er helt A4. En informant sa at det gir en mestringfølelse når du ser at det går rett vei og barnet trives i barnehagen. Lundestad (2012) sin rapport viste det samme og at det å ha god tid til barna ga en god følelse og opplevelse av mestring (s.40). Østrem sin rapport fra 2018 konkluderte også med at det som gjør at en barnehagelærer blir i yrket er at de opplever yrket som meningsfylt og da er relasjonen til barna, opplevelsen av å gjøre noe betydningsfullt, allsidigheten i arbeidet, det faglige engasjementet og opplevelsen av frihet viktige faktorer (s.177).

En informant sa det slik:

«Vi er blitt flinkere men det går jo på at vi kjenner han mer. At vi tar oss tid til å være i forkant og tar oss tid til at en person er på han.»

Likevel viste mine funn at alle informantene opplevde at det å jobbe direkte med barna med atferdsvansker kunne være tøft og krevde mye av dem tidsmessig og særlig i forhold til de andre barna i barnegruppen.

«Det er jo det jeg liker å jobbe med, å bruke mye tid på og det gir mer enn det koster. Men så må du huske å gi de andre barna oppmerksomhet, at det ikke blir bare dette ene barnet. Det jeg merket var en stor belastning var at det tok masse av min tid og at det gikk ut over de andre barna. Men også ut over kollegaer og de andre aktivitetene».

Informantene sa at de i løpet av hele dagen måtte ta valg mellom å bruke tiden på barnet med en atferdsvanske og resten av gruppen i lek og aktiviteter.

«Det går fort ut over tiden til de andre og det å være med i lek og å være aktiv. Klart at det går ut over tiden til de andre det er en utfordring som vi som pedagogiske ledere må ta.»

Utdanningsforbudet sin undersøkelse fra 2009 støtter opp om at arbeid rettet mot enkelt barn var en oppgave som pedagogiske leder brukte mye tid på når de var på avdelingen (s.14). FAFO- rapporten (2012, s.43-60). og Lundestad sine undersøkelser fra 2012 om tidstyver i barnehagen viste den samme tendensen; at de pedagogiske lederne ønsket å bruke mer tid direkte med barna og at barn som er utfordrende uten diagnoser kunne ta tid vekk fra de andre barna (s.36). Lundestad sin rapport viste også at det være vanskelig å balansere tiden for å få tid til både barnet som krever noe ekstra og resten av gruppen (s.36).

I profesjonstriangelet vil den etiske siden av at noen barn tar mer tid og plass enn andre; de får mer oppmerksomhet fordi de trenger det, skape ett nytt dilemma for en pedagogisk leder. Man ønsker som pedagog at alle barna skal ha det bra og å bruke sin pedagogiske kunnskap for alle barna slik at de alltid opplever å bli sett og anerkjent. På den måten vil de tre sidene profesjonstriangelet stå noe i motsetning til hverandre; skal man som pedagog ta mest hensyn til det enkelte barnet som trenger ekstra tilrettelegging som det står i rammeplanen selv om det går ut over det andre barna i gruppen; er det etisk riktig? Eller skal man tenke at alle de andre barna må prioriteres siden det ikke er tid nok til å jobbe slik man ønsker mot det barnet som har atferdsvansker? Flere av informantene sa at en av grunnene til at de hadde søkt om ekstern hjelp var at det gikk veldig mye tid på det ene barnet og da også med ett negativt fortegn. Samspillet med de voksne hadde låst seg og det ble vanskelig å se på barnet på en positiv og anerkjennende måte og at arbeidet opp mot barnet tok mye tid vekk fra de andre barna. En annen informant sa at de har søkt hjelp på gruppen, fordi det gikk ut over gruppen når det er ett barn med atferd som krever noe ekstra fra dem.

«Atferdsvansker er jo ett høgt spekter og hvis du har de som ikke har en diagnose, men som kan slite med forskjellige typer ting går de ut over gruppen.»

En av informantene uttalte at dersom de ikke tok seg av det ene barnet med atferdsvansker ville det gå ut over resten av gruppen uansett. Dilemma med at det ikke er tid nok til barnet knyttes direkte til det at det ikke er nok voksne der; når ett barn krever en voksen er det så klart mindre tid til de andre barna noe som kan være utfordrende.

«Har vi ikke nok voksne så er utfordringen der, fordi enkelte barn krever jo og låser opp en voksen. Er den ene opptatt med ett så er det jo mindre tid igjen til de andre barna og det kan jo være utfordrende.»

En av informantene sa det slik:

«Men jeg har veldig sånn klar tanke på; at er du tilstrekkelig med voksne og barnegruppen er velfungerende vil du kunne gi barnet med atferdsvansker som kommer inn, det barnet trenger med god tilrettelegging.»

En av informantene opplevde at det var mye organisering på grunn av at det er mange barn på avdelingen og sa:

«Det er en veldig stor avdeling med mange barn, så det er mange hensyn å ta når vi skal tilrettelegge for alle. Det er en stor utfordring. Vi deler oss inn i små grupper og vi er gode på å organisere og strukturere.»

Bjørnstad m.fl. konkluderte i sin rapport i 2012 at antall barn per voksne og hvor stor barnegruppen er, var viktig for kvaliteten i barnehagetilbudet og utviklingen for barnet både kognitivt, sosialt og språklig (s.13). Her kommer interaksjonen mellom voksne og barn i barnehagen inn og at det å ha erfarne og sensitive voksne i barnehagene var viktig, og med flere voksne per barn var det lettere å oppfylle kravene til ett stressfritt miljø og sensitive voksne (s.13). Ellegard m.fl. sine funn i 2014 viste en del av samme tendensen at pedagogene opplevde det som en utfordring, som de karakteriserte som problem, om de skulle fokusere på hele barnegruppen eller det ene barnet som trengte ekstra oppfølging. Som jeg nevnte tidligere mente Ellegard m.fl. at dette ikke var utfordringer men grunnleggende dilemmaer som pedagogene stod ovenfor. Dette med bakgrunn i at dilemmaene forsvant dersom noen av rammevilkårene og de institusjonelle betingelsene var annerledes. Det var særlig tre faktorer

som hadde betydning; antall barn pr. voksen, integrering av barn med spesielle behov og de fysiske rammene (s.13).

I min figur 4 ser vi at den pedagogiske lederen sin pedagogiske kunnskap og etikk kan komme i konflikt med de politiske rammene og lojaliteten til de politiske bestemmelsene (Vedlegg 7). Den pedagogiske lederen har med seg sin pedagogiske kunnskap om danning, anerkjennelse, pedagogisk relasjons kompetanse, det å lytte og ha tid til barnet og gå i dialog med barnet. Pedagogene ønsker å gi barnet denne typen kvalitet, men erfarer at de ikke har tid nok til å gjennomføre det og klare de målene de ønsker for barna. Hvordan skal de forholde seg til det? Skal de gå ut til foreldrene og fortelle at de ikke klarer å nå målene for å få de til å presse på for å få mer bemanning fra blant annet kommunen og PPT. Skal hensynet til barnet komme høyest eller skal de være lojal mot politikerne og kommunen som har satt rammene for spesialpedagogisk hjelp og tilskudd til ekstra ressurser i barnehagen? På denne måten kommer de ulike sidene i profesjonstriangelet for en pedagogisk leder i konflikt med hverandre.

Hva med menneskesynet og å se på barnet som selvstendig individ og ett subjekt kontra det å presse det inn i en ramme slik at det tilpasser seg de andre i gruppen? Hvordan skal man balansere de ulike sidene i profesjonstriangelet på en måte som oppleves etisk riktig i forhold til både barnet, politikken og kunnskapen man har? Mine funn viste som vi ser her at en pedagogisk leder i arbeidet med barn hele tiden må ta et etisk valg mellom å gi tid til hele barnegruppen og enkelt barn noe som kan være ett vanskelig valg og dilemma å ta.

5.3. Dilemma 2: Tiltak atferdsvansker - rådgivning vs. bemanning

Som vi ser i drøftingen av det første dilemmaet må en pedagogisk leder organisere og prioritere mellom det å ha tid til enkelt barn som krever ekstra oppfølging og resten av barnegruppen. Mine funn viste at pedagogene erfarte at de har for liten tid og bemanning nok til å ta seg av barn med atferdsvansker uten diagnoser på en tilfredsstillende måte. Det er noen variasjoner mellom de ulike barnehagene hvor intervjuene er tatt, men stort sett er bemanningen i barnehagene i min undersøkelse innenfor den nye grunnbemanningsnormen.

Dilemma to som jeg skal drøfte nå er hvordan en pedagogisk leder kan erfare balansen mellom tiltak i form av rådgivning og metoder kontra ekstra ressurser i form av bemanning; rettet mot barn med atferdsvansker. Hvis vi ser på profesjonstriangelet hvor jeg satte inn mine funn i vedlegg 7 ser vi at rammefaktorene fra politikerne omhandler både bemanning, tilretteleggings tilskudd i form av bemanning, diverse rådgivende instanser som PPT og andre instanser, politiske føringer innenfor hvilke metoder og tiltak som skal settes inn ovenfor barn med atferdsvansker. Her kan en pedagogisk leder komme i ulike dilemma mellom de tre ulike sidene i profesjonstriangelet; det politiske; med rammevilkårene, kunnskapen om hva barna trenger og de etiske grunnverdiene.

Det jeg vil drøfte her er hva en pedagogisk leder skal gjøre dersom de opplever at tilbudet de gir barna ikke har den kvaliteten som er forventet i henhold til barnehageloven, rammeplanen, sin egen faglige kunnskap og etiske grunnverdier med de rammefaktorene som er i barnehagen? Mine funn viste at pedagogene søkte ekstern hjelp når de opplever at de i barnehagen ikke klarer å jobbe opp mot barnet på en måte som de opplever er kvalitet for barnet. En informant sa det slik:

«Når jeg og mine kollegaer ikke kan gi den hjelpen jeg opplever trengs og ser at barnet ikke har det bra. Når barnet trenger mer enn jeg kan bidra med.»

Den instansen som er pliktig til å hjelpe i denne situasjonen er kommunene og PPT (Nordahl m.fl., s.51). De ulike mulighetene er blant annet å søke spesialpedagogisk hjelp, å søke hjelp i form av rådgivning til personalgruppen, kompetanse heving fra PPT og ekstra ressurser gjennom tilretteleggings tilskudd (Barnehageloven § 19; Kunnskapsdepartementet, 2017, s.40; Kunnskapsdepartementet, 2018 og Nordahl m.fl. s.51). Det er barnehagen sitt ansvar å anbefale til foreldrene å søke dersom barn har behov som barnehagen ikke kan dekke (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.40). Pedagogisk leder kan også søke på barnegruppen der det er barn med spesielle behov eller flere som trenger det (Barnehageloven §19). Det er likevel PPT som i mange tilfeller anbefaler og styrer mye av prosessen for hva som søkes om og hvordan det søkes (Barnehageloven §19; Nordahl m.fl.s.51). Foreldrene kan også gå via fastlegen og for å få en henvisning til videre utredning innenfor psykisk helsevern for barn og unge (Askeland m.fl., 2014, s.25). Askeland m.fl. sier det slik:

«Når atferdsvansker blir så omfattende og intense at de går utover barnets utvikling og alminnelige tilpasning og funksjon, kan disse problemene formelt bli diagnostisert som en form for atferdsforstyrrelse.» (Askeland m.fl., 2014 s.25)

Min oppgave omhandler barn uten diagnoser så det er det jeg har mest vekt på i drøftingen min. Dataene mine viste at alle mine informanter har fått tilbud fra kommunene og PPT til kompetanseheving for arbeid med for barna med atferdsvansker. To av informantene har fått rådgivning gjennom PPT ved hjelp av metoden TIBIR på hele gruppen, mens de to andre informantene har fått hjelp til å bli bedre på samspill direkte med barnet gjennom andre metoder som Marte Meo og «toleransevinduet». Det er blitt søkt på ulike måter; noen har søkt rådgivning og tilrettelegging rettet mot ett barn og andre på hele barnegruppen. En av informantene sa det slik:

«De har jo vært raskt ute med å tilby TIBIR på lavterskel og det er jo på en måte hjelp på gruppen.»

Informantene mine er stort sett er fornøyd med samarbeidet med PPT rundt barn med atferdsvansker. Informantene har likevel noen ting de ønsket var bedre; blant annet at søkeprosessen rundt barna gikk fortere og at de fikk mer ressurser i form av bemanning. En av informantene sa:

«Når vi ikke får den støtten så føler jeg ikke det er den tidlige innsatsen. Du har ikke bemanning nok og da er det ikke helt greit likevel»

Begge informantene med erfaring fra TIBIR sa at det er mye i metoden som kan være til hjelp på gruppen og barnet med atferdsvansker, men at det var vanskelig tidsmessig å gjennomføre de anbefalte tiltakene. Det gjaldt både møter for opplæring og gjennomføring i hverdagen direkte mot barnet og barna. Resultatene av tiltakene ble derfor ikke optimale uten at det var nok bemanning til det. Det samme gjaldt informantene som hadde rådgivning med fokus på å holde barnet innenfor «toleransevinduet». Der måtte en av personalet være i nærheten av barnet og støtte barnet i hverdagen for å holde barnet innenfor «toleransevinduet» gjennom hele dagen. Denne arbeidsoppgaven byttet de på å gjøre, og det «låste» en i personalet. Marte Meo rådgivningen opplevdes som positiv og bevisstgjorde personalgruppen på hvordan de

interaksjonen var mellom de og barna. Gjennom refleksjoner rundt videoopptak av seg selv i samspill med barna ser de på interaksjonen med nye øyne. Men dette krevde at det brukes mer tid til å gjennomføre «de positive» samtalene med barna med atferdsvansker enn med andre barn. Ingen av informantene hadde ekstra ressurser i form av bemanning som støtte for barna som krevde ekstra tid og oppfølging. Hvorfor har ikke barnehagene ekstra ressurser i form av spesialpedagogisk hjelp eller ekstra bemanning på noen av barna med atferdsvansker? En av fellesnevnerne som resultatene mine viste er at barn med atferdsvansker ofte har problemer med det sosiale. I barnehageloven § 19a står det at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de trenger det. Videre står; det kan være for å gi barn tidlig hjelp og støtte for eksempel i språklig og sosiale ferdigheter og det er kommunens ansvar å oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven § 19 a). I veilederen til spesialpedagogisk hjelp fra Kunnskapsdepartementet står at den spesialpedagogiske hjelpen skal ha et pedagogisk siktemål (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det kan for eksempel dreie seg om støtte til språklig -, sosial -eller motorisk utvikling som er grunnleggende for barnets trivsel og helhetlige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er foreldrene som søker spesialpedagogisk hjelp og det er barnehagen som skal opplyse foreldrene om retten til å søke om sakkyndig vurdering. Dette skal gjøres dersom det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.40). På Udir (2017) sine nettsider under «Veileder til spesialpedagogisk hjelp» punkt 1.3. står at en diagnose ikke skal være bakgrunnen for tildelingen av spesialpedagogisk hjelp. Hvorfor har ingen av barna med atferdsvansker i barnehagene som er representert i min forskning spesialpedagogisk hjelp? Er ikke det sosiale ett av de største problemene til barn med atferdsvansker? Er det fordi ingen av barna har store nok vansker eller fordi de ikke har en diagnose at de ikke har spesialpedagogisk hjelp?

En av informantene sa det slik:

«Atferdsvansker er jo et høyt spekter og de som ikke har en diagnose og sliter med ting så går det ut over hele gruppen. Og den tiden strekker ikke til så har du gjerne søkt TIBIR på gruppen.»

Det at ingen av informantene i min forskning erfarte å få ekstra ressurser i form av ekstra bemanning på barnegruppen eller barnet med atferdsvansker når det ikke er barn som har en

diagnose per i dag er også en tankevekker. Barnehageloven § 19 sier at kommunene skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne skal få et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud (Barnehageloven, 2016 §19). Under Kunnskapsdepartementet sine sider står det at en funksjonshemming oppstår når det er ett gap mellom personens forutsetninger og omgivelsenes krav (Kunnskapsdepartementet, 2018). Er ikke barna som ikke klarer å innrette seg etter de «sosiale rammene» i en barnehage barn som da vil ha en «funksjonshemming» som det burde tilrettelegges for slik at barnet fikk en optimal hverdag og ikke ble hemmet eller «funksjonshemmet»? Rammeplanen sier at barnehageeier har et ansvar for barn med nedsatt funksjonsevne, men da innenfor det barnehagen kan gjøre i det ordinære barnehagetilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.40). Dersom behovet er større enn barnehagen klare å dekke er det kommunens sin plikt å tilrettelegge. På Udir (2018) sine nettsider står at kommunene skal vurdere barnehagens samlede kompetanse, bemanning, fysiske utforming osv. og om det er tilstrekkelig til å gi barnet et egnet individuelt barnehagetilbud om er i samsvar med barnehageloven og rammeplanen. Her skal kommunene gjøre en konkret og individuell vurdering av barnehagetilbudet, barnets funksjonsevne og tilpasningsbehov, og hvordan barnehagetilbudet kan tilrettelegges for å avhjelpe barnets behov hvor grunnleggende hensyn skal være barnets beste. Udir (2018) skriver også at tilbudene er ulike fra kommune til kommune og det er ikke lovfestet hva et vedtak om tilrettelegging skal inneholde. Noen kommuner har «kommunal tilrettelegging» til barnehagene i form av tilskudd til bemanning/ekstra bemanning (Nordahl m.fl., 2018, s.55). Her henvises det til barnehageloven § 19 g og barn med nedsatt funksjonsevne. En av kommunene i min undersøkelse har denne ordningen, men ingen av barnegruppene, som mine informanter hadde, fikk ekstra bemanning som støtte til barn med atferdsvansker uten en diagnose på bakgrunn av denne ordningen. (Den andre kommunene hadde ikke den ordningen slik jeg ser på nett, men det kan være ordninger via PPT som jeg ikke kjenner til.) Mener kommunen at det ikke er en nedsatt funksjonsevne å ha atferdsvansker og slite med det sosiale? Er det fra politisk hold; kommunene eller PPT ment at det er nok med tiltak på gruppen som TIBIR og annen rådgivning for å klare å jobbe opp mot barna med atferdsvansker og at det derfor ikke er nødvendig med ekstra ressurser i form av bemanning? Her kan den pedagogiske lederen se de tre ulike sidene i profesjonstriangelet i konflikt med hverandre; det politiske; med rammevilkårene, kunnskapen om hva barna trenger og de etiske

grunnverdiene på bakgrunn av at de ser behovet for mer hjelp enn de tiltakene de får og behovet for ekstra ressurser i form av bemanning på barna med atferdsvanske. Mine informanter erfarte at det å få ekstra ressurser i form av bemanning og spesialpedagogisk hjelp avhang på om barnet hadde en diagnose eller ikke.

«Atferdsvansker er jo et høyt spekter og de som ikke har en diagnose og sliter med ting så går det ut over hele gruppen. Og den tiden strekker ikke til så har du gjerne søkt TIBIR på gruppen.»

En annen informant sa det slik:

«Det tar på en måte litt lang tid syns jeg og da i forhold til de som da har på en måte i hermetegn «bare en atferdsvanske». Da har det på en måte vært TIBIR og så har vi jobbet selv rundt det barnet.»

At det trengs en diagnose for å få ekstra støtte i form av bemanning samsvarer med danske og svenske forskere sine funn i skolesammenheng blant annet Egelund (2017) og Odenbring m.fl. (2017). Egelund (2017) sier det slik: «Tildeling af støtte er afhængig af, om personen har en diagnose eller er kategoriseret» (s.32).

Rammevilkårene eller de politiske føringene for ekstra ressurser i form av bemanning kan skape konflikter for den pedagogiske lederen i forhold til kunnskapen pedagogen har om barn og det etiske rundt det å se på barnet som ett subjekt. Det politiske i profesjonstriangelet vil på den måten skape problemer for de to andre sidene i triangelet (Vedlegg 7). En del av den pedagogiske kunnskapen; blant annet å se på barnet som et eget subjektivt individ med en egenverdi som skal tilrettelegges for slik barnet er og det etisk grunnleggende ved det å være ett menneske, kan komme i konflikt med ønsket om å ha mer ressurser til barnet gjennom diagnostisering. Pedagogen kan ubevisst kartlegge mer enn ønsket og prøve å hjelpe frem en diagnose på barn for å få de ekstra ressursene som erfaringsmessig trengs. Jeg skal her ikke gå inn i en stor diskusjon om diagnoser det har jeg ikke mulighet til, men ta med noen momenter som er viktige for tematikken min.

En forsker som er opptatt av dette er den danske forskeren Kjær, som mener det er absurd at vi tilbyr barn med atferdsvansker diagnoser istedenfor å se på om noe i omgivelsene bidrar til at barna får problemer, skriver journalisten Schultz i sin artikkel fra 2018 (Schultz 2018a).

Artikkelen trekker frem at Kjær mener nedskjæringer i Danmark, med kutt i antallet voksne per barn i barnehager og vuggestuer, resulterer i at flere barn får diagnoser. Personalets profesjonelle selvbilde, erfaringer, kompetanse og evne til å jobbe med inkludering vil ha betydning for om barnet får en diagnose, ifølge Kjær, og mener at selv om pedagoger ikke bevisst spekulere på dette, vil hun advare mot ukritisk bruk av diagnoser. Når personalet snakker om manglende hender, økt stress og mer uro opplever Kjær at det sjelden blir brukt som forklaring på hvorfor barna er utagerende (gjengitt etter Schultz 2108a). Kjær sier videre:

Vi risikerer å overdiagnostiserer når vi vender blikket vekk fra miljøets betydning. Det er absurd at vi tilbyr barn med atferdsvansker diagnoser i stedet for å utfordre omgivelsene, som bidrar til å gi barna problemer. Barn skal ikke gjøres til gisler i kampen om en bedre pedagognorm, sier Kjær og fortsetter: Pedagogene bør kjempe en egen kamp for et godt utviklingsmiljø for alle barn både før og etter en diagnose, ved å insistere på at det er nødvendig med nok ansatte og en tydelig pedagognorm. (gjengitt etter Schultz, 2018a)

Egenlund er også bekymret for at vi setter barna i kjønnsmessige stereotyper og diagnose og at det er viktig å se på de kontekstuelle forholdene rundt barn istedenfor (s.33). Han sier:

«Og et presserende spørsmål bliver i den forbindelse, om lærere og forældre derfor bevidst ”søger” en diagnose/ kategorisering, så den pågældende elev kan opnå adgang til støtte.» (Egelund, 2017, s.32). I Sverige støtter Odenbring m.fl. (2017) oppunder Egelund sin forskning. De sier videre at det er mange flere som er blitt diagnostisert med diagnosen AD/HD i Sverige nå enn på 1990-tallen og at en av grunnene kan være fordi det er lettere å få ekstra bemanning dersom man får en diagnose tidlig (s.53). På bakgrunn av Egelund, Odenbring og Kjær har Schulz skrevet artikkelen «Flere barn får diagnoser når ansatte blir færre» i Første steg, den 23.10.2018. Schulz skriver: «Vi bør se på antallet pedagoger, før vi ser på barnet, mener forskere» (Schultz, 2018a). Hun stiller spørsmålet om barnet får ekstra oppmerksomhet av barnehagelæreren eller en diagnose som ADHD eller autisme for å forklare atferden når det er utfordringer med atferd? Hun sier videre at resultatene til forskerne viser at antall voksne per barn spiller en sentral rolle i forhold til om barnet får en diagnose eller ikke (Schultz, 2018a). Denne artikkelen står i «Første steg» så det er klart at

den kan være en støtte til Utdanningsforbundet i Norge sin politikk i forhold til bemanning. Jeg tar den med likevel fordi det viser noe av hva noen forskere sier om bemanning i de andre landene i Norden. Hvis vi går tilbake til profesjonstriangelet til Pettersvold og Østrem (2016) figur 3 (Vedlegg 6) vil vi se at det er skjedd en dreining mot flere føringen fra det politiske i forhold til å ha fokus på ferdigheter og kartlegging enn det som har vært vanlig i norsk barnehage sammenheng. Dette henger, ifølge dem, sammen med å gjøre barna klar for skolestart. I forhold til skolestart og diagnoser reflekterte to av mine informanter rundt at det diagnostiseres noe sent; ikke før barna begynner på skolen. Begge er opptatt av at det ikke er bra med merkelapper på barn, likevel tenker de at diagnosen kan komme sent med tanke på skolestart og at de skal få rett tilrettelegging. Er det slik at de som jobber med barn med atferdsvansker opplever at de må kartlegge barna og jobbe for at barna får en diagnose for å få god tilrettelegging, ekstra ressurser i form av bemanning eller annen støtte og for at de skal få rett tilrettelegging ved skolestart? Pettersvold og Østrem (2012) sier at å pålegge pedagoger, noe som noen kommuner har gjort, å kartlegge svekker en pedagog sin mulighet til å være lojal mot barna og dermed svekkes også deres profesjonalitet (s.19). En annen som stiller spørsmåltegn med om det er rett å sette inn tiltak tidlig eller å kartlegge tidlig er Franck (2017). Hun setter spørsmålstegn om dagens syn på barn som kompetente aktører kan ha forandret seg fra å være en anerkjennende grunnholdning til å utgjøre kompetansekrav og standarder for normalitet (s.151). Hun skriver videre: «Det er en uttalt utfordring fra politisk hold at barn som strever ikke oppdages tidlig nok, og dermed ikke sikres tidlig hjelp og støtte» (s.151) og henviser til stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet 2015-2016 s.17).

Franck (2017) sier videre at man på den måten kan mene at det er positivt med det økte antallet barnehagebarn som mottar enkelt vedtak med rett til spesialpedagogisk støtte (s.151). Hun setter spørsmålstegn om det er skjedd en endring på måten man ser på barn og måten man ser på hva som er normalt hos barn og forventningene til barna (s.152). Grunntanken i neoliberalismen sin diskurs er at barndommen framstilles som ett samfunnsøkonomisk interesseområde og at det derfor er viktig å sikre at barna har den rette kompetansen ut fra at barn er investeringsobjekt i samfunnet (s.152). Hun sier det slik:

Den neoliberale tankesettet fremmer et nytte og resultatorientert perspektiv på barn og barndom, tuftet på en strek individualisme med vekt på blant annet individets autonomi,

selvstendighet, selvregulering og ansvar for egen læring. I denne sammenhengen kan tidlig innsats sees som del av et politisk- økonomisk prosjekt om å at barn innehar gitte ferdigheter og egenskaper som øker sjansen for at de vil utvikle seg til å bli produktive samfunnsborgere. (Franck, 2017, s.152)

Tidlig innsats er ifølge Vik (2015) et begrep som stammer fra det amerikanske begrepet early intervention som er et etablert prinsipp i amerikansk opplæringskontekst. Noe som man i Norge har ervervet blant annet på bakgrunn av mangel på andre alternativ (s.23 og 24). Vik (2015) er også opptatt av at det spesialpedagogiske perspektivet på tidlig innsats kan stå i ett motsetningsforhold til prinsippet om inkludering og mangfoldighet i samfunnet (s.26). Her ser vi at den politiske styrkingen på tidlig innsats mot barn kan være med å skape en stigmatisering av barn med atferdsvansker og føre til at prinsippene som er nedfelt i noen av styringsdokumentene som er en del av det politiske mandatet en pedagogisk leder har fått kan stå i motsetningsforhold til ett annet punkt innenfor samme side i profesjonstriangelet. Rammeplanen sine prinsipper om inkludering og mangfoldighet i samfunnet kan stå i motsetning til de politiske føringene om tidlig innsats og kartlegging. Det at man ser etter hva som er normalt og har for mye fokus på mangler hos barn kan ifølge Nordahl (2007) føre til ett individperspektiv på barn og at fokus blir at problemene ligger hos individet (s.12). Dette støtter opp under at kartlegging og diagnostisering må brukes med forsiktighet og ikke alltid samsvarer med en pedagog sin grunnleggende kunnskap om barn. Blant annet den etiske siden rundt det å gjøre det «beste» for barnet og se på barnet på en måte som er forenlig med en pedagog sitt menneskesyn og å se på barnet som ett likeverdig individ. Ikke alle er enig i dette og blant annet Drugli (2013) mener at man ikke trenger være imot kartlegging og diagnostisering av barn. Dette på bakgrunn av at man for å se hele barnet må se på både styrkene og problemene til barna samtidig som man må se på og kartlegge systemene rundt barna (s.13). En pedagogisk leder må veilede foreldre og hjelpe de til å søke hjelp og støtte innenfor de ulike instanser samtidig som de må se på hva barnehagen trenger av hjelp for å tilrettelegge og å skape ett best mulig miljø rundt barna. Hesselberg og Tetzchner (2016) sier at selv om kartlegging, diagnostisering, tiltak og prosesser direkte mot barnet er nødvendig er det viktig å huske at barn ikke er «isolerte enheter» men del av ett system (s.141).

Pedagogisk-psykologisk arbeid som er rettet mot enkeltbarns behov omfatter ofte utredninger av barnets evner, egenskaper og undervisningstiltak rettet direkte mot barnet, men innebærer ofte utredning av de ulike systemene rundt barnet også. De sier videre at individrettet systemarbeid er tiltak som er rettet mot f.eks. en barnegruppe eller en hel barnehage på bakgrunn av behovet til enkelt barn (s.141). Systemrettet arbeid er rådgivningsarbeid som er rettet mot de ulike systemene der barna er og alle mine informanter sa at de fikk rådgivning for å reflektere og arbeide på en annen måte i samspillet med barnet, tilrettelegge for barnet og gruppen (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.281). Analysen min viste at informantene opplevde rådgivningen som positive tiltak mot barnet og barnegruppen, men at ekstrabemanningen ikke er en del av dette kartleggingsarbeidet og systemarbeidet rettet mot barn med atferdsvansker som ikke har en diagnose. Informantene erfarte i flere av tilfellene at tiden ikke strakk til. Mine funn viste altså at selv med systemrettede tiltak; som TIBIR, var det vanskelig å nå målene i rammeplanen om blant annet danning og å jobbe slik de ønsket ut fra sitt faglige ståsted og etiske ståsted. Her kan en pedagogisk leder komme i lojalitetskonflikt mellom de ulike sidene i profesjonstriangelet; skal pedagogen si ifra til foreldrene at de opplever at rammebetingelsene ikke er gode nok, selv med rådgiving og tilrettelegging, og anbefale at foreldrene får diagnose på barnet for å få ekstra ressurser i form av bemanning og spesialpedagogisk hjelp eller skal de gjøre så godt de kan og håpe det beste. Både Hennem og Østrem (2016, s.11, s.110) og Bae (2018, s.41) er opptatt av at pedagogene må stå frem å si sin mening i saker som angår barnehagen og at det kan nytte å si fra. Er det viktig her at pedagoger sier hva de mener om hva som trengs mot barna med atferdsvansker uten diagnoser eller er det ekspertene sine meninger som er viktigst? Ved å bruke profesjonstriangelet og sette inn de ulike dilemmaene kan det hjelpe en pedagogisk leder å se helhetlig på de ulike dilemmaene de opplever i sin hverdag. I dette tilfellet er det spørsmålet om hvilke tiltak som blir gitt til barn med atferdsvansker og at en pedagog må vurdere om de klarer å gjøre hverdagen bra for barnet og resten av barnegruppen med tiltakene uten ekstra bemanning. Men også hvordan en pedagogisk leder skal opptre ovenfor foreldrene, barnehagen, PPT og de styrende instanser for å synliggjøre hva som trengs for å klare å oppnå målene man jobber mot for alle barna i barnehagen.

5.4. Dilemma 3: Pedagogisk fagkunnskap vs. evidens basert kunnskap

Dilemma en og to viste at mine funn, teori og forskning sammen konkluderte med at rammebetingelsene til en pedagogisk leder kan gjøre det vanskelig å nå faglige mål og målene i rammeplanen om blant annet danning ovenfor barn med atferdsvansker. Dette setter en pedagogisk leder i en lojalitetskonflikt mellom det etiske i profesjonstriangelet (Vedlegg 7), sine egne faglige mål og rammebetingelsene fra de ulike styringsinstansene og politiske føringer. Det skaper også en konflikt mellom de ulike punktene innenfor den politiske siden; rammebetingelser med ekstra ressurser som bemanning for barn med atferdsvansker og måloppnåelse av rammeplanen. Dilemma to avslutter med at jeg stiller spørsmålsteget om hvordan en pedagogisk leder skal opptre ovenfor foreldre, politikere og andre i forhold til denne problematikken noe som kan være utfordrende. Hennem og Østrem (2016) sitt profesjonstriangel støtter opp om dette, og de sier at en barnehagelærer må vektlegge alle sidene i profesjonstriangelet i sin profesjon (s.17). De vektlegger profesjonens ansvar for å forvalte et politisk vedtatt samfunnsmandat på grunnlag av faglig kunnskap og med forankring i etiske verdier (s.117). Profesjonstriangelet til Hennem og Østrem (2016) senere i boken (Vedlegg 6) viser at de mener det er en dreining fra pedagogisk fagkunnskap til evidensbasert kunnskap for en pedagog i arbeid med barn (s.118). Mine funn støtter opp under dette som vi ser av figur 7 og her vil jeg drøfte dilemmaene som en pedagog møter i forhold til bruk av evidensbasert kunnskap kontra annen pedagogisk fagkunnskap og etiske grunnverdier i møte med barn med atferdsvansker.

En barnehagelærer har gjennom sin utdanning, yrkesutøvelse og profesjonalitet fått med seg en grunnleggende fagkunnskap og etiske grunnverdier som de gjennom samfunnsmandatet skal bruke i sin profesjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Denne fagkunnskapen skal sammen med de lovbestemte føringene, som barnehageloven og rammeplanen, danne grunnlaget for alle avgjørelser som en barnehagelærer tar i møte med barna og barnegruppen i profesjonsutøvelsen. Som vi ser under dilemma to viste mine funn at alle pedagogene søkte hjelp hos PPT og eksperter i forhold til arbeid med barn med atferdsvansker når de opplevde at de ikke klarte å nå målene de ønsker ovenfor barn med atferdsvansker. De hjelpetiltakene som de er blitt tilbudt er ulike metoder som TIBIR veiledning til personalet, Marthe Meo og

«toleransevinduet». Alle informantene oppleves som positive til å ta imot rådgivning i utgangspunktet. En informant sa det slik:

«Det er her vi får hjelp og råd til å se ting med andre øyne slik at de ikke blir sett på som ett problem og da kan prosessen stoppe opp for det er så mye med den ene barnet.»

Enn annen sa at samspillet mellom voksne og barn kan låse seg:

«Syns det er gull verdt å få hjelp utenfra av andre og se ting fra en annen side. Noen ganger så låser det seg litt i måten ting blir gjort på»

Mine funn støtter som vi ser oppunder Østrem og Hennum sin andre profesjonstriangel (figur 6) som viser en dreining fra fagkunnskap til evidens basert kunnskap, som de ulike metodene er, for en barnehagelærer og at en barnehagelærers fagkunnskap erstattes med eksperter utenfor barnehagen. Alle mine informanter sa at de opplevde at måten de jobber i forhold til barn med atferdsvansker er forenlig med danning og rammeplanen og de er opptatt av å følge målene i rammeplanen. Mine funn viste at den informanten som oppleves mest fornøyd med metoden er informanten som fikk rådgivning via Marte Meo metoden. Informanten sa de alltid jobbet i tråd med rammeplanen og kom ikke med noen kritikk til metoden. Det å se seg selv på video i samspill med barna opplevde informanten som positivt. Dette for å bli bevisst hvordan de kan jobbe med å bli bedre i relasjonen med barna og de er blitt bedre på å se, bekrefte og anerkjenne barnet, ifølge informanten. Informanten som fikk rådgivning ved bruk av toleransevinduet var opptatt av danning og rammeplanen, og syns det var en utfordring å klare alle kravene og holde seg innenfor danningen i forhold til barn med atferdsvansker. Informanten opplever likevel at det å jobbe med barn med atferdsvansker gjennom måten de er har fått råd på gjennom «Toleransevinduet», har hjulpet de til å ta seg tid til barnet, være i forkant, tilrettelegge med ulike øvelser og tilpassinger noe som har gjort arbeidet med barnet bedre. En av informantene som har fått rådgivning via TIBIR opplevde at det er til hjelp i hverdagen og kommer ikke med noen direkte kritikk til metoden i forhold til rammeplanen og danning. Informanten trakk frem belønning for alle med bordet og at det var en grei måte å jobbe med danning på. Dette ble begrunnet med at barnet gjennom å forholde seg til felles regler ble mer bevisst på at han var en del av ett felleskap og ett sosialt system eller gruppe.

«Så da fikk de den økte bevisstheten og danningen om at du måtte tenke på deg selv som en del av en gruppe og ett fellesskap.»

Informanten mente også at personalet som jobbet med barnet ble mer bevisst på måten de snakket til barnet på gjennom TIBIR rådgivningen, men at utfordringen var å ha tid til tiltakene og møtene rundt metoden. Mine funn viste også at rådgivningen på hele personalgruppen påvirket måten de arbeidet direkte med barna med atferdsvansker på og hele barnegruppen på. En informant sa det slik:

«Sånn så vi har jobbet med TIBIR her som jeg var litt inne på i stedet er det jo mye inne på systemet og på gruppen.»

Den andre av informantene som har jobbet med TIBIR sa det slik:

«Det er jo ting med den metoden som er veldig bra, men jeg ser jo at det er ting med den som ikke alltid er bra.»

Bruk av TIBIR som metode på barn med atferdsvansker og på barnegruppen påvirker ofte det pedagogiske arbeidet med hele barnegruppen. Det kan slik, som i tilfellet over, gjøre at en pedagogisk leder erfarer en lojalitetskonflikt mellom sin egen pedagogiske kunnskap eller etiske retningslinjer og tiltakene i metoden. Informanten stilte spørsmålsteget med bruk av belønning og om det kunne svekke barns indre motivasjon til å gjøre det rette og mente at det kunne misbrukes. Informanten stilte også spørsmålsteget ved ignorering av barn ved negativ atferd og rose de med «god» atferd og spør:

«Hvordan vil barna oppleve det dersom alle andre barn får ros og ikke jeg gang på gang?»

Hennum og Østrem (2016) er kritisk til bruk av programmer som blant annet PMTO, som TIBIR bygge på, og påpeker at hensikten med slike programmer er å påvirke barnehagens pedagogiske praksis i en bestemt retning (s.122). De er også opptatt av hvilket barnesyn som kommer til uttrykk gjennom programmene og at man skal vurdere kritisk om målene er i samsvar med barnehagens formål (s.122). At det kommer en ekspert utenfra som sier hvordan man skal arbeide opp mot barna kan gjøre det vanskelig for en pedagogisk leder å stå imot og si noe annet. Bruk av metoder som blant annet TIBIR er tiltak som noen kommuner har implementert i tilbudene til PPT opp mot barn med atferdsvansker (Askeland m.fl., 2014). PMTO og TIBIR er noen av de metodene som ble implementert i Norge etter 1997 av det

daværende Barne- og familiedepartementet. Dette på bakgrunn av ønsket om å bruke evidensbaserte programmer for å styrke behandlingstilbudet mot barn og unge med atferdsvansker siden de tidligere tiltakene ikke viste gode nok resultater (s.14).

Her ser vi tydelig at det politiske i profesjonstriangelet påvirker helt ned på detaljnivå hvordan man skal jobbe opp mot barna i barnehagen; både barn med atferdsvansker og andre barn blir også påvirket av disse vedtakene. Dilemmaet til en pedagogisk leder er man skal høre på evidensbasert praksis og ekspertene på PPT eller om man skal våge å stille kritiske spørsmål med det som kommunene eller PPT tilbyr i forhold til barn med atferdsvansker. Her ser vi at en pedagogisk leder kan møte dilemmaer eller lojalitetskonflikter mellom politiske føringer og yrkesutøvelse. Det kan være vanskelig å si fra på grunn av frykten for å «skape vansker» og bli ett «problem» for arbeidsgiver eller andre ved å stille spørsmålstegn ved det man blir pålagt å følge. Som tidligere nevnt i teoridelen er holdningene til bruk av evidensbasert kunnskap og praksis er forskjellig; noen tenker kvalitet, mens andre blir skeptiske (Drugli, 2013). Noen kombinerer evidensbasert kunnskap med opparbeidet faglig praksis og kunnskap. Mens andre mener at krav om evidensbasert praksis er en indirekte kritikk av praksisbasert kunnskap og av kvalitativ forskning som kunnskapsgrunnlag for praksis (s.13). Pedagogisk leder har ansvar som mellomleder og på avdelingen til å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn. Ifølge Hennem og Østrem (2016) er profesjonelt skjønn ikke bare er å handle på bakgrunn av den kunnskapen man har, men at man i de konkrete situasjonene må vurdere ut fra faglig skjønn og dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). En av informantene opplever å tenke mer «pedagogisk» i noen situasjoner enn de ufaglærte og at de ikke alltid er så konsekvent som de andre.

«Det er vel det at du har tatt en pedagogikk og en utdanning at du med det ser det litt med litt andre øyne»

Er dette det pedagogiske skjønnet som kommer til uttrykk her? Her kommer informantene i ett dilemma i forhold til de andre på avdelingen og ekspertenes råd om å følge en metode som TIBIR. Biesta (2015) sier at det pedagogiske skjønnet er sentralt i prosessen med subjektivering, sosialisering og kvalifisering hvor alle deler må tas med (s.77,78). Barnets beste skal være grunnleggende i alt som vedrører barnet slik det står i Grunnloven § 4 og

barnekonvensjonen art3 nr.1. Hvis vi ser under dilemma en ser vi at mye av den grunnleggende kunnskapen til en pedagog er å se på barnet som likeverdige og anerkjenne de slik de er og hva da med det pedagogiske skjønnet i bruk mot barn med atferdsvansker og metodebruk?

En annen informant som er blitt veiledet ut fra «toleransevinduet» sa at en av utfordringene er å vite i hvor mye de skal presse barn med atferdsvansker siden det står i rammeplanen at man skal tilrettelegge for barna der de er. Informanten sa det slik:

«I rammeplanen står det at vi skal følge alle barn der de er og det er vanskelig å se den balansen. Også i forhold til at vi er ulike i personalgruppen.»

At en pedagog jobber ut fra sitt pedagogiske ståsted og har ett noe annet syn på barnet enn de andre på avdelingen som ikke har den samme teoretiske bakgrunnen, er vel en del av det å bruke sin profesjonelle kompetanse og faglige skjønn? Er det slik at noe av den fagkunnskapen som en barnehagelærer har fått gjennom sin profesjon og utdanning må vike plassen for evidens basert kunnskap og metoder for å få effektivitet? Dette på bakgrunn av for lite bemanning til å ta seg av de barna som krever noe ekstra med tanke på atferden. Noen av de kravene barnehagene har fått er blant annet målstyring og effektivisering av velferdstilbud, utdanning og offentlige tjenester, ifølge Hennem og Østrem (2016, s.117,118). Er det slik at tidspress gjør at pedagoger istedenfor å jobbe ut fra sin profesjonelle fagkunnskap søker mer og mer hjelp utenfra og eksperthjelp? Er det slik at effektiviteten og det å finne noe som hjelper gjør at «barnets beste» blir erstattet med «What works» eller «det som virker»? (Biesta, 2007, s.1-11). Blaafalk m.fl. sier i 2017 at barnehagesektoren har eksempler på teknikk lignende praksis gjennom programmer som angir «oppskrifter» for hvordan man skal møte barnet for å nå bestemte mål (s.18). Pettersvold og Østrem (2012) støtter opp om dette og sier at barnehagene har blitt et attraktivt marked for produsenter av kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer (s.12). Noen av disse programmene er TIBIR og ifølge Bae (2018) står disse standardiserte programmene og tilnærmingene, som blir brukt i praksisfeltet i barnehagene, i kontrast til en lyttende og åpen holdning til hva barns motstandsuttrykk betyr fra deres perspektiv (s.56). Her ser vi at flere mener at disse programmene ikke alltid er forenlige med dannelsesmålene i rammeplanen og mye av den pedagogiske kunnskapen som

en pedagogisk leder har. Setter vi dette inn i profesjonstriangelen så vil vi se at det er ett motsetningsforhold mellom den pedagogiske kunnskapen, det etiske og målsettingen med programmene. Biesta skriver noe av det samme i sin artikkel fra 2007 at evidensbasert kunnskap og «what works» ikke fungerer dersom det går på bekostning av de etiske verdiene i ett samfunn (s.1-22). Allerede i 1976 advarte Skjervheim om å ikke gjøre pedagogiske handlinger for tekniske gjennom teorien om «det instrumentalistiske mistak» (s.18). Skjervheim sier at praktiske handlinger, i motsetning til pragmatiske bygger på de normer som er ute i det sosiale felleskapet (s.18). Vi må ikke gjøre mennesker om til objekter som kan formes etter pedagogens eller samfunnets ønske, sier Blaafalk m.fl. (2017) og støtter seg på både Biesta og Skjervheim (s.18). Pettersvold og Østrem (2012) sier at barns personvern legges til side til fordel for argumenter om «barnets beste» og «tidlig innsats» (s.19). Som vi ser under dilemma to ser vi at det innenfor politisk hold er fremhevet viktigheten av tidlig innsats i forhold til barnehagebarn, mens det er flere blant annet Franck (2017, s.152) og Vik og Haugsdatter (2004) som stiller spørsmålsteget om dette bunn i ett samfunnsøkonomisk interesse område. Vik skrev en doktoravhandling om temaet i 2015 hvor hun problematiserte dette. Franck (2017) kaller dette neoliberalisme og knytter det til at det er viktig at barna er kompetente, fordi de blir sett på som ett investeringsobjekt (s.152). Hellesnes hevder allerede i 1992 at utdanningsteknologien styrer det at individet skal tilpasse seg og at det økonomiske har stor betydning (s.138). Hellesnes sa at det mest moderne og avanserte innenfor pedagogikken oppfattet kunnskap som en vare med en instrumentell funksjon som ikke fremmet ettertanke, men tilpassing (s.138). Kunnskap og pedagogikk blir på den måten gjennom Hellesnes sin tankegang redusert til teknikk ifølge Blaafalk, Solheim og Aaserud (2017 s.17). Greve, Jansen og Nordbrønd (2013) sier at en «tilpasset» yrkesutøver er med på å redusere mulighetene for profesjonelt ansvar og svekker den profesjonelle identiteten (s.29). De knytter dette til Hellesnes sine begrep om daning og tilpassing og mener hans begrep kan brukes som analytiske begrep for å opptre som en politisk aktør som barnehagelærer (s.29). Det er viktig at en pedagog analyserer og reflekter over det som blir tilbudt barna og i dette tilfellet barna som har atferdsvansker. Ved å bruke profesjonstriangelen kan pedagogene også analysere om det er rett å følge de føringene som kommer. Biesta (2015) støtter Hellesnes sin tankegang og sier at skal det være en balanse mellom subjektivering, sosialisering og kvalifisering innenfor spesialpedagogisk sammenheng i barnehagen, må både

spesialpedagoger og barnehagelærer reflekterer over hva som vektlegges (s.77-78). Åmot (2018) støtter seg på Biesta sin tankegang og sier: «Bevisste spesialpedagogiske valg er nødvendig. Dette forutsetter helhetlige vurderinger og bruk av pedagogisk handlingsrom der kompetanse og refleksjon over politiske, institusjonelle, relasjonelle og etiske dimensjoner trekkes inn» (s.140). Biesta (2007) er også opptatt av at dersom for eksempel ferdighetstrening får for stor plass kan barnas egenverdi og det å skape ett inkluderende fellesskap bli svekket (s.1-22). Pedagogikk deles ofte inn i to tradisjoner den anglo-amerikanske tradisjonen og den europeiske tradisjonen (Biesta, 2011, s.184). Det legges ofte vekt på at den nordiske tradisjonen som bygger på tysk pedagogikk med danning handler mer om det å være ett menneske (Vik & Hausstätter 2014). Mens anglo- amerikansk tradisjon er mer opptatt av ferdigheter og det å bli klar for skolestart (Biesta, 2011, s.184). Kan det være at Marte Meo metoden er en metode som er laget i Nederland som gjør at den er lettere å bruke i norske barnehager uten at personalet opplever lojalitetskonflikter? Mens en metode som TIBIR er utviklet på bakgrunn av amerikansk forskning? Denne diskusjonen kommer jeg ikke inn på her, men uansett vil måten man forklarer atferdsvansker på være ulikt fra hvilken teoretisk tilnærming man har, ifølge blant annet Holland (2013, s.24). Holland (2013) deler inn i fem ulike forståelser og for en pedagogisk leder vil det være viktig å vurdere alle de ulike forståelsene for å finne ut hvilken av de som vil være viktig å bruke i forhold til barn med atferdsvansker. Er man opptatt av at barnet bare er slik og definerer barnet uten å gjøre noen tiltak for barnet? Er man opptatt av å se på barnet gjennom det nevrologiske perspektivet og sette i gang med kartlegging og diagnoser? Er det psykodynamiske perspektivet med traumer og tidligere opplevelser med på å avgjøre atferden? Ser man på barnet gjennom et atferdsanalytisk perspektiv og er opptatt av at barnets atferds skal endres eller er man opptatt av systemene rundt barna og at de voksne må endres for at barna skal ha det bedre? Dette kan være dilemmaer som en pedagogisk leder møter i sin profesjon og det kan være vanskelig å vite hva man skal forholde seg til når man får press fra ulike hold. Analysen min viste at alle mine informanter er opptatt av å bruke litt fra alle disse tilnærmingene. Alle er bevisst at systemene rundt barna og de voksne sin væremåte mot barna påvirker barna og de jobber med å gjøre systemene bedre selv om de opplever en stor utfordring med å ha tid til barna. Hennem og Østrem (2016) sin profesjonstriangel støtter opp om dette gjennom å påpeke at en barnehagelærer må vektlegge alle sidene i profesjonstriangelet i sin profesjon og profesjonens

ansvar for å forvalte et politisk vedtatt samfunnsmandat på grunnlag av faglig kunnskap og med forankring i etiske verdier (Vedlegg 4).

Dilemmaet til de pedagogiske lederne er om de skal høre på evidensbasert praksis og ekspertene på PPT eller om man skal våge å stille kritiske spørsmål med det som kommunene eller PPT tilbyr i forhold til barn med atferdsvansker. Skal man være kritisk til all evidensbasert kunnskap eller skal man være åpen for å se andre løsninger og andre måter å se ting på enn det man er vant til? Ifølge Hellesnes (1969/1992) er danning noe man gjør hele livet og da må man jo også være åpen for ny forskning og nye innfallsvinkler til pedagogikken. Målet med evidensbasert kunnskap er, ifølge Drugli (2013), at man i tiltak for eksempel rettet mot barn med atferdsvansker bruker tilgjengelig forskning og klinisk ekspertise (s.13). Da vil det være viktig å være bevisst måten man utfører yrkesrollen sin på mot barna uansett hvilken metode eller tiltak man setter inn. Alle pedagoger må også være «barnas talerør» og stå på barna sin side for å si ifra dersom politikken eller annet fører til at barns beste ikke blir ivaretatt. Noen ganger hjelper det å si fra og her er noe eksempler hentet fra boken Pettersvold og Østrem skrevet i 2018 som heter «Profesjonell uro.

Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand». Det ene eksemplet er en styrer som sammen med sine pedagoger gikk imot at PMTO skulle implementeres i alle barnehagene. Selv om styreren ikke møtte anerkjennelse for sitt valg fra kommunene sine representanter eller andre styrekollegaer i plenum valgte styreren å ikke etterleve kravene noe som ikke fikk noe følger for barnehagen i forhold til kommunen (s.63). En annen historie om detalj styring i barnehagene er en pedagogisk leder som motsatte seg å bruke ett program som var beordret av kommunen. Det programmet ble tilslutt fjernet etter at flere pedagoger kritiserte det (s.49-51). Bae (2018) trekker også frem at politisk motstand kan påvirke praksis og som eksempel trekker hun frem motstanden mot språktesting av alle 3-åringer (s.41). Dette viser at pedagoger kan ha gjennomslagskraft med sine meninger rundt barnehagene i en tid med mange politiske føringer og mange som mener noe om barnehagen. Er det da slik at en pedagog ikke skal høre på den evidensbaserte kunnskapen og forkaste alle metoder og program som blir tilbudt de? Ifølge Drugli (2013) er det er viktig at måten man jobber med barn med atferdsvansker er bygget på et vitenskapelig grunnlag (s.13). Evidensbasert praksis betyr ikke at man ukritisk skal bruke metoder eller tiltak med gode forskningsresultater, men at det skal brukes som veiledning til praksis, sier Drugli (2013, s.13). Danning innebærer

evnen til å utvikle dømmekraft, fornuft og at man ved å stille spørsmål til de erfaringene man gjør, ifølge Hellenes (1992), og gjennom handling skal man også fornye samfunnet (s.138). Er det slik at man må bruke alle sider i profesjonstriangelet og all kunnskapen man har og har tilgang til når man skal finne den beste løsningen for barn og hva som er «barns beste»? Er det slik at man i arbeid med barn ikke kan forstå og se på barn gjennom å rendyrke en teori, tilnærming og ett perspektiv, men ha en praksis som må forstås ut fra ulike synsvinkler slik Pålerud (2018) også påpeker den kan (s.9).

Hennum og Østrem (2016) sin andre profesjonstriangel markere det de kaller økt styring, maktforskyvning og ubalanse mellom aktørene (vedlegg 6). De sier den første profesjonstriangelen utfordres av andre tilnærminger til profesjonalitet og at profesjonsutøveren blir presset fra mange hold fordi mange vil noe med barnehagen i dag (s.117;118). Dette gjennom blant annet økt styring fra politiske hold både på sentralt nivå og lokalt nivå (s.117; 118). Det samme gjelder fagkunnskapen til en barnehagelærer; den blir også presset med evidens basert kunnskap og kunnskap om hva ekspertene mener virker (s.117;118). Ved å sette mine funn inn i profesjonstriangelet ser vi de samme tendensene med økt styring politisk på barnehagefronten både sentralt og lokalt (Vedlegg 7). Dette gjennom blant annet implementeringen av metoder som blant annet TIBIR fra sentralt og lokalt hold. En barnehagelærer og pedagogisk leder må derfor hele tiden vurdere fortløpende om det som blir tilbudt barna er til «barnas beste» og ta egne standpunkt som er basert på alle de tre ulike sidene i profesjonstriangelet. Kan hende vil det å ta frem det som er de beste for barnet i de ulike situasjonene og for ulike barna være ulikt fra barn til barn?

5.4. Konklusjon og oppsummering av drøftingen

I møte med barn med atferdsvansker viste min temaanalyse at informantene hadde hovedvekt på utfordringer rundt det å ha tid nok for å oppfylle alle kravene i de ulike styringsdokumentene for en pedagogisk leder for alle barn. Ellegard m.fl. sin forskning konkluderte med at det ikke er utfordringer, men dilemmaer som pedagoger møter siden det er rammebetingelsene som skaper disse utfordringene. Ut fra drøftingsspørsmålet mitt: «Hvilke profesjonelle dilemma erfarer en pedagogisk leder i møte med barn med atferdsvansker? Sett med vekt på rammeplanen og danning» og temaanalysen valgte jeg ut disse hoved

dilemmaene: Tid til enkelt barn vs. hele barnegruppe, tiltak atferdsvansker- rådgivning vs. bemanning og pedagogisk kunnskap vs. evidens basert kunnskap. Disse dilemma er knyttet til utfordringen det er å ha tid nok i barnehagen som igjen er et resultat av bemanning. Dette skaper ett nytt dilemma for en pedagogisk leder ved at det ikke er nok tid til å ta seg av de barna som trenger noe ekstra, som barn med atferdsvansker, på en kvalitetsmessig god måte. Informantene erfarte at de måtte prioritere tiden på enkelt barn som igjen gikk utover tiden de hadde til resten av barnegruppen. De opplevde heller ikke at de fikk gitt barna som trengte ekstra oppfølging det de hadde krav på ifølge styringsdokumenter som barnehagelov og rammeplan. Dette hang nøye sammen med dilemma to om bemanning og tiltak. Mine funn viste at ingen av informantene hadde ekstra bemanning knyttet til de barna som hadde atferdsvansker som ikke hadde en diagnose, men alle hadde rådgivning i ulike metoder som var rettet mot barnet eller barnegruppen gjennom personalet. Alle opplevde dette i stor grad som positivt, men erfarte likevel ikke at det opphevet behovet for bemanning mot flere av barna med atferdsvansker da barna krevde en person store deler av dagen. Det tredje dilemmaet var at det gjennom rådgivningen ble satt fokus på bruk av ulike metoder for å hjelpe barna og barnegruppen. Noen av informantene opplevde at deler av metodene kunne stå noe i strid med deres pedagogiske tanker, men de hadde ikke mange kritiske refleksjoner rundt metodene. Alle disse dilemmaene som de ulike pedagogiske lederne møtte satt jeg inn i profesjonstriangelet til Hennem og Østrem sammen med teorien for å belyse hva som er viktig for en pedagogisk leder å reflektere over i sin profesjon for å jobbe mot at alle barn skal ha det «beste» i sin barnehagehverdag og bli møtt på en måte som er i samsvar med barnehageloven, rammeplanen og målene om danning (Vedlegg 7). Konklusjonen blir da at alle pedagogiske ledere må reflekter over de ulike dilemma som de møte i sin profesjon i arbeidet med barn med atferdsvansker og vurdere ut fra sin pedagogikk og etikk hva som er det viktigste i møte med barna. Det blir også viktig at pedagogene står støtt og tørr å si fra dersom rammebetingelsene ikke er gode nok til å gi barna det som de kvalitetsmessig har krav på.

6. Avslutning

Formålet med denne oppgaven er å skape refleksjoner rundt de tiltak som blir tilbudt barn med atferdsvansker i barnehagene. Det ble da naturlig å henvende seg til de som jobber nærmest barna og som opplever dette hver dag; de pedagogiske lederne. Den nye rammeplanen, barnehageloven og andre styringsdokumenter har krav til barnehagene og de pedagogiske lederne. I grunnloven § 4 og barnekonvensjonen art 3 nr.1 står at alle handlinger og avgjørelser som gjelder barnet skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Gjennom sin profesjonsutøvelse og sitt samfunnsmandat skal en pedagogisk leder tilrettelegge for alle barna i barnehagen på best mulig måte (Blaafalk m.fl., 2017, s.13). Men i dag er det mange som mener mye om hva som er best for barna og setter profesjonen i press (Hennum & Østrem, 2016, s.117,118.)

Refleksjon rundt dette temaet blir derfor ekstra viktig. Mitt utgangspunkt var å forske på bruk av metoden «Tidlig innsats med barn i risikozonen» opp mot danning og den nye rammeplanen som kom i 2017. Forskningsspørsmål ble forandret på bakgrunn av den temabaserte analysen, etter intervjuene i kombinasjon med teorien, da det var ett annet fokus som viste seg som fremtredende hos informantene. Mitt nye forskningsspørsmål ble da slik:

Hvilke profesjonelle dilemma erfarer en pedagogisk leder i møte med barn med atferdsvansker? Sett med vekt på rammeplanen og danning

Underspørsmål:

Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder rundt arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

Hvilke dilemma erfarer en pedagogisk leder i forhold til måloppnåelse relatert til rammeplanen og danning rundt arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

I denne avslutningen vil jeg først oppsummere noen av de viktigste resultatene som jeg kom frem til gjennom tema analysen, hvor både teori og mine funn var representert i en abduktiv tilnærming, og drøftingen. I punkt 6.2. vurderer jeg min forskning ut fra ett kritisk perspektiv før jeg sier noe om hvordan studien kan brukes til videre forskning og hva som kunne vært

interessant å forske videre på. Helt avslutningsvis sier jeg noen avsluttende kommentarer rundt tematikken.

6.1. Oppsummering av forskningen

I denne forskningen har jeg sett på utfordringer for en pedagogisk leder i arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagene. Dette med bakgrunn i en abduktiv tilnærming til resultatene mine gjennom intervju med pedagogiske ledere og teori. Tema analysen min viste at rammebetingelsene skapte en del utfordringer for de pedagogiske lederne i arbeide med barn med atferdsvansker. Jeg brukte Hennem og Østrem (2017, s.117) sin profesjonstriangel som rammeverk for min teori og funn for å vise noe av spenningsfeltet som informantene opplevde mellom de ulike sidene i en pedagog sin profesjonstriangel og noen ganger innenfor en side i triangelet (vedlegg 7). Ellegard m.fl. (2014) sier at pedagogene kaller det for utfordringer, men at det i virkeligheten er dilemmaer de står ovenfor da utfordringen blir påvirket av rammebetingelsene. Derfor ble forskerspørsmålet mitt forandret til å omhandle dilemma som en pedagogisk leder erfarer i sin profesjon med barn med atferdsvansker. Jeg brukte da profesjonstrianglet til å finne de ulike dilemma som skapte og kunne skape en lojalitets konflikt for en pedagogisk leder på bakgrunn av funnene mine og valgte ut noen av de resultatene som var mest fremtredende i tema analysen. De rammebetingelsene som var er mest fremtredende var bemanning, tid til barna, tid til å bruke sin profesjonelle og pedagogisk kunnskap, de politiske føringene med blant annet evidens basert kunnskap og rådgivning fra eksterne spesialister. Jeg satte da dilemmaene i drøftingen sammen slik:

Dilemma 1: Tid til enkelt barn vs. hele barnegruppen

Dilemma 2: Tiltak atferdsvansker- rådgivning vs. bemanning

Dilemma 3: Pedagogisk kunnskap vs. evidens basert kunnskap

Konklusjonen etter drøftingen var at tiden var det som pedagogiske ledere erfarte var det største dilemmaet for å klare å nå målene i rammeplanen og andre styringsdokumenter blant annet om danning for barn med atferdsvansker. Det at de ikke hadde tid nok gjorde at de måtte ta valg mellom å prioritere det enkelte barn som trengte ekstra støtte fra dem eller hele barnegruppen. Når de erfarte at de ikke klarte å følge opp barna slik de ønsket søkte de hjelp

hos PPT og den hjelpen de fikk var rådgivning gjennom ulike metoder som TIBIR, Marte Meo og «Toleransevinduet». Alle var positive til det mest i metodene, men opplevde likevel at tiltakene var tidkrevende både til møter og at det krevde en voksen som var på barnet hele tiden for at de skulle klare å gjennomføre tiltakene. To av informantene var også noe kritisk til deler av metodene og hadde refleksjoner rundt om det samsvarte med deres pedagogiske grunnsyn og rammeplanens mål. Ingen av informantene erfarte at de fikk ekstra bemanning på barn med atferdsvansker uten diagnoser; de ble tilbudt evidensbaserte metoder som tiltak isteden. Alt dette kan skape ulike konflikter for en pedagogisk leder mellom de ulike sidene i profesjonstriangelet og derfor er det viktig at pedagogen reflektere over hva som er det beste for barna ut fra sitt pedagogiske ståsted og etiske grunnverdier (Hennum & Østrem, 2017, s.117).

6.2. Kritisk vurdering av resultatene

I min forskning har jeg brukt den kvalitative metoden semistrukturert intervju og jeg har hatt intervju med fire informanter. Å gjøre en vurdering av kvalitativ forskning kan være en utfordring da det er ikke er en mal for det og ulike meninger om hvordan man skal gjøre vurderingen (Ryen, 2002, s.176). Validiteten er ifølge Kvale og Brinkman (2015) knyttet til kvaliteten i arbeidet som er gjort under hele forskningsprosessen (s.203). Samtidig som reliabiliteten er knytte til om en annen forsker hadde kommet frem til det samme resultatet (Thaagard, 2013, Tjora, 2017, s.235) Jeg har gjennom hele forskningen prøvd å følge de retningslinjer som gjelder for kvalitative metoder for å gi en best mulig validitet og reliabilitet til min forskning. Gjennom synliggjøring av prosessen min underveis ønsker jeg at den som leser skal få ett best mulig bilde på forskningsprosessen for å kunne danne seg en egen vurdering av forskningen. Jeg har kun hatt fire informanter, men håper at bruken av den temabaserte analysen trekker frem, både igjennom teori og mine funn, de hovedlinjene som mange andre innenfor samme profesjon kan kjenne seg igjen i. Det at drøftingen også, i en så stor grad, er basert på nyere teori rundt tematikken og profesjonen til en pedagogisk leder vil nok også styrke kvaliteten på forskningen. Min forskning er i mine øyne en samfunnsvitenskapelig metode. En del av samfunnsvitenskapelige metoder er å ikke gi noen

entydige svar, men å problematisere noen aspekter i samfunnet noe som jeg håper min forskning kan bidra med (Grønmo, 2016, s.20). Jeg håper forskningen kan belyse noen sider ved arbeidet med barn med atferdsvansker og skape refleksjon rundt de ulike dilemma som pedagogiske ledere møter. Det at jeg selv er pedagogisk leder kan være med å skape en forforståelse for problematikken, men jeg har i så stor grad som mulig gjennom hele prosessen prøvd å bruke min kunnskap, men samtidig ikke la mine erfaringer påvirke resultatet av forskningen. På noen av områdene kan jeg ha klart det ganske bra, men likevel er jeg helt sikker på at mine erfaringer og forforståelse til en viss grad har påvirket resultatene mine (Gadamer, 2010). Det kan ha påvirket hvilken teori jeg har valgt i forhold til oppgaven noe som igjen påvirker resultatet av drøftingen. Det kan også ha påvirket måten jeg drøfter resultatene på og de konklusjonene jeg trekker i løpet av drøftingene.

6.3. Implikasjoner for videre forskning

Min forskning viste at rammebetingelene rundt tiden pedagogene hadde til barna var en av de viktigste for å oppfylle målene i rammeplanen og andre styringsdokumenter. Oppgaven min er skrevet på bakgrunn av pedagogiske ledere sine erfaringer rundt dette. Dersom jeg skulle ha forsket videre på dette kunne det vært interessant å forske på hvordan arbeid med systemene rundt barna og tiltakene mot barna med atferdsvansker påvirket barna gjennom for eksempel aksjonsforskning. Det samme gjelder å se mer på hva tiden til alle de ansatte blir brukt til. Kan det være noen ganger at de ansatte i barnehagene ikke har fokuset på barna og blir fristet til å snakke sammen istedenfor? Kan det noen ganger være at tiden blir brukt til ting som ikke er så viktige for barna som at den voksen er tilstedeværende med barna? Hvordan påvirker det barna og særlig de barna som har problemer med atferden? Jeg vil påpeke at jeg ikke sier at dette er tilfellet i noen av mine informanter sine barnehager, men at kan være ett problem innenfor barnehagesektoren generelt. Det å sette fokus på voksnes deltagelse i lek og aktiviteter med barna gjennom aksjonsforskning kan gjøre en forskjell for refleksjonen og synliggjøre viktigheten av at man er aktive med barna. Å ha en ny forskning rundt samme tematikken etter at bemanningsnormen skal være helt på plass 1.8.2019 hadde også vært interessant.

6.4. Avsluttende kommentarer

«Vi er blitt flinkere, men det går jo på at vi kjenner han litt bedre. Vi tar oss tid til å være i forkant. Vi tar oss tid til å ha en person på han»

Dette sitatet er hentet fra ett av intervjuene som jeg gjorde med de pedagogiske lederne i fire ulike barnehager og det beskriver en stor del av de erfaringene som kom frem gjennom i samtale. Alle pedagogene opplevde at i møte med barn med atferdsvansker i barnehagene var det viktig å ta seg tid til barnet og tilretteleggingen. I den forbindelsen erfarte de at det at oppstod ulike utfordringer i sin profesjon som de måtte forholde seg til. Alle pedagogiske lederne opplevde uansett om de var i kommunale eller privat barnehager, om de var innenfor pedagog og bemanningsnormen for barnehagene som er i dag, uansett hvilken metode de får rådgivning i, at de største utfordringene innenfor arbeid med barn med atferdsvansker er å ha tid nok. Tid nok til å gjennomføre god tilrettelegging. Tid nok til å se barnet og hele barnegruppen. Tid nok til å ha samtaler med barna slik de ønsker. Tid nok til å jobbe med danning med barn slik de ønsker gjennom prinsippene med dialog, anerkjennelse, likeverd og demokratisk fellesskap. Tid nok til observasjoner, rapportskrivning og kontakt med eksterne instanser. Hvilke tiltak man skal sette inn ovenfor de ulike barna med atferdsvansker kan være ulikt etter hva hvert enkelt barn trenger noen kan trenge strakstiltak over kortere tid, mens andre igjen kan trenge tilrettelegging og oppfølging i det daglige over lenger tid. Nordahl m.fl. (2018) sin rapport konkluderte med at spesialundervisningen burde vært nærmere barnehagen og en mer naturlig del av barnehagehverdagen (s.254-255). Den nye barnehagelærerrollerapporten sier at det trengs mer forskning nært praksisfeltet og mer forskning på hvordan barnehagene skal jobbe opp mot barn i sårbare grupper (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.153-160). Barnehagelærerrollerapporten kom i slutfasen av arbeidet med denne oppgaven derfor har den ikke påvirket arbeidet eller blitt trukket inn i oppgaven før nå, men en del av mine konklusjoner er noen av de som nevnes i rapporten. Blant annet sier barnehagelærerrollerapporten flere steder at den politiske styringen i barnehagesammenheng har økt (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.256). Om profesjonsutøvelsen for en barnehagelærer i rapporten står det blant annet: «Profesjonsutøvelse er nettopp kompleks, faglig skjønnsutøvelse i spenninger mellom ulike

hensyn der det ikke finnes entydige svar. Noen ganger må det gjøres veivalg, andre ganger er det nødvendig å balansere ulike hensyn» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.257-260).

Et annet sitat som sier noe om spenningsfeltet en barnehagelærer beveger seg innenfor er dette:

En overordnet utfordring for barnehagelæreren er å håndtere og manøvrere innenfor grunnleggende spenninger og å treffe informerte valg til beste for barnas trivsel og allsidige utvikling. Det vil si at barnehagelæreren må gjøre profesjonelle vurderinger av hva som er viktig i bestemte situasjoner og hvorfor det er viktig.

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s.261)

Barnehagelærerrapporten konkluderte også med at god profesjonsutøvelse forutsetter visse rammebetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.261). Dette viser mye av det samme som denne oppgaven konkludere med at en barnehagelærer møter mange dilemma i sin profesjon som blir påvirket av rammebetingelsene. Det at man har tid og tar seg tid til å ta seg av barna på en best mulig måte gjennom gode dialoger og gode relasjoner til barna er det viktigste i arbeidet med alle barn i barnehagen uansett, men kanskje ekstra viktig for barn med som er «unike» og kanskje litt «annerledes» enn andre.

Tiden i barnehagen

Tiden i barnehagen går så fort

Det er så mye som skulle vært gjort

Tiden i barnehagen forsvinner

Her burde det bygges gode minne

Jeg har ikke tid til å snakke med deg

Jeg har ikke tid til å leke med deg

Det blir bedre i morgen

Da kommer det flere voksne som kan være med oss

Da kommer det flere hender og flere klemmer

Tja i morgen.....

Forfatter: Kari Kvandal

Litteraturliste:

Amundsen, H.M. (2018). Dannelsens topologi. I Glaser, V., Moen, K. H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2.utg. s.120-135). Oslo: Universitetsforlaget.

Apeland, A. & Askeland, E. (2014). Metodens innhold og behandlingsforløp. I Askeland E., Solholm, R. & Apeland, A. (Red.). *PMTO. Familietrening for familier med barn som har atferdsvansker* (s.78-107). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Arendt, H. (1963). *Eichmann i Jerusalem. En rapport om ondskapens banalitet*. New York: Penguin Books Ltd.

Askeland, E. (2014). Det teoretiske grunnlaget. I Askeland, E., Solholm, R. & Apeland, A. (Red.). *PMTO. Familietrening for familier med barn som har atferdsvansker* (s.48-65). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Askeland, E., Solholm, R. & Apeland, A. (2014). Introduksjon. I Askeland, E., Solholm, R. & Apeland, A. (Red.). *PMTO. Familietrening for familier med barn som har atferdsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bae, B. (2018). Å se barnet som subjekt- noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Bakkehaug, T. (2015). *Barn som viser utagerende atferd i barnehagen. Barnehagelærernes profesjonelle kunnskap og ledelse* (Mastergrad). Høgskolen i Hamar: avdeling Hamar. Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/283996/Bakkehaug.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehagen* (LOV-2005-06-17-64 endret LOV-2018-06-22-64 fra 01.10.2018, LOV-2018-06-22-85 fra 01.08.2018). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehagen* (LOV-2005-06-17-64 endret LOV-2018-06-22-64 fra 01.10.2018, LOV-2018-06-22-85 fra 01.08.2018). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_5

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehagen* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_4?q=nedsatt%20funksjonsevne%20barnehage#KAPITTEL_4

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehagen* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6

Befring, E. & Duesund, L. (2014). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg. s.448-469). Latvia: Cappelen Damm AS.

Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education. A comparative analysis to the Anglo- American and Continental construction of the field. I: *Pedagogy, Culture & Society* vol. 9(2) (s. 175-192).

Biesta, G. (2009). *Læring retur. Demokratiske dannelser for en menneskelig fremtid*. Hefte nr.100 I serien Unge Pædagoger. København: Unge Pædagoger.

Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50 (1) (s.75-87).

Biesta, G. (2007). Why «What Works» Won't Work. Evidence – Based Practice and The Democratic Deficit In Educational Research. I *Educational Education* 57 (1) (s.1-22).

Bjørnstad, E. & Samulesson, P. I (Red.). (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?* En forskningsoversikt. Oslo: HiOA rapport nr.9. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt_barn_under_tre_aar.pdf

Blaafalk, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (2017). Barnehagelæreren som aktør i en politisert barnehagesektor. I Blaaflak, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (2017). *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s.13-26). Bergen: Fagbokforlaget.

Bower, E. (1969). *Early identification of emotionally handicapped children in school*. (2. utg.) Springfield, Illinois: Charles Thomas.

Buchanan, A., Flouri, E. & Brinke, J.A. (2002). Emotional and behavioural problems in childhood and distress an adult life. Risk and protevctiv factors. I *Australian and New Zealand Journal of Psykiatri* 36 (s.521-527). Sage Journals.

Carson, N. & Birkeland, Å. (2011). *Veiledning for førskolelærere* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr. 155. Universitetet i Agder.

Creswell, J.W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.utg.). Harlow, England: Pearson.

Dolk, K. (2017). «Før barn er det roligt» Normer, delaktighet og væger mot førædring. I Øksnes, M & Samuelsson, M. (Red.). *Motstand* (s.42-61). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Dam AS.

Drugli, M.B. (2018). Å møte barn med tillit og respekt gjennom å «se» hele barnet. I Glaser, V., Moen, K. H., Mørreaunet, S., Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2.utg. s.98-109). Oslo: Universitetsforlaget.

Egelund, N. (2017): *Diagnoser afgjør hvilke elever der får støtte*.

Hentet fra : <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/83/Asterisk-83-s32-33.pdf>

Ellegaard, T., Kampmann, J., & Rasmussen, K. (2014). *Institutionsliv - dilemmaer og paradokser: Når pædagoger forsøger at tilgodese både fællesskabet og den enkelte*. København: BUPL.

Foegatch, M.S. & Patterson, G.R. (2010). Parent Management Training- Oregon Model. An intervention for antisocial behavior in children and adolescent (2.utg.). New York: The Guilford Press.

Forskrift om barnehager. (2017). Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (FOR-2017-06-22-1049). Hentet fra :
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049?q=bemanning>

Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (Red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s.151-167). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax.

Gjems, L. (2018). Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. I Glaser, V., Moen, K. H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2.utg. s.98-109). Oslo: Universitetsforlaget.

Glaser, V. (2013). Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet- et danningsperspektiv. I Steinholt, K & Øksnes, M. (Red.). *Danning i barnehagen* (s.134-146). Oslo: Cappelen Damm AS.

Granic, I. & Petterson, G.R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development. A dynamic system approach. I *Psychological Review* 113 (s.101-131).

Greve, A., Jansen, T. & Nordbrønd, B. (2013). Barnehagelæreren - en politisk aktør. I Greve, A., Mørraunet, S. & Winger, N. (Red.). *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.27-35). Bergen: Fagbokforlaget.

Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Hecman. The economic of human potential. (2019). *4 Big Benefits of Investing in Early Childhood Development*. Hentet fra: <https://heckmanequation.org/resource/4-big-benefits-of-investing-in-early-childhood-development/>

Hellesnes, J. (1992). *Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei matrielle ordningane. Pedagogisk filosofi* (s.133-178). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hellesnes, J. (1999). På vei mot en tilstand uten danning? I Andersen, Ø. (Red.). *Dannelse, humanitas, paideia*. Oslo : Ad Notam Gyldendal.

Hennum, A, B. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo/Latvia: Cappelen Damm AS.

Hjelpetelefonen. (2019a). Ser du meg. Hentet fra: <https://www.sidetmedord.no/Erfaringer-og-dikt/Dikt/Haap/ser-du-meg>

Hjelpetelefonen. (2019b). Hør meg se meg. Hentet fra: <https://www.sidetmedord.no/site/Erfaringer-og-dikt/Dikt/Eksistens/Hoer-meg-se-meg>

Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn- krever atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hvidsten, B.I.B. (2014). Spesialpedagogikkens overordnede mål. I Hvidsten, B.I.B. (Red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (s.17-28). Bergen: Fagbokforlaget.

Jonassen, T. (2013). *Hjerte for sosial kompetanse*. Hentet fra: <http://verktoykasse.tromsokolen.no/index.php?parID=43&pageID=181&page=Hjerteprogrammet>

Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal Norsk forlag AS.

Korsvold, T. (2013). Danning i barnehagen i et historisk perspektiv. I Steinsholt, K og Øksnes (Red.). *Danning i barnehagen* (s.45-64). Oslo: Cappelen Damm AS.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. (Prop.F-4450 B 2018).

Hentet fra:

<https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/files/2018/12/Barnehage%C3%A6rrollen-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *Og ingen stod igjen.... Tidlig innsats for livslang læring.* (St.meld.nr.16). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen.* (St.meld.nr.19). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammepplan for barnehagen: innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Lassen, L. (2014). *Rådgivning. Kunsten og hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser.* Oslo: Universitetsforlaget.

Lauvåd, P. & Handal, G. (2010). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Lund, I. (2018). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I Johannesen, B & Skotheim, T. (Red.). *Barn og unge i midten* (s.116-148) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass. Å være som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lyngseth, E.J. & Mørland, B. (2017). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal.

Løkken, G. (2005). Økende andel småbarn i barnehagen. I Barne- og familiedepartementet. *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små* (Vedlegg 2). Oslo: BFD.

Løkken, G. (2007). Dannelse som aktuelt begrep i førskolepedagogikken. I Guldal T.M., Karlsen, G., Løkken, G. & Olsen T.S. (Red.). *Fou i praksis 2000. Rapport fra en konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen* (s.183-195). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2018). Danning. I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S., Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2.utg. s.110-119). Oslo: Universitetsforlaget.

Myrann, M. K., Nome, V. K. & Piros, A. S. H. (2018). Det sårbare barnet i barnehagen og skolen. I Johannesen, B. & Skotheim, T. (Red.). *Barn og unge i midten* (s.116-148). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nicolaisen, H., Åsmund Arup Seip, A.Å. & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen*

Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna. FAFO-rapport 2012:01. Hentet fra:

<https://www.faf.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/tidstyver-i-barnehagen>

Nielsen, A., Rasmussen, M., Sundby, R.L. & Skandfer, E. (2013). *Hjerteprogrammet*. Hentet fra: <https://gan.aschehoug.no/nettbutikk/hjerteprogrammet-1-gan.html>

Nordahl, T. Sørli, M-A. Manger & T. Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barnunge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Nordanger, D.Ø. (2014). *Regulering som ett nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi*. Hentet fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=424651&a=

NSD. (2019). *Norsk senter for forskningsdata. Personvernombud for forskning*. Hentet fra: <https://nsd.no/personvernombud/>

Odenbring, Y., Johansson, T. & Berndtsson, K.H. (2017). *The many faces of attention deficit hyperactivity disorder: Unruly behaviour in secondary school and diagnostic solutions* I Power and Education 2017, Vol. 9(1) 51–64 ! The Author(s) 2017 Reprints and permissions: sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/1757743817693026 journals.sagepub.com/home/pae s.51-64. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1757743817693026>

Ogden, P., Minton, K. & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. New York: W.W. Norton.

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringmiljø. Lærerens erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>

Olsholt, Ø. & Schjelderup, A. B. (2013). *Filosofi og etikk i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.

Patton, J.R., Kaufmann, J.M., Blackbourn, J.M. & Brown, G.B. (1991). *Exceptional children in focus*. New York: Macmillian Publishing Company.

Pettersvold, M. (2018). Det demokratiske samfunnsoppdraget. I Østrem, S. (Red.). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s.67-85). Oslo: Cappelen Damm AS.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mester ikke. Jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res Publica.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pålerud, T. (2018). *Se og forstå barn. Vurdering i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Raplay, T. (2007). Interviews. I *Clive Seale et al., red. Qualitative Research Practice* (s.15-33)
London: Sage.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen:
Fagbokforlaget

Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. New York: Taylor&
Francis/Routledge.

Schjelderup, A. (2015). *Danning gjennom omsorg, lek og læring i barnehagen*. Oslo:
Kommuneforlaget AS.

Schultz, L, M. (2018a). *Flere barn får diagnoser når ansatte blir færre. Første steg*. Hentet
fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/forste-steg/artikler/2018/oktober/flere-barn-far-diagnoser-nar-ansatte-blir-farre/>

Schultz, L, M. (2018b). *Forskerne advarer: Dårlige normeringer giver flere diagnoser*.
Hentet fra: <https://bupl.dk/artikel/forskere-advarer-daarligere-normeringer-giver-flere-diagnoser/>

- Seland, M. (2017). Uenig eller ulydig? Barns motstand i en lærende organisasjon. I Øksnes, Samuelsson (Red.). *Motstand* (s.90-114). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage.
- Siraj- Blatchford, I. & Manni, L. (2008). *Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. Early Years*, 28(1), 5-22.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essay*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Steinsholt, Kjetil. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk*. Trondheim: Akademika forlag.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H. Kaldestad., E. Reigstad., J. Sæther. & J. Sæthre (Red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (2014). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I Befring, E & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk* (5.utg.s.17-30). Latvia: Cappelen Damm.
- Telhaug, A.O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolenes læreplaner- fra 1939 til 2006, I Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s.211-254). Trondheim: Tapir.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra :
<https://www.Udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva skal hjelpen inneholde?* Hentet fra:
<https://www.Udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/Retten/Innhold/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra :
<https://www.Udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rett til tilrettelagt tilbud*. Hentet fra:
<https://www.Udir.no/utdanningslopet/barnehage/ansatte/tilrettelegging-av-barnehagetilbudet-for-barn-med-nedsatt-funksjonsevne/tilrettelagt-barnehagetilbud/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hvem har ansvaret for å tilrettelegge?* Hentet fra:
<https://www.Udir.no/utdanningslopet/barnehage/ansatte/tilrettelegging-av-barnehagetilbudet-for-barn-med-nedsatt-funksjonsevne/hvem-har-ansvaret/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Formålet med spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra:
<https://www.Udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/Retten/formal/>

Utdanningsforbundet. *Lærernes etiske plattform*. Hentet fra:
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Van Manen, M. (2003). Lived experience. I Lewis-Beck, M.S., Bryman, A., & Liao, T.F. (Red.). *The Sage encyclopedia of social science research methods* (bd.2 s.579-580) Oregon, OH: Sage Publications.

Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. (Doktorgrad). Høgskolen i Lillehammer Hentet fra:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/360661/Phd5%20Vik.pdf>

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i barnehage og skole. Mange muligheter for å hjelpe barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Wind, H.C. (1998). *Anerkendelse. Et tema i Hegels og moderne filosofi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Wirsching, A. (2014). *Pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrende atferd. Barnehagelæreres erfaringer med utfordrende atferd og betydning av pedagogisk skjønn*. (Mastergrad). NLA Høgskolen.

Østrem, S. (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Latvia: Cappelen Damm AS.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Latvia: Cappelen Damm AS.

Åmot, I. (2018). Inkludering i barnehagens spesialpedagogiske virksomhet. I Østrem, S. (Red.). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s.124-142). Oslo: Cappelen Damm AS.

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I Skoglund, R.I. & Åmot, I. (Red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Til styrere og barnehagelærere

Bergen 01.05.2018

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt om barn med atferdsvansker

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved NLA Høgskolen Bergen og har spesialpedagogikk som fordypning. Masteroppgaven min skal omhandle temaet «arbeid med barn med atferdsvansker». Jeg er også interessert i metodene som blir brukt opp mot disse barna og spesielt bruk av «Tidlig innsats for barn i risiko» (TIBIR). Dette vil jeg se på i lys av Rammeplanen sitt kapittel om danning. I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å komme i kontakt med pedagogiske ledere og få innsikt i deres erfaringer knyttet opp mot dette.

Det er blitt populært å bruke ulike metoder til hjelp for arbeidet med barn med atferdsvansker. Ny barnehagelov, omstrukturering av PPT sin rolle i forhold til barnehagene og nye tilretteleggingskrav for barn med spesielle behov gjør også dette temaet aktuelt. Hensikten med oppgaven er å sette søkelyset på de ulike «metodene» som blir brukt innenfor atferdsvansker og belyse de ulike problemstillingen og dilemmaene som en står ovenfor der som pedagogisk leder. Derfor ønsker jeg å intervju pedagogiske ledere som har erfaring med barn med atferdsvansker uten en diagnose i alderen 3-6 år; noen som har jobbet med/fått veiledning i TIBIR og noen som ikke har det. Erfaringen trenger ikke å være fra i år, men helst innenfor de siste 3 år. Intervjuene er dybdeintervju og vil ta ca.1 time.

Behandling av informasjonen

For å få med meg mest mulig av intervjuene ønsker jeg å gjøre lydopptak av intervjuene. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og etter de lover og regler som gjelder i forhold til dette.

Forskningen er sendt inn til Personvernombudet for forskning, NSD og jeg har taushetsplikt i forhold til de opplysningene jeg får. All informasjon som jeg får vil bli behandlet anonymt og lagret i NSD sin sikre lagringsbase. All informasjon bli slettet etter at oppgaven er ferdig. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkelt personer vil kunne gjenkjennes når prosjektet er ferdig. Det er beregnet slutføring av prosjektet 30. november 2018.

Frivillig deltakelse

Deltagelse i prosjektet er frivillig og det vil ikke ha konsekvenser for den enkeltes arbeidsforhold om en vil delta i studien eller ikke. Det er også mulighet for å trekke seg underveis i prosjektet og alle opplysninger vil da bli slettet.

Dette er en mulighet for pedagogiske leder til å komme med innspill og hjelpe med bevisstgjøring innenfor arbeid med barn med atferdsvansker og metodebruk i barnehagene. Ønsker du å delta eller har spørsmål til forskningen ta kontakt på mail eller telefon. Faglig ansvarlig og veileder for masteroppgaven er Heidi Gudmundset ved NLA Høgskolen Bergen, tlf. 55 54 07 59

Med vennlig hilsen

Kari Kvandal

Nordre Vardhaugen 11A

5253 Sandsli

Mobilnummer: 47307715

Epostadresse : kvandalkari@gmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet til Kari Kvandal, og er villig til å delta. Jeg er informert om at jeg kan trekke meg fra prosjektet når jeg vil uten å bli spurt om hvorfor.

Navn i blokkbokstaver

Tlf.nr.

e-postadresse

Underskrift av prosjektdeltager

Vedlegg 2: Intervjuguide

Før selve intervjuet :

- Kort gjennomgang av informasjon som ble levert ut i forkant av intervjuet og konkretisere begrep som blir brukt i oppgaven f.eks. atferdsvansker.
- Gjenta prosedyrer for behandling av data og taushetsplikt
- Spørre informanten om det er noen spørsmål

Intervjuguide:

Tema: Bakgrunnsinformasjon om informanten og erfaring fra barnehagearbeid:

Hovedspørsmål: Fortell litt om din bakgrunn fra barnehagearbeid

Forslag til underspørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hvilke ulike stillinger har du hatt?
- Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder?
- Hvilken utdanning har du?
- Annen relevant informasjon eller arbeidserfaring?

Tema: Erfaringer med barn med atferdsvansker og tilrettelegging i barnehagen

Hovedspørsmål: Hvilken erfaring har du med barn med atferdsvansker fra barnehagen?

Forslag til underspørsmål:

- Hva legger du i ordet atferdsvansker?
- Hvilken erfaring har du med tilrettelegging for barn med atferdsvansker i barnehagen?

Tema: Hvordan oppleves det å være pedagogisk leder og jobbe med barn med atferdsvansker?

Hovedspørsmål:

- **Hvordan oppleves det å jobbe med barn med atferdsvansker som pedagogisk leder?**
- **Hvordan oppleves det å tilrettelegge for barn med atferdsvansker for en pedagogisk leder i barnehagen?**

Forslag til underspørsmål:

- Hva skal til for at du søker ekstern hjelp?
- Hvem søker du hjelp hos?
- Hvilken erfaring har du med bruk av ulike metoder for barn med atferdsvansker?
- Hvilken erfaring har du med bruk av metoden TIBIR?
- Hvordan implementeres de forskjellige metodene i barnehagen?
- Hvordan oppleves samarbeidet med eksterne rådgivere?
- Hvordan oppleves samarbeidet i mellom personalet i arbeidet rundt ett barn med atferdsvansker?

Tema: Tilrettelegging med barn med atferdsvansker og Rammeplanens kapittel om danning

- I Rammeplanens kapittel om danning står det bl.a. «barn skal støttes til å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av. Gjennom samspill, dialog, lek og utforskning skal barnehagen skal bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer». Det står også at personalet skal legge merke til, anerkjenne og følge opp barnas perspektiver og handlinger.

Hovedspørsmål: Hvordan opplever du at rammeplanens mål om danning er forenlig med måten dere tilrettelegger / jobber med barn med atferdsvansker?

Forslag til underspørsmål:

- Hva tenker du om disse målene i forhold til bruk av metoden TIBIR?
- Hva tenker du om disse målene i forhold til bruk av andre metoder?

Avslutning

- Noe annet du ønsker å formidle i forhold til denne tematikken

Heidi Gudmundset
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 06.04.2018

Vår ref: 59915 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.03.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>59915</i>	<i>Barn med atferdsvansker</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Heidi Gudmundset</i>
<i>Student</i>	<i>Kari Kvandal</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NLA Høgskolen AS sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

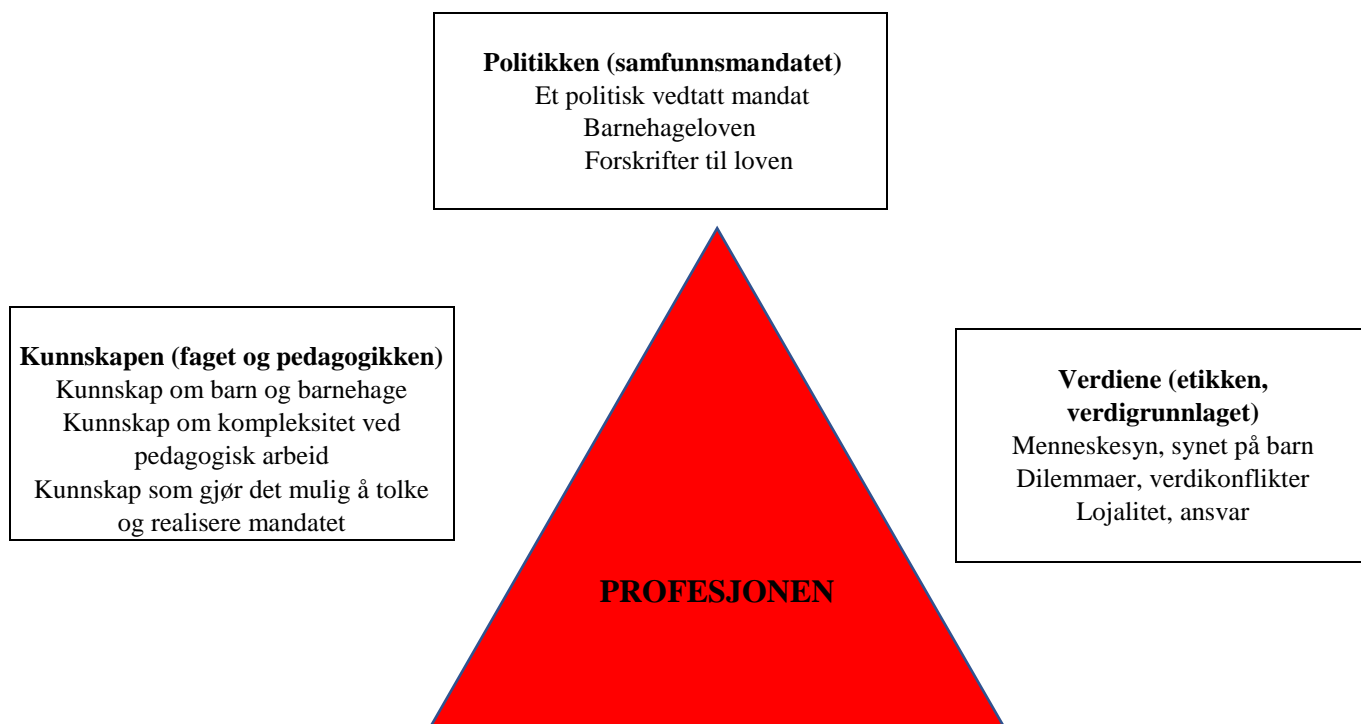
Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.
Informasjon må minst omfatte:

- at NLA Høgskolen AS er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

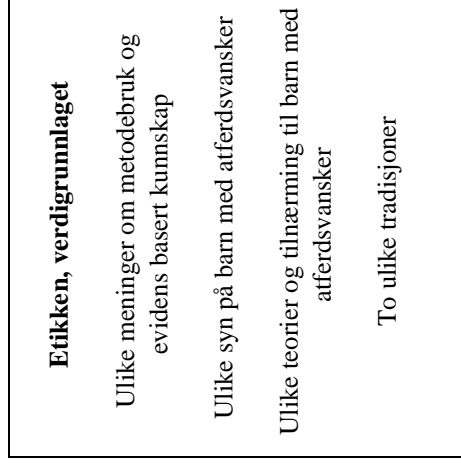
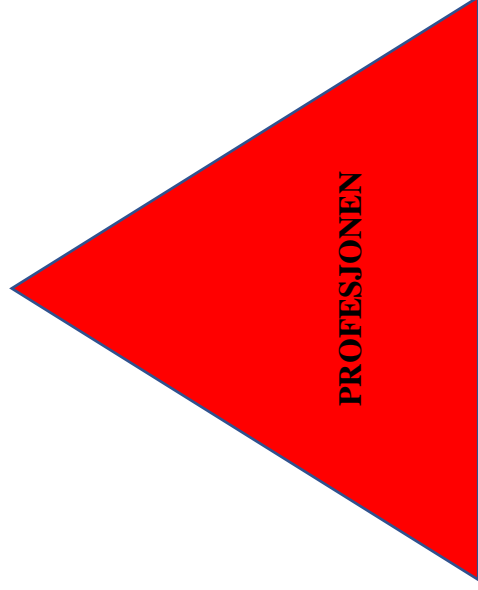
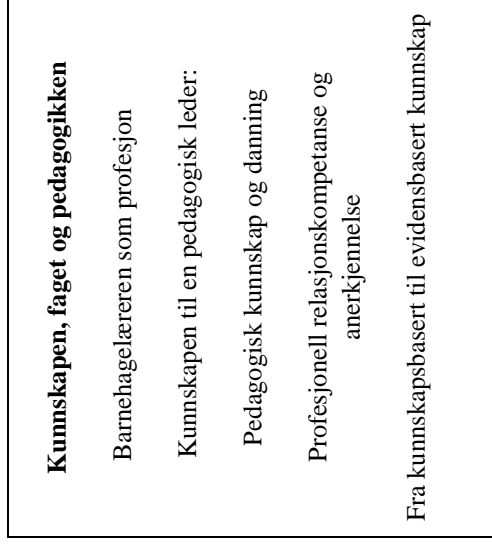
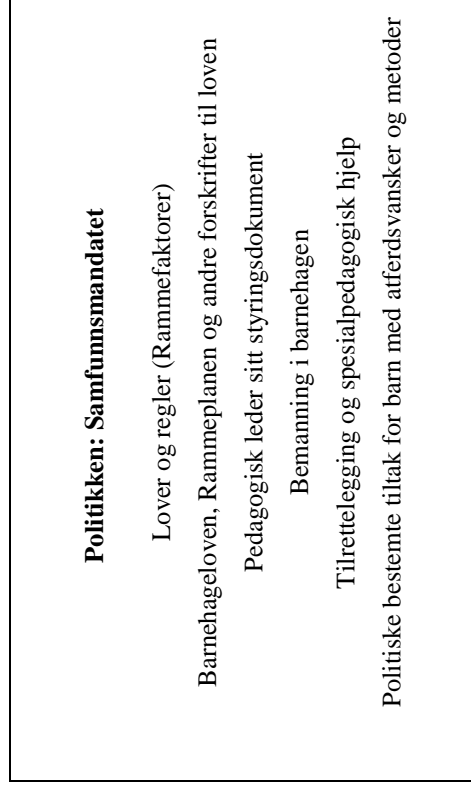
Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 4. Figur 1. Profesjonstriangelet



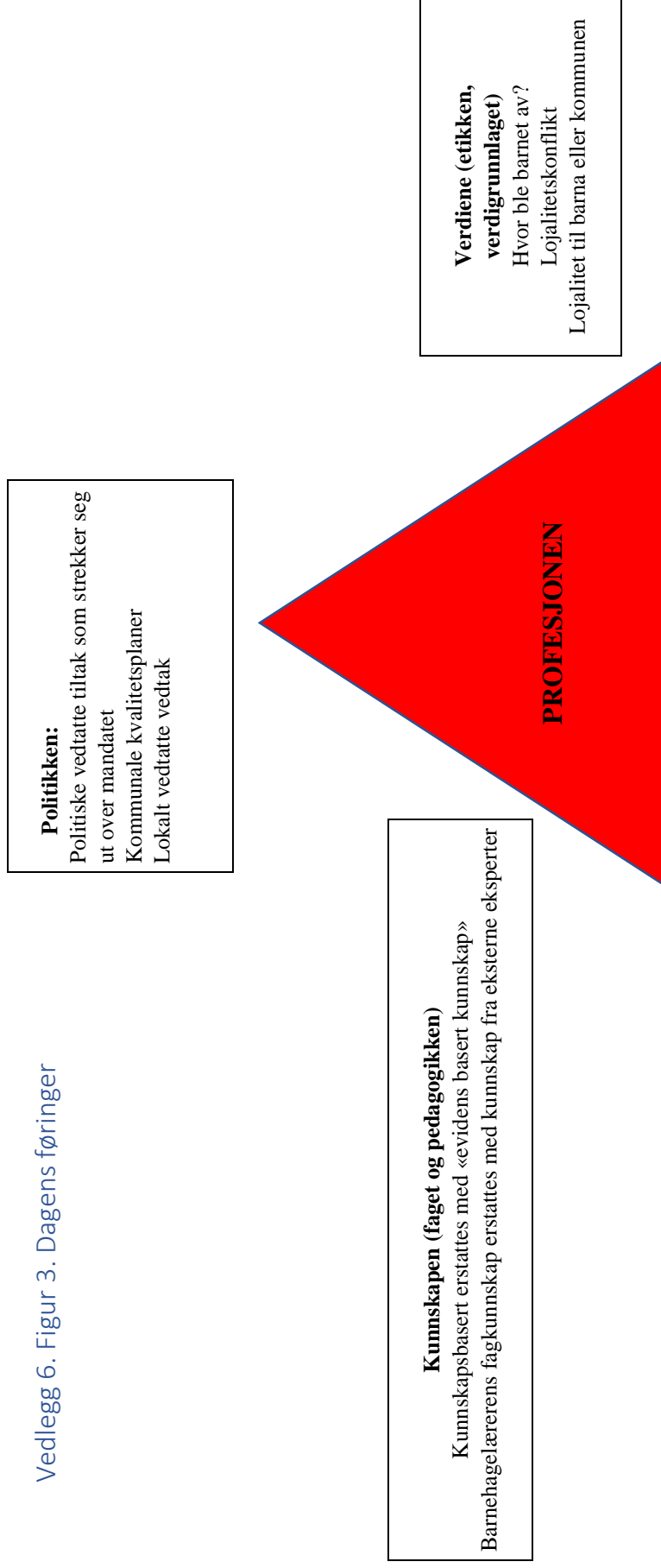
(Hentet fra Hennum & Østrem, 2016, s. 17;116).

Vedlegg 5. Figur 2. Teori



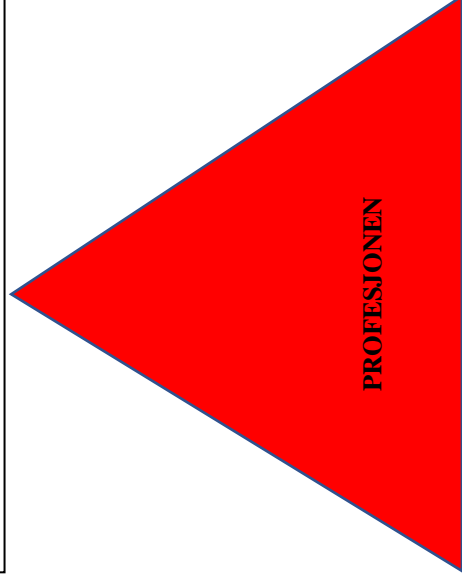
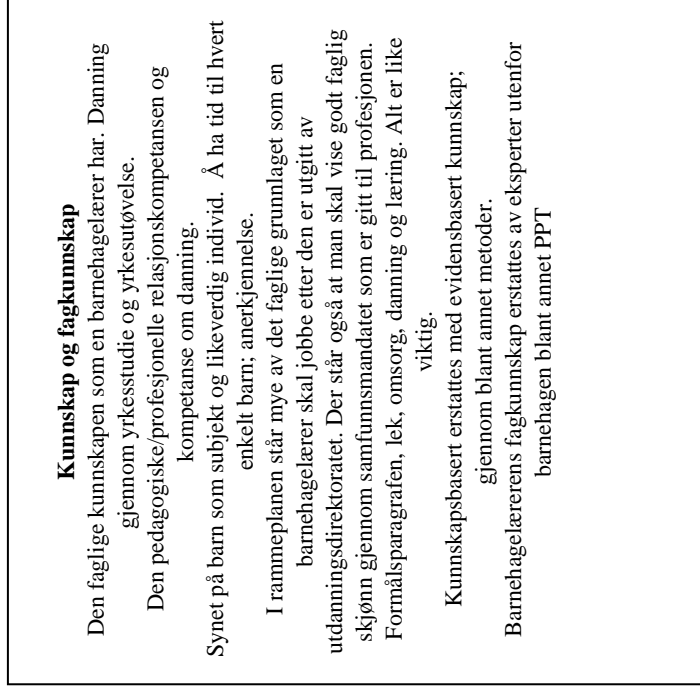
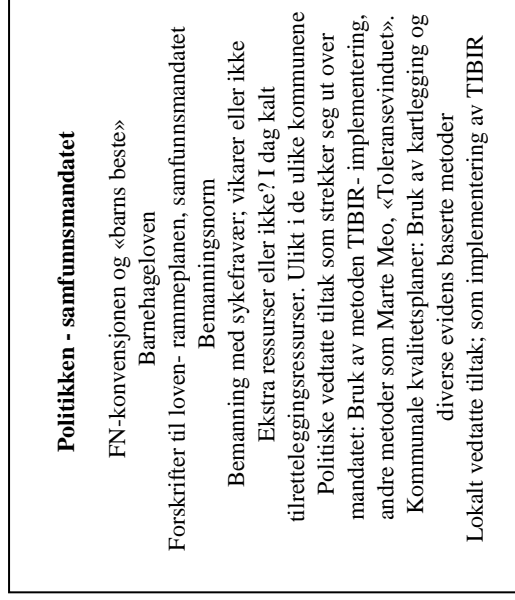
(Laget med utgangspunkt i Hennum & Østrem, 2016, s.17)

Vedlegg 6. Figur 3. Dagens føringer



(Hentet fra Hennes & Østrem, 2016, s. 118).

Vedlegg 7. Figur 4. Teori og funn



(Laget etter Hennem & Østrem s.117)

