

Anna Wirsching

Pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrende atferd

Barnehagelæreres erfaringer med utfordrende atferd og betydning av
pedagogisk skjønn

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen
Høsten 2014

Forord

Å skrive denne masteravhandlingen har vært en svært utfordrende, lærerik og spennende prosess. Jeg ønsker å takke mine informanter for at de var villige til å delta i prosjektet. De er alle flotte barnehagelærere som gjør en viktig og god jobb i barnehagen. Jeg vil også takke familien og medstudenter for mye støtte underveis. Spesielt vil jeg takke min veileder Ruth Ingrid Skoglund. Hennes veiledning har vært utrolig nyttig for meg. Jeg er imponert over hvor mye kunnskap en person kan besitte og veldig takknemlig for at hun har brukt tid og ressurser på mitt prosjekt.

Sammendrag

Navn og kontaktadresse

Anna Wirsching

Skanselien 6, 5031 Bergen

Telefon: 92043086

Innleveringssemester – og år

Høsten 2014

Fagområde

Pedagogikk

Tittel

«Pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrende atferd»

barnehagelæreres erfaringer med utfordrende atferd og betydningen av pedagogisk skjønn.

Forskningsspørsmål

Hvilken betydning kan pedagogisk skjønn ha i møte med barn med utfordrende atferd?

Underspørsmål:

Hva karakteriserer og forstår barnehagelærere som utfordrende atferd?

Hva mener barnehagelærere at pedagogisk skjønn bør innebære i møte med barn med utfordrede atferd?

Hvordan jobber barnehagelærere for å være taktfulle og ivareta barnets subjektivitet?

Tema og bakgrunn

Jeg opplever at mange barn viser utfordrende atferd i barnehagen. Dette gir store daglige utfordringer og mange synes det er vanskelig å vite hvordan de bør handle overfor disse barna.

Hensikt og mål

I denne oppgaven presenterer jeg noen barnehagelæreres erfaringer og opplevelser med å jobbe med barn med utfordrende atferd, og hva de vektlegger i relasjonen. Målet er ikke å generalisere på bakgrunn av funnene, men å løfte en diskusjon om barnehagelæreres handlingsrom og praktisering av pedagogisk skjønn. Noe jeg anser som spesielt viktig i forhold til barn med utfordrende atferd.

Teori og valg av primærkilder

Jeg velger å knytte meg til den pedagogiske kontinentale tradisjonen hvor sentrale begreper er relasjon, takt og subjektivitet. Disse begrepene utgjør viktige aspekter ved pedagogisk skjønn og kan vise betydningen av å gjøre skjønnsmessige vurderinger i situasjoner med barn med utfordrende atferd. Valg av primærkilder har derfor falt på Harald Grimen, Tone Sævi, Van Manen og Gert Biesta. Deres perspektiver, samt andre forfattere bidrar til å belyse forskningsspørsmålet i avhandlingen.

Metode

Jeg har brukt kvalitativ metode for å besvare forskningsspørsmålet og gjennomført to fokusgruppeintervjuer, samt samlet inn praksisfortellinger.

Funn

Mine informanter synes det er mest utfordrende når de havner i situasjoner de ikke har erfaring med, og når de ikke kan forstå hvorfor barnet viser utfordrende atferd. De opplever at rammebetingelsene står i veien for at de kan bruke den tiden de ønsker på barn med utfordrende atferd, og de erfarer at de må handle på måter de ikke er komfortable med fordi de ikke ser noen annen utvei. Allikevel viser de en vilje og en evne til å gjøre skjønnsmessige vurderinger i enkelttilfeller og de er bevisste sitt etiske og profesjonelle ansvar som handler om å gjøre det de anser som det beste for barnet.

Innhold

1	Innledning.....	9
1.1	Prosjektets utgangspunkt og hensikt.....	9
1.1.1	Forskningsspørsmål.....	9
1.1.2	Samfunnsmessig plassering	10
1.1.3	Profesjonelt skjønn	12
1.1.4	Profesjonelt ansvar	13
2	Teoretisk forankring.....	15
2.1	Tidligere forskning	15
2.2	Atferdsvansker.....	19
2.2.1	Systemorientert tilnærming på atferdsvansker.....	19
2.2.2	Utfordrende atferd.....	21
2.3	Pedagogisk og profesjonelt skjønn.....	22
2.3.1	Skjønn som resonneringsprosess og skjønn som strukturell strategi ...	24
2.3.2	En profesjonsetisk utfordring.....	25
2.4	Pedagogisk takt.....	25
2.4.1	Krav til handling	26
2.5	Formål med pedagogisk virksomhet.....	27
2.5.1	Subjektivering	28
2.5.2	Den pedagogiske relasjonen.....	29
2.5.3	Anerkjennende relasjoner	31
3	Metodisk tilnærming	33
3.1	Hermeneutikk	33
3.2	Valg av metodisk redskap	33
3.3	Triangulering	34
3.4	Praksisfortelling framfor observasjon som metode.....	35
3.5	Praksisfortelling	35
3.6	Fokusgruppeintervju	37
3.7	Kriterier for utvalg	38
3.8	Gjennomføring av fokusgruppesamtaler.....	38
3.9	Transkribering og analyse	40
3.9.1	Transkribering av intervjuene.....	40
3.9.2	Analyse av intervjuene	40

3.9.3	Analyse av praksisfortelling.....	42
3.10	Forskningsetiske retningslinjer	42
3.11	Validitet og reliabilitet	43
4	Presentasjon og analyse av datamaterialet.....	47
4.1	Kort presentasjon av mine informanter.....	47
4.2	Praksisfortellinger	47
4.2.1	Dina, fokusgruppe 1:.....	48
4.2.2	Malin, fokusgruppe 2:.....	49
4.3	Fokusgruppeintervju 1	50
4.3.1	Utfordrende atferd.....	50
4.3.2	En indre kamp.....	52
4.3.3	Sette i banken i fredstid	53
4.3.4	Betydningen av tidligere erfaringer	53
4.3.5	Grunnleggende verdier og forventninger til barn i dag	55
4.3.6	Positivt syn på utfordrende atferd	56
4.4	Fokusgruppeintervju 2	57
4.4.1	Utfordrende atferd.....	57
4.4.2	Tid og tilstedeværelse	59
4.4.3	Barns intensjoner	60
4.4.4	Endre rutiner	60
4.4.5	Felles tilnærming og stigmatisering.....	60
4.4.6	Fokus på praksisfortellinger	63
4.4.7	Verdien av erfaring og kunnskap	63
4.4.8	Opplevelsen av å være i utfordrende situasjoner.....	65
4.4.9	Relasjon mellom barn og voksen	66
4.4.10	Kritisk syn på egen praksis	68
4.4.11	Det unike barnet	68
5	Drøfting av datamaterialet	71
5.1	Pedagogikkens formål	71
5.2	Det unike barnet: «Alle barn kan utfordre på sin måte» Berit, fokusgruppe 1. 75	
5.3	Det uforutsigbare i handlingsøyeblikket og ulike perspektiver på utfordrende atferd 78	
5.4	«Det er noe som foregår som ikke jeg ser»	80

5.5	Gjensidighet i den pedagogiske relasjonen	81
5.6	Tid i den pedagogiske relasjonen.....	82
5.7	Barns unike stemme.....	83
5.8	Å ta ansvar for vår ansvarlighet.....	86
6	Avslutning.....	89
7	Kildehenvisninger	91
8	Vedlegg	97
8.1	Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD.....	97
8.2	Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema	98
8.3	Vedlegg 3. Skjema for praksisfortelling	100
8.4	Vedlegg 4. Intervjuguide	102

1 Innledning

1.1 Prosjektets utgangspunkt og hensikt

Tema for avhandlingen er hvordan barnehagelærere tar i bruk pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrende atferd. Bakgrunnen for valg av tema er arbeid på SFO, i barnehage og som støttepedagog hvor jeg har møtt barn med utfordrende atferd. Slik atferd oppleves utfordrende fordi det er vanskelig å vite hvordan man skal handle, og det skaper problemer for barnet selv og andre som er i relasjon med barnet. Gjennom eget studie har jeg fått en interesse for pedagogisk skjønn som baserer seg på profesjonell faglig innsikt og en evne til å se hver situasjon som unik, samt en forståelse og en lydhøret overfor barnets egen situasjon.

Jeg ønsker å skrive en avhandling som kan bidra til et syn på barn hvor barnets egenart blir verdsatt og hvor man legger vekt på skjønnsmessige vurderinger for å fremme barns subjektivitet og medvirkning, ivareta anerkjennelse og vise pedagogisk taktfullhet. Jeg ønsker å intervjuer barnehagelærere om deres opplevelser og tanker om pedagogisk skjønn knyttet til barn med utfordrende atferd. Med barnehagelærer menes en profesjonsutøver med minst treårig profesjonsutdanning. Barnehagen er en lovfestet pedagogisk virksomhet for barn under skolealder (barnehageloven, 2005).

1.1.1 Forskningsspørsmål

Mitt forskningsspørsmål er:

Hvilken betydning kan pedagogisk skjønn ha i møte med barn med utfordrende atferd?

Underspørsmål:

Hva karakteriserer og forstår barnehagelærere som utfordrende atferd?

Hva mener barnehagelærere at pedagogisk skjønn bør innebære i møte med barn med utfordrende atferd?

Hvordan jobber barnehagelærere for å være taktfulle og ivareta barns subjektivitet?

I forskningsspørsmålet spør jeg etter hvilken *betydning* pedagogisk skjønn kan ha. I samfunnet i dag har det blitt mer fokus på metoder for hvordan man skal jobbe med barn. Heggvold (2012) sier at voksenrollen kanskje kan oppleves mer profesjonell gjennom bruk av handlingsprogrammer og forhåndsbestemte metoder, men at det i dette mangler en anerkjennende pedagogikk. Hun påpeker at det finnes ingen enkle løsninger på utfordrende situasjoner.

Pedagogisk skjønn handler om å ha en innsikt kombinert av erfaring og kunnskap, og evne til å se det enkelte barnet. Skjønnsutøvelse handler om hverdagslige handlinger og avgjørelser som får konsekvenser for andre (Åmot, 2012). I hverdagen i barnehagen må du hele tiden ta avgjørelser på stående fot, her og nå. Steinsholt (2009) snakker om å ha praktisk sans, en evne til å forstå hvordan problematiske spørsmål kan løses i forvirrende og uoversiktlige situasjoner. Heggvold (2012) er inne på pedagogisk klokskap som handler om å være lyttende og undrende i møtet med barnet.

I forskningsspørsmålet skriver jeg i *møte* med barn fordi det handler om møte mellom barn og voksen hvor voksen oppfatter barnets atferd som utfordrende. Bollnow (1969) har en tilnærming til begrepet møtet som går ut på at to virkeligheter støter sammen, og man stilles overfor noe man ikke kunne forutse eller planlegge. Han sier at det er kun i møte med et annet menneske man kan komme til seg selv (Bollnow, 1969 s. 109).

Utfordrende atferd er vanskelig å definere, da det handler om individuelle grenser, syn på barn og verdier. Det er atferd som kan oppleves utfordrende for noen i enkelte situasjoner. Dette vil bli belyst nærmere i teorikapitlet.

1.1.2 Samfunnsmessig plassering

I senere tid har det kommet en profesjonsetisk plattform for lærere og barnehagelærere. I følge Utdanningsforbundet (2011) kjennetegnes pedagogisk praksis av uforutsette situasjoner som krever at man reagerer umiddelbart uten at det er gitt hva som er riktig handling. Man havner i konflikt mellom ulike hensyn innenfor rammer som ikke alltid gir rom for de beste løsningene. Den profesjonsetiske plattformen er derfor laget for å framheve det etiske ansvaret lærere og barnehagelærere har overfor barn og unge.

I rammeplanen står det at barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfullt for det enkelte barn. Dette krever individuell tilrettelegging av innholdet i barnehagen (KD, 2011). Derfor er skjønnsmessige vurderinger, basert på faglig kunnskap, kunnskap om det enkelte barnet og en evne til å se barn som unike subjekter med individuelle behov, en viktig forutsetning for god pedagogisk praksis. Grimen og Molander (2008) beskriver skjønn som en dømmekraft, en forstand, vurdering eller vett. Det er en form for praktisk resonnering hvor man skal finne ut hva som bør gjøres i konkrete situasjoner. Pedagogisk skjønn innebærer også en pedagogisk relasjon og evne til pedagogisk taktfullhet. I følge Van Manen (2001) handler pedagogisk takt om å ha en fornemmelse for hva ulike situasjoner krever og å være i stand til å ta andres følelser med i betraktningen. Det kan ikke planlegges, men skjer umiddelbart i øyeblikket, og viser seg gjennom en handling.

I følge Heggvold (2012) legger diskursene i samfunnet føringer for hvordan vi forstår barnet og barnets utvikling. Dette har innvirkning på hvordan vi tolker barnets atferd og hvordan vi velger å handle. Samfunnets syn på barn preger derfor den rådende pedagogiske diskursen. Heggvold sier at dette skaper en profesjonalisert makt til å definere barnet på bakgrunn av atferd. I møte med noe som er komplekst og vanskelig, vil mennesker alltid prøve å forenkle det, forklare det på en forståelig måte. Konsekvensen av dette kan kanskje bli mer kartlegging og bruk av faste metoder.

Relasjon mellom barn og voksen kan være av stor betydning for atferden til barnet. Voksne i barnehagen har veldig forskjellige måter å være med barn på og dette har innvirkning på barnets atferd. Det er også dette Solveig Østrem skriver om i sin avhandling om Barns subjektivitet og likeverd. Det handler om hvordan barn skapes som subjekt avhengig av konteksten de befinner seg i og av hvilke relasjoner de er en del av (Østrem, 2008). Den voksnes forventninger til barnet er ofte knyttet til normer og forventninger om riktig oppførsel. Sævi og Husevaag (2009) er inne på at sosialisering av barn medfører en rekke etiske og pedagogiske dilemmaer. Sosiale konvensjoner og normer kan hindre oss i å se hva som egentlig foregår hos barnet. Vår utfordring er derfor å bli mer oppmerksomme på barnets unike opplevelse.

1.1.3 Profesjonelt skjønn

Pettersvold og Østrem (2012, s. 169) viser til en evaluering av læreplan for den svenske barnehagen. Her vises en tendens til at barna blir vurdert i stedet for at det er barnehagen som vurderes. Dette på tross av bestemmelser om at barn i barnehagen ikke skal vurderes i forhold til prestasjoner. Det samme hevder de skjer og er aksept for i Norge. Barnehagelærere har ansvar for å gi beskrivelser og vurderinger av hva barn lærer i barnehagen, men i følge Pettersvold og Østrem er ikke kartleggingsverktøyene godt nok redskap for å gjøre dette. Det kreves også profesjonelt skjønn hos den enkelte barnehagelærer.

Profesjonelt skjønn handler om å ha en faglig innsikt og å være bevisst sitt profesjonelle ansvar, som blant annet innebærer å gjøre skjønnsmessige vurderinger i enkelttilfeller. Molander og Terum er inne på at for å anvende kunnskap og være en god praktiker trengs det situasjonsinnsikt. Profesjonskunnskapen må derfor kombineres med bruk av skjønn. I utfordrende situasjoner er det ikke mulig å standardisere. Man må gjøre en profesjonell vurdering som baserer seg på en fortolkning av hvert enkelt tilfelle sett i lys av kunnskap og normer (Molander og Terum, 2008, s. 20).

Pettersvold og Østrem (2012, s. 132) sier at når man skal observere og vurdere barn forutsetter det at man har en reflektert holdning til egne verdier. Man må ha kunnskap om barn og en sensitivitet for den unike situasjonen. Sævi og Husevaag (2009) er opptatt av at pedagogisk praksis skal være rettet mot barnet. Den pedagogiske intensjonen i møte med barn er en etisk praksis hvor man er sensitiv for barnets unikhhet, og oppmerksom på unikheten i situasjonen.

I følge Pettersvold og Østrem (2012, s. 132) mangler metoder og verktøy som er basert på evidensbasert forskning et reflektert begrep om skjønn. Det hevdes at bruk av skjønn vil gjøre testresultatene mindre pålitelige og det blir sett på som noe tilfeldig og selektivt. Pettersvold og Østrem mener derimot at det kreves skjønnsmessige vurderinger og at vi trenger nyanserte beskrivelser og fortolkninger. Det handler om ulike måter å forstå skjønn på. Mens noen sammenligner skjønn med kun synsing, ser andre på skjønn som avgjørende i profesjonell yrkesutøvelse nettopp fordi skjønn gjør det mulig å anvende kunnskap og regler på enkelttilfeller (Pettersvold og Østrem, 2012).

1.1.4 Profesjonelt ansvar

I følge Pettersvold og Østrem (2012, s. 170) må det pedagogiske arbeidet i barnehagen utvikles i tråd med barnehagelærerens profesjonalitet. Det er et premiss at barnehagelærerne gis tillit og at de er bevisste sitt profesjonelle ansvar (Utdanningsforbundet, 2012). I barnehagen har foreldre og samfunnet for øvrig, behov for vår kompetanse. Vi sitter med kunnskapen og har mulighet til å fortolke og formidle den slik vi ønsker. Derfor ligger det også et krav om rettferdiggjøring i vårt ansvar. Profesjonene er derfor forpliktet til å forsvare og begrunne de handlinger som utføres (Molander og Terum, 2008). Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et spesielt ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør (Utdanningsforbundet, 2012).

Biesta (2011) er inne på to typer ansvar: Responsibility og accountability. I følge Biesta utgjør accountability-begrepet, som han knytter til prosedyrer og det å stå til ansvar for noe, en trussel for responsibility, som handler om den profesjonelles muligheter for å ta ansvar for sine intensjoner og handlinger. Pettersvold og Østrem (2012) knytter responsibility til samfunnsansvar. Det handler om at samfunnet har tillit til at profesjonsutøveren handler ut fra faglig kunnskap, moralsk bevissthet og lojalitet til fellesskapet og til enkeltindividet. Dette knyttes til profesjonelt skjønn. Accountability knyttes til målbare resultater. Her er kontroll viktigere enn tillit, og barnehagelærerne blir stilt til ansvar for det pedagogiske tilbudet barna får i barnehagen.

Barnehagelæreren skal ivareta begge ansvarsområder, men problemet oppstår når disse to ansvarsområdene blandes. Om barnehagen har nok personale og gode rutiner for samarbeid med andre instanser, er eksempler på ansvarsområder som kan telles og måles, men kartleggingsverktøy som blir pålagt barnehagene, er en type ansvar som vil kunne svekke barnehagelærernes faglighet og profesjonalitet (Pettersvold og Østrem, 2012, s. 172). Profesjonelt ansvar handler i følge Pettersvold og Østrem om å ta i bruk faglig skjønn i valg av metoder for planlegging og vurdering. De viser til barnehagens metodefrihet som er nedfelt i rammeplanen. Den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder utfra lokale forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 53)

Heggvold (2012) sier at barnehagepraksisen står i fare for å bli rutinebasert, standardisert og masseprodusert. Gjennom kravet om å kvalitetssikre barnehagepraksisen prøver vi å lage universelle systemer for hvordan vi skal håndtere den pedagogiske situasjonen. På bakgrunn av dette trenger vi å løfte et profesjonelt språk rundt pedagogisk skjønn og reflektere over hvordan vi kan praktisere pedagogisk skjønn og allikevel imøtekomme kravet om kvalitetssikring og profesjonalisering. Vi må begrunne det vi gjør i barnehagen og vise at våre handlinger alltid innebærer en etisk refleksjon.

2 Teoretisk forankring

Dette kapitlet starter jeg med å presentere tidligere forskning som er relevant i forhold til min tematikk. Deretter presenterer jeg ulike forståelsesmåter på atferdsvansker og går dypere inn på begrepene utfordrende atferd og pedagogisk skjønn. Jeg gjør også rede for Van Manen sine perspektiver på pedagogisk takt og ser dette i sammenheng med det øvrige. Videre knytter jeg meg til Biesta sine tanker om formål med pedagogisk virksomhet, hvor forholdet mellom tilpasning i form av sosialisering og frihet i form av subjektivisering er sentralt. Et annet viktig moment er barnehagelærerens handlingsrom og muligheter for å utøve pedagogisk skjønn i pedagogisk virksomhet, hvor forventninger fra samfunnet, planer og mål styrer mye av hverdagen. Dette kommer jeg også tilbake til senere i avhandlingen.

2.1 Tidligere forskning

I denne avhandlingen ønsker jeg å knytte meg til forskning innenfor Skandinavia hvor syn på barn og barnehage har visse fellestrekk. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og møte barna med respekt, samt anerkjenne barndommens egenverdi. Barn er handlende individer med rett til medvirkning og det er stor fokus på lek og læring (KD, 2011). I mitt forskningsspørsmål er jeg ute etter betydningen av pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrende atferd. Jeg vil fokusere på forskning og teori om atferdsvansker, den pedagogiske relasjonen, pedagogisk og profesjonelt skjønn, subjektivitet og pedagogisk takt. Det produseres mye forskning om atferdsvansker ved ulike atferdssentre, men mitt fokus går mer på profesjonelle skjønnsbaserte avgjørelser og ikke evidensbasert forskning. Forskning om hva som virker kan aldri erstatte profesjonelle vurderinger som tas i øyeblikket og sees i lys av situasjon og kontekst.

Pedagogisk forskning har de senere årene hatt mer og mer fokus på evidensbasert kunnskap og praksis, hvor det handler om å finne konkrete metoder for hva som virker. I stortingsmelding nr. 16 legges det vekt på metoder og tiltak som skal være effektive og ha dokumentert effekt (KD, 2006). Steinsholt (2009) er inne på dette når han snakker om samfunnets fokus på evidensbasert kunnskap. Vi er i ferd med å lage systemer med forpliktende metoder for hvordan vi skal håndtere pedagogiske situasjoner. Steinsholt spør om disse metodene er pedagogisk ønskelige, og

presiserer at de midlene vi velger å bruke ikke er nøytrale i forhold til de målene vi ønsker å realisere. Han uttrykker bekymring for at vi med en evidensbasert praksis vil få lærere som ikke evner å se handlingsmuligheter i øyeblikket, som har mistet sin praktiske sans og som er profesjonelt hjelpeløse i de konkrete situasjonene som oppstår i hverdagen.

Sævi skriver om den pedagogiske relasjonen og nevner i sin artikkel fra 2007 en fare for at vi gjennom diagnostisering og stor fokus på profesjonalisering gjør barn til terapeutiske tilfeller. Vi får et distansert, profesjonelt syn på barn og mister det pedagogiske blikket. En pedagogisk handling er avhengig av en følsomhet overfor barnets unike situasjon. Det er en etisk handling som er basert på en vurdering av den unike situasjonen. Hvis vi primært ser pedagogikk som metode skaper vi et skille mellom pedagogikk og etikk (Sævi, 2007). Solveig Botnen Eide (2012) har skrevet en artikkel hvor hun presenterer et syn på profesjonalisering som innebærer en individuell dimensjon ved ansvar. Dette kan forstås som et videre syn på profesjonalitet enn hva Sævi beskriver og vil utdypes senere i avhandlingen.

Videre ønsker jeg å knytte meg til Åmot (2012) sin forskning som handler om barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. Hun har skrevet en artikkel basert på en undersøkelse, som et ledd i sitt doktorgradsarbeid, hvor hun observerte og hadde fokusgruppeintervjuer med de ansatte i tre forskjellige barnehager. Samspillsvansker brukes som et overbyggende begrep for å dekke språk- og kommunikasjonsvansker og psykososiale vansker, og henger ikke nødvendigvis sammen med utfordrende atferd, men flere av barna i undersøkelsen ble definert som urolige med lav aggresjonsterskel og som barn med vansker med konflikthåndtering. I artikkelen ser Åmot på situasjoner hvor de voksne står overfor profesjonsetiske dilemmaer hvor det kreves at de gjør valg basert på refleksjon og bevisste holdninger.

I undersøkelsen kom det fram at de voksnes handling i møte med barn med samspillsvansker baserer seg på øyeblikksvurderinger og raske avgjørelser, og det oppleves utfordrende å skulle ta hensyn til det enkelte barnets behov opp mot de normer og verdier som gjelder for fellesskapet. Hennes funn viser også at de voksne i møte med barn med samspillsvansker har oppmerksomheten først og fremst rettet

mot normer og regler og ikke mot barnets individuelle behov, noe som gir lite rom for å bli møtt og forstått og å være en aktiv deltaker i sitt eget liv (Åmot, 2012).

En ny rapport fra Folkehelseinstituttet (2014) viser sammenhenger mellom relasjon mellom barn og voksen og språkutvikling og atferd hos barn. Rapporten er en av flere rapporter som er skrevet i et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet og Folkehelseinstituttet, hvor de ønsker å undersøke kvaliteten i norske barnehager og hvordan dette henger sammen med barns språklige og psykiske funksjonsnivå når barna er fem år gamle. Rapporten er basert på resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen, som er en kvantitativ undersøkelse, hvor foreldre og pedagogiske ledere til 4037 barn har svart på spørreskjema. Funnene forteller at det er en sterk sammenheng mellom relasjon og funksjonsnivå hos barnet. En god relasjon er forbundet med mindre atferdsvansker (Folkehelseinstituttet, 2014). Dette er interessant i forhold til mitt perspektiv som handler om den pedagogiske relasjonen.

I følge Åmot (2012) har barn med samspillsvansker ofte mer behov for å ha voksne tettere på seg enn andre. Derfor blir de voksnes atferd enda viktigere for dem. Dette kan knyttes til Sævi (2007) som sier at i pedagogisk praksis bør situasjonen alltid sees fra barnets perspektiv. Van Manen skriver om pedagogiske øyeblikk hvor barnet er i sentrum og den voksne utfører handlinger som er godt og rett for barnet, ikke for seg selv eller andre. Videre introduserer han begrepet pedagogisk takt, som er en evne til bevisst, omtenksum handling. Takt utvikles fra tidligere erfaringer som vi har reflektert over (Van Manen, 2001).

Åmot og Ytterhus (2014) har skrevet en artikkel som er basert på en empirisk undersøkelse, hvor de observerte åtte barn med funksjonsnedsettelse i tre ulike barnehager. Dette er en kvalitativ studie hvor de spør om barnehagen gir rom for demokratiske handlinger og etisk refleksjon i møte med barn med ulike funksjonsnedsettelse. I artikkelen påpekes det at barn bruker ulike metoder for å protestere mot regler som er laget av de voksne. Barns måter å agere på kan være en form for motstand mot det Eva Gulløv kaller for «institutional logic» (Åmot og Ytterhus, 2014, s. 7). Dette anser jeg som interessant også i forhold til barn som utfordrer i barnehagen, selv om de ikke har en atferds-diagnose eller funksjonsnedsettelse.

Artikkelen forteller at barnehager bør gi barn mulighet til å være aktive deltakere i sin hverdag. Barns kroppslige uttrykk kan være protester mot grensene som settes av de voksne, og må derfor bli sett på som viktig informasjon i en demokratisk diskusjon mellom voksen og barn. Det må ikke bli sett på som ulydighet, utprøving eller testing av grenser. Åmot sier at barn trenger at noen tar ansvar for dem samtidig som de trenger å få mulighet til å ha en innflytelse. De er sårbare og selvstendige på samme tid. Spesielt er de sårbare i forhold til makten de voksne har overfor dem (Åmot og Ytterhus, 2014). Her kommer vi inn på asymmetri i den pedagogiske relasjonen (Sævi, 2007), noe jeg vil komme tilbake til senere i avhandlingen.

Gulløv (2009) har i sin forskning observert pedagogisk praksis og undersøkt oppdragelsesverdier i danske barnehager. Hun skriver om barndommens siviliseringsprosess og diskuterer reguleringer som barna møter i sin institusjonshverdag. Institusjonene er opptatt av at barn skal lære å kontrollere sine emosjonelle uttrykk og opptre på en sivilisert måte. Hun sier at det er et stort fokus på at barn skal bli hørt og sett, men det ligger klare forventninger til hvordan de skal oppføre seg. Dette kan ha negative konsekvenser for barn som av ulike årsaker ikke verbaliserer følelsene sine eller som ikke følger gjeldende normer.

Skjolden (2009) har skrevet en masteravhandling om barn med utfordrende atferd. Hun har gjennomført en kvalitativ undersøkelse hvor hun har intervjuet fem førskolelærere om hvordan de arbeider med barn med utfordrende atferd for at de skal få en bedre hverdag. Hennes funn viser at samtlige informanter mente at voksnes holdninger og anerkjennelse hadde stor betydning for barna, men det kommer også fram at førskolelærerne har en forståelse av at den utfordrende atferden kommer av et problem som ligger hos barnet. Jeg ønsker heller å knytte meg til en relasjonell forståelse hvor problemene ligger i samspillet mellom miljøet og barnet. Denne forståelsen vil jeg drøfte mer inngående senere i teoridelen.

Tilslutt velger jeg å trekke fram Western (2012) sin masteravhandling der hun har intervjuet fire førskolelærere om hvordan de opplever barn med problematferd i barnehagen. Funnene hennes viser at førskolelærerne opplever barn med problematferd som krevende og utfordrende. Hun skriver om ulike perspektiver på problematferd og viser til blant andre Tangen (2012) som belyser ulike

forståelsesmåter. Dette samt Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) sine ulike tilnærminger til problematferd vil jeg gå mer inn på i det følgende.

2.2 Atferdsvansker

I faglitteratur defineres atferdsproblemer på ulike måter. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) karakteriserer atferden som et atferdsproblem hvis den hindrer normal utvikling hos barnet og er til betydelig plage for andre. Ogden (2009) knytter atferdsproblematikk til hvordan barn utvikler seg og fungerer i samfunnet. Han nevner begreper som tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer.

Flere studier gjort på 90-tallet har kommet fram til fire hovedtyper for problematferd. Jeg velger her å nevne to av hovedtypene som jeg anser som relevant i henhold til mitt forskningsspørsmål. Den første er lærings- og undervisningshemmende atferd. I følge Nordahl et al. (2005, s. 36) gjelder dette barn som lett drømmer seg bort, blir distraherede, er urolige og bråkete. Slik atferd kan gjenkjennes hos de fleste barn i barnehagealder. Nordahl sier at barn av og til kan vise problematferd som en naturlig del av utviklingen og livet. Det trenger ikke skape bekymring eller iverksettes tiltak. Slik atferd er ofte situasjonsavhengig og forbigående (Nordahl et al. 2005, s. 31). Allikevel kan det oppleves utfordrende og krevende for personer som er i samhandling med barnet, selv om det ikke kan karakteriseres som et atferdsproblem.

Den andre hovedtypen jeg ønsker å presentere er utagerende atferd. Denne atferden karakteriseres som den vanligste formen for problematferd. I følge Nordahl et al. (2005, s. 36) blir barnet fort sint og kan ha fysiske eller verbale angrep på andre mennesker. Slik atferd forekommer oftere hos gutter enn hos jenter. Dette perspektivet kan også være relevant for barnehagebarn. Barna provoserer og utfordrer voksne, og er derfor ofte gjenstand for mye oppmerksomhet. Slik atferd oppleves utfordrende for de som er i samhandling med barnet og kan stå i veien for barnets sosiale utvikling.

2.2.1 Systemorientert tilnærming på atferdsvansker

Begreper som atferdsvansker, psykososiale vansker og ulike diagnoser på atferd representerer i følge Nordahl et al. (2005, s. 12) et individperspektiv på barn og innebærer et syn på at årsaken til problemene er å finne i individet. I et systemperspektiv prøver man heller å avdekke de faktorene og sammenhengene

som skaper problemene. Det foregår en interaksjon mellom mennesker, i form av kommunikasjon og sosial samhandling. Hvis omgivelsene endres kan man se at atferden også endres. Dette forklarer at noen barn kan vise en hensiktsmessig atferd i noen sammenhenger, mens de i andre sammenhenger kan vise utfordrende atferd. Denne tilnærmingen går ut på at atferden ikke kan løsrives fra den situasjonen eller sammenhengen den oppstår i (Nordahl et al. 2005, s. 57).

Nordahl et al. presenterer fire hovedelementer i et sosialt system. Vi har *objekter* som er de ulike aktørene i systemet. I dette tilfelle er disse de menneskene som oppholder seg i barnehagen. Mellom disse objektene har vi *relasjoner*. Relasjonene kan være preget av gjensidighet og anerkjennelse, men også av avvisning og begrensninger. Ethvert sosialt system har ulike *kvaliteter*, og det er stor forskjell på kvalitetene. For eksempel vil barnehagen ha andre kvaliteter enn familien.

Omgivelsene er det miljøet hvor det sosiale systemet befinner seg. For å forstå handlingene til de aktørene som er i et sosialt system, må vi forstå mønstrene og strukturene som eksisterer. Det handler om at mennesker er aktører som deltar i et system hvor hver enkelt påvirker helheten og selv blir påvirket av helheten. På den måten henger alt sammen (Nordahl et al., 2005, s. 58)

Forskning viser at atferdsproblemer kan forklares av en rekke faktorer i de omgivelsene barna befinner seg i (Nordahl et al., 2005, s. 59). Dette perspektivet er vesentlig for å få en forståelse for hva atferdsproblematikk er og hvordan vi kan møte slik atferd. Det som ser ut som atferdsproblemer kan ofte være en rasjonell handling fra barnets side. Det skjer gjerne i situasjoner som for barnet oppleves utrygge eller truende. Barnets virkelighetsoppfatning påvirker atferden og barnet kan vise problematferd for å komme ut av den vanskelige situasjonen (Nordahl et al, 2005, s,17). Det handler om at barn har en intensjon bak handlingen og det er derfor viktig at vi har en forståelse av barnets oppfatninger, ønsker og verdier.

Aktørperspektivet går ut på at barnet handler rasjonelt ut fra sin virkelighetsoppfatning. Barnet velger en atferd som etter hans eller hennes mening er hensiktsmessig i situasjonen. Omgivelsene rundt kan oppleve denne atferden som problematisk og utfordrende. Det er derfor det er viktig å se barnet bak atferden. En slik forståelse kan, i følge Nordahl et al. (2005, s. 64), skape en bedre relasjon mellom barn og voksen.

2.2.2 Utfordrende atferd

Utfordrende atferd er atferd som på ulike måter oppleves vanskelig for andre som er i samspill med barnet og for barnet selv. Jeg velger å bruke begrepet utfordrende atferd fordi jeg ikke ønsker å fokusere spesielt på barn som har fått spesifikke diagnoser. Hva som oppleves som utfordrende for noen trenger ikke nødvendigvis oppleves på samme måte for andre som er i samhandling med barnet. Atferden viser seg i ulike situasjoner og den kan være forbigående. Slik sett kan denne type atferd knyttes til Nordahl et al. (2005) sine beskrivelser av Lærings- og undervisningshemmende atferd.

Skjolden påpeker at begrepet signaliserer at det finnes en relasjon. Vi inngår alle i et sosialt fellesskap som er preget av gjensidig påvirkning. I hennes masteravhandling kommer det fram at barnehagelærerne begrunner den utfordrende atferden med at barnet ikke evner å tilpasse seg andre barn og voksne, og at de tar i bruk negative handlinger for å få oppmerksomhet (Skjolden 2009). Dette vitner om en individuell forståelsesmåte på barn med utfordrende atferd, hvor problemene ligger hos individet. Jeg ønsker å sette fokus på den relasjonelle forståelsen på utfordrende atferd. Den handler i følge Tangen (2012) om at problemene oppstår i samspillet mellom barnet og miljøet. Det er et gap mellom individuelle forutsetninger og krav fra omgivelsene. Ved å endre på krav og samtidig styrke den enkeltes forutsetninger kan man minske dette gapet.

Western (2012) påpeker at forståelsesmåtene utfyller hverandre og ikke bør sees hver for seg. Det blir nødvendig å kombinere de ulike forståelsene for å forbedre praksis. Hva som oppfattes som utfordrende og problematisk atferd varierer i ulike barnehager, og avhenger av menneskesyn og personlige erfaringer (Western, 2012). Derfor responderer man også forskjellig på barns atferd, avhengig av hva slags bagasje man har med seg.

I mange tilfeller viser barn følelser på måter som blir sett på som mindre adekvate. For eksempel gjennom å slå eller havne i konflikter. Barn som gjentagende havner i slike situasjoner blir i følge Gulløv (2009) sett på som problematiske og mangelfulle. Når barn protesterer mot å inngå i en sosial konvensjon blir det gjerne sett på som atferdsvansker. Østrem (2012) spør om vi heller kan forstå disse protestene som reaksjoner på ytre forventninger som barnet oppfatter som urimelige. Biesta (2001)

sier at vi må være varsomme i møte med barn slik at vi kan anerkjenne og ivareta det subjektive. Slik jeg ser det må vi stille spørsmål til vår egen tolkning av situasjonen og barnet. Det er i det konkrete møtet med barnet hvor vi må gjøre en handling overfor barnet at det pedagogiske profesjonelle skjønnet blir sentralt.

2.3 Pedagogisk og profesjonelt skjønn

Grimen og Molander (2008) forklarer skjønnsutøvelse med at noen ganger i noen situasjoner, finnes det ikke rom for sikre konklusjoner. Da må man ta i bruk det man har for å komme frem til en beslutning for hvordan man skal handle. De snakker om en ubestemthet i beslutningssituasjoner. Denne ubestemtheten nødvendiggjør bruk av skjønn. I følge Åmot (2012) handler skjønn om evne til å forstå både reglene og situasjonen. Profesjonsetikken krever at man handler ut fra et relasjonsetisk perspektiv og engasjerer seg i barnas situasjon. Refleksjonsevne og faglig kunnskap blir dermed avgjørende.

Vi er i følge Van Manen (2001) pedagogisk selvreflekterende på den måten at vi tenker igjennom om våre handlinger ble gjort på best mulig måte, om de var riktige og hensiktsmessige. Pedagogikk kan aldri være objektivt. Det har alltid et etisk-moralsk aspekt, og i en pedagogisk handling prøver man å gjøre det som er godt for det enkelte barnet. Dette vil i følge Van Manen omfatte avgjørelser basert på egne verdier. I situasjoner med barn som viser utfordrende atferd er det derfor viktig å handle i samsvar med egne verdier og moral. Ved å sette ord på skjønn kan vi fange opp hva det vil si å utøve dette i praksis.

Grimen og Molander peker på at kunnskap og regler ikke kan entydig fortelle hvordan man skal handle. Uten bruk av egen dømmekraft ville oppgaver blitt utført mekanisk og det ville vært det samme hvem som utførte dem. Samtidig kreves en viss kunnskap som kvalifiserer den enkelte til å utføre slike oppgaver, ellers ville det ikke vært behov for en profesjonsutdanning. Profesjonen krever derfor i tillegg til en overførbar og standardisert kunnskap, bruk av profesjonelt skjønn, samt pedagogisk skjønn i utføring av oppgaver (Grimen og Molander, 2008). Petterson og Simonsen (2010, s. 46) sier at en profesjonsutøvers dømmekraft handler om menneskers refleksjon og handling og er basert på kunnskap og faglig innsikt i møte med et annet menneske. Slik rommer det både pedagogisk skjønn, som er knyttet til refleksjon og handling, og profesjonelt skjønn, som er knyttet til kunnskap og faglig innsikt.

Grimen og Molander (2008) er opptatt av å diskutere de problematiske sidene ved skjønnsutøvelse og sier at situasjoner hvor bruk av skjønn er mest påkrevet er også de situasjonene hvor skjønn er vanskeligst å utøve. Det er gjerne situasjoner hvor det ikke finnes et enkelt svar, hvor ting er kaotiske og problematiske, og hvor man må bruke sin egen personlige dømmekraft. Skjønn kan også være vilkårlig. Man vet aldri helt hvordan utfallet av skjønnsutøvelsen blir, selv med grundig refleksjon og de beste hensikter. For å avgjøre om en handling er rett må vi i følge Grimen og Molander (2008) vurdere hva slags konsekvenser eller virkninger den vil ha. Vi må videre vurdere hva slags virkninger som er ønskerverdige. I møte med barn med utfordrende atferd kan man oppleve at alle konsekvenser og virkninger igjen kan ha sidevirkninger og disse kan stå i strid mot hverandre. Det er derfor vanskelig å avgjøre rett handling, og man må vurdere hva som veier tyngst i den konkrete situasjonen. I tillegg er det slik at i situasjoner med barn skjer det alltid en fortolkning og det er vanskelig å vite om man har tolket rett.

Åmot (2012) understreker viktigheten av å forbedre kvaliteten i dagens barnehager og sier at faglig skjønnsmessig vurderingsevne er en stor del av dette arbeidet. Det handler om å skape rom for demokrati og ytringsfrihet og å sikre anerkjennelse. Dette medfører at fokus ikke bare kan være på selve møtet eller på relasjonen til barnet, men også på rammene og forutsetninger for at det gis rom for gode møter og relasjoner. Profesjonsutøvere har i følge Pettersen og Simonsen (2010, s. 63) en viss grad av frihet og mulighet til selvstendig utforming og utøvelse av yrket sitt. På den måten har den profesjonelle mulighet til å utøve skjønn i den pedagogiske praksisen. Åmot og Skoglund (2012, s.32) påpeker på sin side at dette å ivareta barns unikhet og mulighetene for anerkjennelse blir veldig krevende når barnehagene preges av større barnegrupper, færre pedagoger og kravene som ligger til målstyring og dokumentasjon. Derfor kan vi spørre om den enkelte pedagogs handlingsrom er i ferd med å bli mindre, og vi mister rom for skjønn. Vi har ikke den kapasiteten vi trenger for å gjennomføre det vi ønsker.

I følge Åmot (2012) ligger det et etisk krav til ansvarlighet i møte med den andre. Dette møtet er situasjonsbetinget, relasjonelt og individuelt og kan aldri bli det samme. Derfor kan man heller ikke utarbeide et ferdig teoretisk tankesett for hvordan man skal handle. Dette begrunner hvorfor pedagogisk skjønn er så viktig å diskutere. Det handler om å ha en evne til å vurdere situasjonen her og nå og bruke sin egen

dømmekraft. Ved hjelp av pedagogisk og profesjonelt skjønn kan man se og reflektere over det unike i situasjonen eller i barnet i lys av egen erfaring og kunnskap.

2.3.1 Skjønn som resonneringsprosess og skjønn som strukturell strategi

Skjønn kan i følge Grimen og Molander (2008) bli forstått som en resonneringsprosess som skal lede fram til en beslutning. Man resonnerer seg fram til en konklusjon for hva som skal gjøres i enkelttilfeller ut fra egen dømmekraft. Et eksempel er at samfunnet betror barnehagelærere til å ta avgjørelser som er fornuftige og allment godkjente og stoler på at de bruker handlefriheten sin på en fornuftig måte.

Grimen og Molander ser også skjønn som en strukturell strategi. Det forstås som en frihet til å vurdere ulike handlingsmuligheter på grunnlag av hva den enkelte synes er fornuftig innenfor en gitt ramme. Det handler om den enkeltes oppfatning, men er også knyttet til syn på barn og til formålsparagraf, forskrifter som rammeplan og barns rettigheter. Sævi (2007) sier at pedagogisk praksis alltid tilhører en bestemt kontekst, og det som skiller en pedagogisk situasjon fra andre situasjoner, er at den voksne har en pedagogisk intensjon som er rettet mot barnet. Dette medfører at man ikke tar for gitt at samfunnets føringer alltid er til det beste for barnet. I lærerprofesjonens etiske plattform står det at profesjonen skal stå i mot press fra ulike aktører som ønsker og gjøre barnehagebarn til midler for sine mål. Og profesjonen er ansvarlig for å si ifra når rammevilkår skaper faglige og etiske uforsvarlige tilstander i barnehagen (Utdanningsforbundet, 2012).

Ved alle handlinger som angår barn som foretas av myndigheter og organisasjoner, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (KD, 2011). Den voksne skal alltid ha barnets beste for øye. Dette utgjør en del av samfunnsmandatet og kan tolkes slik at knyttet til det enkelte barn og situasjonen, må barnets beste vurderes ut fra pedagogens skjønn. Pedagogisk skjønn henger mye sammen med pedagogisk egnethet. Det handler i følge Van Manen (2001) om å ha omsorg, kjærlighet og ansvarsfølelse overfor barn. Man må ha evne til å lytte og se barnet, samt vise tillit og ha et aktivt håp når situasjoner er vanskelig. Samtidig må man i følge Van Manen (2001) ha en moralsk bevissthet og en lydhøret overfor barnet, en bestemthet og

evne til å fortolke og kunne ta ting på sparket. Dette til sammen utgjør evne til pedagogisk takt og viser forholdet mellom takt, skjønn og dømmekraft.

2.3.2 En profesjonsetisk utfordring

Den profesjonsetiske utfordringen går ut på at i en praksis som i stor grad lar seg bygge på evidensbasert kunnskap, blir det vanskelig å forene kunnskap og i dette tilfellet pedagogisk skjønn. Pettersen og Simonsen problematiserer profesjonenes kunnskapsgrunnlag og spør hvordan kunnskap står i forhold til en anerkjennende praksis hvor profesjonsutøveren kan gjøre seg opp selvstendige meninger om hva som er rett og galt. En praksis som kun bygger på evidensbasert kunnskap kan hindre profesjonsutøveren i å forholde seg til eget skjønn (Pettersen og Simonsen, 2010, s. 61).

De siste årenes fokus på evidensbasert kunnskap har satt søkelys mot virkningene av det praktiske arbeidet. I følge Pettersen og Simonsen (2010, s. 58) er det flere som mener at evidensbasert tilnærming til kunnskap har fått for stor vekt i ulike profesjoner, som barnehage. Dette kan legge begrensninger for barnehagelæreres handlingsrom. I barnehagen møter vi unike enkeltmennesker og dette må barnehagelæreren forholde seg til. Pettersen og Simonsen (2010, s. 59) sier at utfordringen er å bruke kunnskapen på en reflektert måte, og samtidig vise sensitivitet i møte med barnet. Det er viktig å huske på at den profesjonelle kan være ekspert på et fagfelt, men aldri på et annet menneske (Pettersen og Simonsen, 2010, s. 61).

2.4 Pedagogisk takt

Pedagogisk takt handler om å forstå betydningen av en situasjon slik at man vet hva man bør gjøre og hvordan dette bør gjøres. Det kreves i følge Van Manen (2001) årvåkenhet, forståelse og innsikt. Takt kan vise seg på mange forskjellige måter avhengig av hva den enkelte situasjonen krever og hvordan man velger å handle. Takt, handling og pedagogisk skjønn har derfor en nær sammenheng.

Når man skal utøve pedagogisk skjønn må man ta i betraktning hvordan ting ser ut fra barnets synsvinkel. Van Manen sier det er viktig å stille seg spørsmålet: "Hvordan opplever barnet denne spesielle situasjonen, relasjonen, hendelsen?" (Van Manen, 2001). Han er opptatt av å vise omtenkksomhet og takt overfor barn. Pedagogisk

omtenksomhet handler om å ha en evne til selvrefleksjon og å kunne se det som er viktig eller betydningsfullt i en konkret situasjon og ha en evne til å oppfatte og lytte til barnet. Pedagogisk takt avhenger av den pedagogiske forståelsen og knyttes til det man faktisk gjør. På den måten blir pedagogisk forståelse realisert gjennom det Van Manen kaller pedagogisk takt.

Takt og skjønn kan også knyttes til taus kunnskap. Den tause kunnskapen kommer fram når situasjonen krever at man handler umiddelbart, hvor den pedagogiske forståelsen må inntre med en gang uten tid for refleksjon. Taus kunnskap som er tilegnet gjennom erfaring, refleksjon og praksis kan bidra til en pedagogisk oppfatningsevne som gjør at man evner og handle umiddelbart i utfordrende situasjoner. Van Manen legger vekt på at det først og fremst dreier seg om å ha en evne til å se hva som er best for barnet. Det er en praktisk forståelse, en tolkning av barnet i en konkret situasjon (Van Manen, 2001).

Når man handler taktfullt overfor barn har man et direkte engasjement i situasjoner hvor man må reagere umiddelbart på noe uventet eller uforutsigbart. Handlingen må være bevisst og være basert på tidligere refleksjoner. Vi kan ikke være distanserte eller objektive, men følelsmessig engasjert i det som skjer (Van Manen, 2001). Spørsmålet blir hvordan man skal være følelsmessig engasjert, men samtidig profesjonell i handlingsøyeblikket. Van Manen (2001) presiserer at det ikke finnes noen regler eller teorier for hvordan man skal handle. Takt kan ikke reduseres til et sett av teknikker og ferdigheter. Det kommer til uttrykk i praktiske situasjoner og handler om å oppnå gode sosiale relasjoner. Det er en form for improvisasjon som krever at vi vet hvordan situasjonen oppleves for den andre.

2.4.1 Krav til handling

I samspill med barn kreves det hele tiden en respons fra den voksne. I følge Van Manen (2001) kan vi ikke la være å handle. Uansett om vi handler direkte, trekker oss tilbake eller gjør en ikke-handling er det en pedagogisk respons som vil fortelle noe til barnet. Hva vi velger å gjøre viser hvordan vi lever opp til det pedagogiske ansvaret. Han sier at pedagogikk handler om å ha en evne til å svare på en måte som er ansvarlig og moralsk forsvarlig. Man har en pedagogisk intensjon som betraktes som en lydhøret og mottagelighet overfor barnet hvor man tar

utgangspunkt i kjennskap til barnet og dets perspektiv og situasjon, mer enn i forhåndsdefinerte målsettinger for den pedagogiske virksomheten.

Van Manen (2001) sier at hver situasjon stiller nye egne krav. I det pedagogiske øyeblikket kan verken fakta eller verdier alene si oss hva vi skal gjøre, men de kan stimulere til pedagogisk refleksjon. Alle barn har sin spesielle livshistorie og sin spesielle situasjon og viser sine følelser på forskjellige måter. Den voksne må oppmuntre barnet til å uttrykke seg, anerkjenne dets følelser og vise respekt for barnets opplevelse av situasjonen. I situasjoner som krever at man foretar seg noe overfor barnet, sier Van Manen at det er nødvendig med pedagogisk forståelse. Pedagogisk forståelse er ikke-dømmende, utviklingsorientert, analytisk og oppdragelsesorientert (Van Manen, 2001). I slike øyeblikk forventes det noe av oss og mange vil føle at de må "svare" barnet, vise ansvar og hjelpe.

Den kunnskapen vi trenger for å handle er situasjonsspesifikk og orientert mot det enkelte barnet. Det avhenger av konteksten. Det handler om å skjelve mellom det som er godt og hensiktsmessig og det som er mindre godt og hensiktsmessig for et konkret barn (Van Manen, 2001). Man tolker, tenker og handler. En taktfull handling er alltid umiddelbar, situasjonsbetinget og improvisert. Det er sjelden en sjanse eller mulighet for å lene seg tilbake og reflektere og planlegge når situasjonen krever handling.

Biesta (2011, s. 101) er også inne på situasjoner hvor vi har et ansvar for å svare barnet. Det handler om at vi er ansvarlige for å reagere på den måten situasjonen vi befinner oss i krever av oss. Ingen andre kan ivareta dette ansvaret for oss, vi må reagere på vår unike måte. Biesta betrakter pedagogisk ansvarlighet som et ansvar for at unike subjekter skal kunne komme til syne. Dette er et vilkår for menneskelig handling og frihet.

2.5 Formål med pedagogisk virksomhet

Biesta (2011) presenterer tre formål med pedagogisk virksomhet: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering handler om tilegning av bestemte ferdigheter. Barn skal tilegne seg viten, ferdigheter og forståelse for å kunne hevde seg i samfunnet. Sosialisering handler om hvordan man blir en del av en større orden med bestemte verdier og holdninger og er knyttet til videreføring av kulturelle

tradisjoner. Pedagogisk virksomhet vil alltid ha en sosialiserende effekt på barn gjennom å innføre dem i eksisterende måter og være på og å gjøre ting på (Biesta, 2011, s. 32). Subjektivering kan forstås som det motsatte av sosialisering. Det handler om hvordan man atskiller seg fra en slik orden (Biesta 2011, s. 94). Biesta beskriver det som en måte å være på som er preget av uavhengighet, hvor man er mer enn kun et eksemplar i en overgripende orden (Biesta, 2011, s. 32).

De tre funksjonene utgjør pedagogikkens mening og hensikt. De henger sammen og påvirker og overlapper hverandre. Pedagogisk praksis fungerer derfor på alle disse tre områdene (Biesta, 2011). Åmot og Skoglund (2012) er inne på at å ivareta frihet og forskjellighet både er en utfordring og en mulighet. Sosialisering er en sentral del av den pedagogiske virksomheten, men der ligger også et handlingsrom hvor den voksne har mulighet til å ta skjønnsmessige avgjørelser og åpne for muligheten for subjektivering.

2.5.1 Subjektivering

Ved å ha et taktfullt blikk på barn, som formidler omsorg og engasjement, kan vi gi rom for subjektivitet. Det blikket som kun observerer barnas atferd vil gjøre dem til objekter (Van Manen, 2001). Van Manen knytter takt til det å se den andres subjektivitet. Man er lydhør for det som er spesielt hos den andre. En taktløs person behandler alle barn på samme måte i den tro at det er rettferdig, mens en med takt vil legge merke til og verdsette det som er unikt ved hvert enkelt barn og prøve å få det unike og det forskjellige til å bety noe for deres personlige utvikling (Van Manen, 2001).

Biesta ser på subjektivering som et av pedagogikkens grunnleggende funksjoner eller mål. Barnehagen har som oppgave å danne barn til å bli selvstendige individer. Gjennom danning skal vi utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter (KD, 2011). Det henger sammen med subjektivering, som i følge Biesta (2009) handler om prosessen med å være et subjekt. Man skal lære seg å bli et selvstendig individ som kan reflektere moralsk over hvorfor man gjør som man gjør. Pedagogikkens oppgave er i følge Biesta (2011) å gjøre barn til reflekterte praktikere som kan ta ansvar for sin egen handling.

Subjektivering er først og fremst knyttet til et sosialt fellesskap. For at vår unikhhet skal komme fram avhenger det av hvordan andre forholder seg til våre handlinger (Biesta 2011, s. 95). Den enkeltes unikhhet kommer fram når en kan handle i møte med andre handlende personer. I følge Biesta (2011, s. 96) er vår frihet avhengig av hvordan andre forholder seg til våre begynnelse. I pedagogisk virksomhet vil det si at barns unikhhet og subjektivitet avhenger av hvordan andre voksne og barn responderer på deres handlinger. Dette betyr at for subjektivering spiller relasjon en viktig rolle.

Den enkeltes unikhhet er også avgjørende for at fellesskapet skal kunne endre seg. På den måten kommer det noe nytt fram. Man påvirker hverandre i relasjonene. Utfordringen er at vi kan ikke kontrollere andres reaksjoner på våre initiativer. Hvis vi prøver å styre andres reaksjoner ødelegger vi igjen for deres mulighet til å handle fritt, og på den måten står vi i veien for deres subjektivering (Biesta, 2011, s. 96). Poenget er at handling aldri er en mulighet alene. Vi er avhengige av å være i en relasjon hvor vi handler med noen, og vi kan ikke kontrollere hvordan den andre vil ta i mot våre initiativer eller hvordan den andre vil respondere på våre handlinger. Subjektivering handler derfor om og åpne opp for forstyrrelser av den normale ordenen. Vi må være åpne for det som er annerledes og det som bryter med det normale. Når et barn utfordrer må vi gi barnet mulighet til å fortelle oss hva det ønsker, og vi må forsøke å ta lærdom av det gjennom å reflektere over situasjonen. Vi må spørre oss hva som ligger bak atferden. Er det noe barnet prøver å fortelle oss?

2.5.2 Den pedagogiske relasjonen

I pedagogisk virksomhet er gjensidige samhandlingsprosesser i relasjonen en forutsetning for danning. Danning handler om å utvikle en evne til å reflektere over egne handlinger og rommer sosialisering og oppdragelse, omsorg, lek og læring (KD, 2011, s. 16). Åmot og Skoglund knytter danning til medvirkning. I tillegg til å bli innviet og lært opp i kultur og samfunn, skal man åpne for subjektivering ved å danne sin egen identitet og bli anerkjent for den man er. En annen viktig side ved danning handler om at man skal bli utfordret slik at man kan utvide sine forståelsesrammer. Dette er viktig for at barna skal bli bevisste, reflekterte og selvstendige individer (Åmot og Skoglund, 2012). Rammepånen sier at barn må få utfordringer slik at de kan utvikle kunnskaper og ferdigheter, og støtte for å handle omsorgsfullt og gjøre

etisk begrunnede valg (KD, 2011, s. 16). Danningsprosessen avhenger av at barna er i en pedagogisk relasjon som er preget av gjensidig tillit. En slik relasjon karakteriseres av at den er rettet mot barnets liv og menneskeliggjøring. Den voksne har en intensjon om det beste for barnet og vil hjelpe barnet uten å fremme egne eller andres formål (Sævi, 2007).

Drugli (2012) sitt arbeid hvor hun skriver om relasjon mellom lærer og elev har noen viktige momenter som jeg her ønsker å utforske og se i sammenheng med synet på den pedagogiske relasjonen. Relasjonskompetanse er nært knyttet til den voksnes evne til å være profesjonell. Dette har mye å si for kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn og handler om å ta ansvar for sine egne handlinger og atferd overfor barnet og tilpasse dette til det beste for barnet, slik at man ivaretar barnets interesser. Dette omfatter å ha forståelse for relasjonen, at man har relasjonelle ferdigheter og gjør etiske refleksjoner (Drugli, 2012, s. 45-46).

I den pedagogiske relasjonen må den voksne veilede barnet, hjelpe det og forklare ting, men den voksne må også gi rom for barnets egne initiativer og perspektiver (Åmot og Skoglund, 2012, s. 18). I følge Åmot og Skoglund forutsetter dette at en har tillit til barnet som et eget subjekt. Dette er nødvendig for å danne barn som evner å tilpasse seg i samfunnet samtidig som de ivaretar sin subjektivitet. Van Manen (2001) sier at den pedagogiske relasjonen er intensjonal på den måten at den voksne har en intensjon om vekst og utvikling hos barnet. Å se barnet er i følge Sævi (2007) en pedagogisk handling som finner sted i den pedagogiske relasjonen. En slik handling er avhengig av en følsomhet overfor den andres unike situasjon og er alltid basert på en etisk vurdering.

Anerkjennelse er en sentral dimensjon ved relasjoner mellom barn og voksen, og forutsetter et gjensidig og likeverdig forhold. Partene i relasjonen er likeverdige subjekter som har rett til sin opplevelse av situasjonen (Drugli, 2012, s. 49). Åmot og Skoglund (2012, s.24) ser anerkjennelse i lys av det Biesta skriver om å bli til i verden. Anerkjennelse er knyttet til å danne en identitet, men det handler også om å gi rom for det unike ved hvert individ og la barna fremstå som unike, handlende mennesker i møte med andre som svarer på deres initiativer og selv tar initiativ til handling. På den måten blir man gjensidig anerkjent av andre. For å utvikle identitet og selvstendighet er vi avhengige av å være i gjensidige anerkjennende relasjoner

med andre hvor vi bekrefter hverandre. Slik kan vi oppnå en følelse av selvtillit, selvrespekt og selvverd (Åmot og Skoglund, 2012).

Pettersen og Simonsen (2010, s. 22) sier at å utvikle en identitet skjer i samspill med omgivelsene. Våre holdninger til oss selv vokser frem gjennom holdninger andre har til oss. Mennesker møter og påvirker hverandre og vi må ha respekt for individet og se den enkeltes behov. Pettersen og Simonsen (2010, s.18) sier at anerkjennelse handler om å respektere hverandre. Det er knyttet til sosiale forhold og relasjoner til andre. Gjennom oppdragelse og kjærlighet skal barnehagen gjøre barna i stand til å være i relasjoner med andre, vise toleranse og respekt for andre, og respekt for normene som gjelder i barnehagen. Pettersen og Simonsen (2010, s. 31) legger vekt på at hvert enkelt barn inngår som en del av en helhet og som et medlem av et barnehagesamfunn.

Anerkjennelse handler om at vi tildeles like rettigheter, men også at vi blir vurdert ut fra hva som skiller oss fra hverandre. Dette kan knyttes til profesjonelt skjønn. Vi bruker vår egen dømmekraft til å gjøre en refleksjon og utføre en handling basert på kunnskap og faglig innsikt i møte med et annet menneske. Pettersen og Simonsen (2010) kaller dette for en profesjonsetisk dømmekraft.

2.5.3 Anerkjennende relasjoner

Østrem (2012) spør om barn i det hele tatt kan gå inn i en anerkjennende relasjon med voksne. Relasjoner mellom barn og voksen kjennetegnes av manglende jevnbyrdighet, den er asymmetrisk, og derfor vil det alltid være en moralsk utfordring tilstede i møte mellom barn og voksen. Sævi (2007) er inne på at i den pedagogiske relasjonen skal den voksne ivareta barnets egenart og behov. Ved å ha en sensitivitet og omtenkksomhet i møte med barnet gjør man relasjonen til noe mer enn bare en form for sosialiseringssprosess. I den asymmetriske relasjonen er den voksne ansvarlig for å se barnet med et pedagogisk blikk som er rettet mot barnet (Sævi, 2007).

Drugli peker på at den voksne har en definisjonsmakt overfor barnet og har derfor et særlig ansvar for å ivareta barnets interesser. Måten den voksne er på overfor barnet vil ha betydning for hvordan barnet ser seg selv og sine omgivelser (Drugli, 2012). I følge Østrem (2012) må vi ta ansvar for å fremme barnets perspektiv og respektere

barnet som likeverdig subjekt. Barn har en annen virkelighetsoppfatning preget av mindre livserfaring og dette må erkjennes for at vi skal oppnå anerkjennelsesidealet. Barn og voksne har ulike opplevelser av virkeligheten, og forholdet mellom ulike perspektiver kan være motsetningsfylte. Den voksne må derfor anerkjenne selv motstridende perspektiver som gyldige og bekrefte barnets følelser, selv om de ikke kommer fram på en adekvat måte.

Barnets møte med den voksne dreier seg på mange måter om å oppnå anerkjennelse. Barn vil alltid være prisgitt voksnes handlinger, valg og prioriteringer. Derfor er det en kontinuerlig risiko for at barnets perspektiver ignoreres eller gjøres ugyldige, særlig hvis de står i et motsetningsforhold til voksnes perspektiver (Østrem, 2012). Barn er alltid gjenstand for vår fortolkning, og vi må være åpne for at ting ikke alltid er slik de kan se ut for oss.

3 Metodisk tilnærming

3.1 Hermeneutikk

I kvalitativ forskning er man opptatt av at forskningsprosessen påvirker både forskeren og den eller det som blir forsket på. I følge Denzin og Lincoln (2011) involverer slik forskning en fortolkende tilnærming til verden. Man prøver å fortolke en sak som noen andre bringer fram. Det handler om å løfte og anerkjenne den subjektive opplevelsen til den det forskes på. Forskeren har også alltid et subjektivt utgangspunkt, som gjør at det som forskes på kan forstås på ulike måter. Det er derfor viktig å være klar over sin innflytelse og påvirkningskraft på forskningsresultatene. Denzin og Lincoln (2011) er opptatt av at det er forskerens egne fortolkninger av en virkelighet. Man håper å få en bedre forståelse av en sak, samtidig som man innser at alt kan forstås på forskjellige måter.

Mitt forskningsprosjekt bærer preg av en hermeneutisk tilnærming, som handler om at enhvers forståelse av noe er situasjonsbetinget og preget av fordommer. Fordommer i denne forstand handler om tidligere erfaringer og syn på verden (Ryen, 2002). Empirisk materiale er derfor fortolket kunnskap. Man er fanget av sin egen forforståelse, fordommer, tidligere praksis og erfaring, og bør være ydmyk overfor det man finner ut (Sherrat, 2006). Det handler ikke om å finne en sannhet eller lage generaliseringer, men om å få en innsikt i en sak som kan ha mange flere sider enn de man selv ser.

Forforståelse har stor betydning i tolkningsprosessen. Gadamer mente at det utgjør grunnlaget for forståelse og henger sammen med hvem man er. Forforståelse vil derfor alltid påvirke min fortolkning. Uten en slik forforståelse vil det være umulig å forstå noe som helst, den fungerer som en brobygger mellom deg selv og omgivelsene (Hjardemaal, 2011, s. 193). Ved å være bevisst på sin forforståelse og hvordan den påvirker kan man oppnå reflekterte tolkninger.

3.2 Valg av metodisk redskap

Metode handler om hvordan man skal gå frem for å finne ut av noe. Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2006) sammenligner det med å følge en bestemt vei mot et mål. I følge Ryen (2002) er metode en modell eller et program for å søke kunnskap. Det omfatter teoretiske og praktiske prosedyrer man benytter seg av for å oppnå

viten. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data. Metode hjelper oss til å ta hensiktsmessige valg og gir oss oversikt over alternative fremgangsmåter og mulige konsekvenser av de valgene vi tar (Johannesen et al., 2006).

Metodene jeg har valgt for å kaste lys over barnehagelæreres pedagogiske skjønn og deres erfaringer med utfordrende atferd, er triangulering av praksisfortelling og fokusgruppeintervju. I tillegg har jeg jobbet med tidligere forskning og annen litteratur som handler om atferd, pedagogisk og profesjonelt skjønn, anerkjennelse, den pedagogiske relasjonen og subjektivitet.

Grunnen til at jeg velger å gjennomføre fokusgruppeintervjuer framfor individuelle intervjuer er at jeg ønsker at mine informanter skal drøfte disse temaene sammen. Det er interessant å se hvordan barnehagelærere som profesjonsgruppe opplever betydningen av pedagogisk skjønn i møte med utfordrende atferd. en slik intervjutype vil kanskje også avdekke forskjellige oppfatninger og meninger innad i personalgruppen, samt forskjeller mellom de to personalgruppene. Jeg håper at vi gjennom fokusgruppesamtaler kan få i gang en fruktbar samtale om barn med utfordrende atferd og bruk av pedagogisk skjønn.

3.3 Triangulering

Triangulering handler om å finne en posisjon ved hjelp av to punkt. Man får et bilde av en virkelighet gjennom å bruke flere metoder. Min hensikt var ikke å bruke triangulering til å bekrefte data, slik det har blitt kritisert for (Ryen, 2002, s. 194-195). En slik tro forutsetter en oppfatning om at man kan se virkeligheten uavhengig av konteksten (Ryen, 20012, s. 200). Triangulering kan derfor ikke brukes til å validere eller bekrefte data, men det kan gi en dypere forståelse og et mer komplett bilde (Silverman, 1993). Min intensjon med å bruke triangulering var ikke å trekke konklusjoner, men å få en større innsikt og et mer nyansert bilde (Ryen, 2002).

Repstad (2007, s. 29) sier at å kombinere ulike metoder gir et bedre datagrunnlag og en sikrere basis for tolkning, men en ulempe kan være at det tar lang tid, og det forutsetter at forskeren behersker ulike metoder (Silverman, 2002). I mitt tilfelle tok ikke bruk av triangulering nevneverdig lenger tid fordi mine informanter skrev praksisfortellingene på forhånd og leverte de i forkant av intervjuet. Alt i alt føler jeg at bruk av triangulering gav med ekstra fylldige data som jeg kunne supplere med

intervjuene, og de hjalp meg til å se problemstillinger som vi diskuterte mer inngående i selve intervjuet.

3.4 Praksisfortelling framfor observasjon som metode

Jeg vurderte om jeg skulle bruke observasjon framfor praksisfortellinger som metode ved siden av fokusgruppeintervjuene. I følge Repstad (2007) kan man bruke observasjon for å studere mennesker og se hvordan de oppfører seg i møte med andre mennesker i ulike situasjoner. Ramberg (2012) er inn på at gjennom deltagende observasjon kan man få innsikt i barnehagelæreres erfaringsverden i barnehagen. Disse kan så løftes fram i en fokusgruppesamtale og bidra til en god erfaringsutveksling. Jeg har jobbet i barnehage og har gjennom tiden observert og selv vært i situasjoner med barn hvor de viser utfordrende atferd. Mine egne erfaringer med utfordrende atferd utgjør slik sett en forståelseshorisont som virker med i refleksjonen og i tolkningen av praksisfortellingene. Observasjon vil kanskje gi et enda klarere innblikk i slike situasjoner og det ville vært en god hjelp i fokusgruppesamtalen, men andre faktorer som tid og runder med NSD gjorde at jeg valgte ikke å gjøre det.

Praksisfortellinger er annenhåndsinformasjon, men det gir allikevel et visst innblikk og bidrar til gode refleksjoner. Ved hjelp av praksisfortellingene oppdaget jeg problemstillinger som vi diskuterte videre i fokusgruppeintervjuene. Jeg var ikke ute etter å fokusere på enkeltepisodes med enkeltbarn, men heller kaste lys på generelle problemstillinger og dilemmaer som barnehagelærere møter i situasjoner de opplever som utfordrende, slik at vi kunne diskutere dette i fokusgruppen.

En fordel med observasjon derimot er at det kan være stor forskjell på det barnehagelærerne sier og det de faktisk gjør når de er i situasjoner. Men min intensjon handlet mer om å løfte og diskutere dilemmaer som oppstår i møte med barn med utfordrende atferd, og hvordan man ved hjelp av pedagogisk skjønn kan ivareta barnet. Ved å bruke praksisfortellinger og senere diskutere disse med informantene, fikk jeg et innblikk i deres opplevelser, slik som jeg ønsket.

3.5 Praksisfortelling

Praksisfortellinger har rot i det levde liv, og det er en måte å gjengi livet på gjennom observasjoner, opplevelser og erfaringer. Gjennom interaksjon med virkeligheten får

vi erfaring som vi fortolker. Det som blir fortalt er ikke sant eller objektivt, men det er en gjengivelse av virkeligheten slik fortelleren opplever den (Fennefoss og Jansen, 2004, s. 17).

Praksisfortellinger står et sted imellom praksis og teori. De fleste har god kjennskap til fortelling som metode og har lett for å forstå og identifisere seg med det. Praksisfortellinger kan derfor skape en nærhet til situasjoner og erfaringer. (Fennefoss og Jansen, 2004). Gjennom analyse av praksisfortellinger kan man drøfte holdninger og verdier. Fortellingene omhandler gjerne relasjoner og samspillsprosesser, områder man kjenner fra sitt eget liv. Egen erfaring og kunnskap vil derfor påvirke drøftingen (Fennefoss og Jansen, 2004, s. 14).

Jeg sendte inn skjema for praksisfortellinger sammen med informasjonsskrivet til de barnehagene som var interesserte i å delta i prosjektet, og opplyste om at jeg ønsket å samle inn praksisfortellingene i forbindelse med besøk hos barnehagene i forkant av intervjuene. I skjema for praksisfortelling (se vedlegg, nr. 3) stod det at hver og en skulle skrive en praksisfortelling om en hendelse med et barn med utfordrende atferd. De skulle beskrive sin opplevelse av situasjonen og sette ord på hvordan de bestemte seg for å handle. I skjemaet stod også en liste over følgende ting som skulle være med, som tid og sted for hendelsen og hvem som var tilstede osv. Til slutt skulle de begrunne hvorfor de valgte å fortelle om denne hendelsen og hva som kunne være viktig å diskutere og reflektere over. Jeg presiserte for mine informanter at de stod helt fritt til å velge hva de ønsket å skrive om så lenge det var noe de selv opplevde som utfordrende. Ellers var det ingen ytterligere rammer i form av antall ord eller innhold.

I ettertid ser jeg at en svakhet ved bruk av praksisfortelling som metode er at man er avhengig av at informantene skriver og leverer praksisfortellingen, og det er ingen garanti for at de vil gjøre dette. I mitt tilfelle var det kun tre som leverte praksisfortellinger. Mine informanter uttrykte at de ikke følte de behersket å skrive praksisfortellinger, og de vegret seg derfor for å gjøre det. Dessuten ville det ta dem ekstra tid, noe som enkelte følte de ikke hadde. Men til gjengjeld var flere av fortellingene svært fyldige og interessante i forhold til forskningsspørsmålene.

En annen svakhet ved bruk av praksisfortelling som metode er at det blir annenhåndsinformasjon. Jeg har ikke selv vært til stede i situasjonen som beskrives

og kan derfor kun tolke materialet ut fra noe som allerede er tolket og beskrevet av en annen person, men det gir meg på en annen side god innsikt i informantens opplevelse av situasjonen og refleksjoner rundt hva som skjedde.

3.6 Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper er arrangerte situasjoner hvor deltagerne oppmuntres til interaksjon hvor de formulerer og diskuterer sine meninger og erfaringer. I en fokusgruppe får forsker innblikk i sosiale kontekster hvor ideer og meninger formes. For at gruppesamspillet skal bli så fruktbart som mulig er det anbefalt at fokusgruppen består av fire til seks personer (Wibeck, 2010). Mine fokusgrupper bestod av fire informanter i hver gruppe.

Intervjuerens rolle i en fokusgruppe avhenger av om gruppen er ustrukturert eller strukturert. Jo mer man styrer interaksjonen i gruppen, jo mer strukturert anses den å være. I en ustrukturert fokusgruppe skal intervjuer presentere tema og gripe inn i diskusjonen kun hvis det trengs. Det kan være hvis gruppen lar være å ta opp et viktig emne eller hvis noen personer tar for mye av styringen og andre ikke kommer til. Ellers skal intervjuer holde seg så passiv som mulig. I en strukturert fokusgruppe tar intervjueren mer styring og stiller spørsmål som er bestemt på forhånd (Wibeck, 2010). På den måten får man en større kontroll over de emner som tas opp, men samtidig kan man risikere å gå glipp av spennende momenter som deltagerne kan begynne å diskutere på eget initiativ. En mellomting vil kanskje derfor være å foretrekke, hvor intervjueren har en intervjuguide med forhåndsplanlagte spørsmål, men hvor man ikke følger den slavisk. Det var en slik form for intervjuguide jeg selv valgte å bruke (se vedlegg, nr. 4).

I fokusgruppeintervjuer er det viktig at intervjueren er engasjert og viser engasjement og forståelse. Samtidig skal man være upartisk og framholde at man ikke er ekspert på de temaene som tas opp i intervjuet (Wibeck, 2010, s. 84). Det handler om å finne en balanse mellom å oppmuntre deltagerne, men samtidig ikke ta stilling til det som diskuteres eller komme med personlige meninger. Det kan i verste fall skape en ubalanse i gruppen hvor deltagerne ikke tør å ytre seg hvis de har motstridende meninger.

Kvale og Brinkmann (2009) sier at det viktigste er å få frem ulike synspunkter rundt et tema. Intervjueren presenterer temaene som skal diskuteres og har ansvar for å skape en trygg atmosfære hvor man kan uttrykke egne synspunkter.

Grppesamspillet kan bidra til at det blir lettere å snakke om vanskelige eller tabubelagte temaer. En utfordring er at en slik intervjusituasjon, i forhold til andre intervjusituasjoner hvor man intervjuer en av gangen, vil redusere intervjuerens kontroll over temaene som blir tatt opp (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kamberelis og Dimitriadis (2011) peker også på noen utfordringer ved fokusgruppeintervjuer. Blant annet at sterke personligheter i gruppen vil kunne ta mye plass og gjøre at andre som er mindre fremtredende ikke vil komme like mye til ordet. De peker allikevel på at styrken i antallet i et slikt intervju vil gjøre deltagerne mer villige til å snakke om det de er opptatt av. I følge Kamberelis og Dimitriadis (2011) tilbyr fokusgruppeintervju et unikt innblikk i ulike perspektiver, erfaringer og meninger rundt et tema.

3.7 Kriterier for utvalg

Hvem og hvor mange informanter man skal velge ut er i følge Johannesen et al. (2006) avhengig av forskningsspørsmålet. De sier at utvelgingsprosessen er avgjørende for analysen og konklusjonene som eventuelt skal trekkes. For å få best mulig innsikt i forskningsspørsmålet mitt ønsket jeg å intervju barnehagelærere som har erfaring med barn med utfordrende atferd. Dette er en strategisk utvelging, da jeg har valgt denne målgruppen på bakgrunn av at de vil gi meg den nødvendige informasjonen (Johannesen et al., 2006). Neste steg var å velge ut personer fra denne målgruppen. Alder, kjønn og antall år ute i jobb anså jeg ikke som så viktig i denne sammenheng. Allikevel ville de være en fordel med minimum ett til to års erfaring slik at de hadde noen opplevelser og erfaringer som de kunne dele.

3.8 Gjennomføring av fokusgruppesamtaler

Jeg startet med å ringe styrere i forskjellige barnehager hvor jeg kjente styreren litt fra før og informerte om prosjektet. Jeg kontaktet styrere jeg kjente til fra før fordi jeg trodde at de ville være interesserte i at deres barnehage skulle delta. De som ville være med fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring på mail og videreformidlet dette til sine ansatte (Se vedlegg, nr. 2). Jeg takket ja til de første

barnehagene som sa seg villige til å delta i prosjektet. Jeg besøkte begge barnehagene noen dager før jeg skulle ha selve intervjuet. Da samlet jeg inn samtykkeerklæringer, bakgrunnsinformasjon og praksisfortellinger. De som ikke hadde skrevet praksisfortellinger fikk mulighet til å levere på dagen jeg skulle gjennomføre selve intervjuet, men det var det ingen som gjorde. Jeg informerte også mer utfyllende om prosjektet. Repstad (2007, s, 87) sier at det kan være hensiktsmessig å møte informantene en gang i forkant av selve intervjuet. Da kan man bli litt kjent, og informantene får mulighet til å spørre om ting de lurer på.

Fokusgruppeintervjuene fant sted i barnehagens møterom. Den første hadde en varighet på 43 minutter og den andre hadde en varighet på 57 minutter. I den første fokusgruppen ble intervjuet gjennomført i pedagogenes møtetid, mens i det andre fokusgruppeintervjuet ble det satt av ekstra tid. Repstad (2007, s, 87) sier at det er lurt å velge et sted hvor man ikke blir forstyrret og hvor informantene føler seg hjemme. Jeg startet begge fokusgruppene med å gjenta en del informasjon om prosjektet og snakket litt om mitt utgangspunkt for tema. Jeg fortalte om min taushetsplikt og hvordan jeg skulle sikre deres anonymitet, før jeg skrudde på båndopptakeren. Repstad (2007, s. 87) mener dette kan være hensiktsmessig for å motivere informantene og for å bygge opp en positiv sosial relasjon. Jeg opplevde at det gjorde mine informanter mer komfortable og det satt en fin ramme for samtalen.

I intervjuene fokuserte jeg først og fremst på å være en god lytter. Jeg hadde med meg intervjuguiden, men den ble ikke fulgt slik som den stod. Den ble mer brukt som en trygghet og en hjelp til å huske på de viktigste spørsmålene jeg ønsket å stille. Repstad (2007, s 88) sier at en vellykket intervjuer er trygg, rolig, støttende, høflig og hjertelig. Samtalen vil gli hvis man er oppmerksom og interessert. Jeg passet på å nikke og smile bekreftende til informantene når de snakket og kommenterte gjerne kort det de sa. Mot slutten av intervjuene spurte jeg informantene om det var noe mer de ønsket å snakke om eller fortelle. Repstad (2007, s, 91) sier at det er viktig å invitere informantene til å komme med tilleggs-utsagn før man avslutter slik at ikke noen brenner inne med noe. Det kan også være gunstig å oppsummere noen av temaene informantene har vært inne på slik at det ikke blir misforståelser.

Forskerens primære oppgave er i følge Kvale og Brinkmann (2009) og få intervjupersonene til å fortelle om hvordan og hvorfor de opplever og handler som de

gjør. Mine informanter virket åpne og ærlige om de valgene de gjør i møte med barn med utfordrende atferd og beskrev gjerne dilemmaer i forhold til dette. Kvale og Brinkmann er opptatt av at tema skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Man bør oppfordre dem til beskrive så nøyaktig som mulig slik at deres meninger kommer tydelig fram og det blir minst mulig rom for feiltolkninger. Gjennom å stoppe opp og gjenta det intervjupersonen forteller kan man forsikre seg om at man har oppfattet budskapet rett. Jeg gjentok ofte kort hva en informant hadde sagt før jeg gikk videre til neste spørsmål, og noen ganger refererte jeg til noe de hadde sagt tidligere. Slik forsikret jeg meg om at jeg hadde forstått rett. Ved å spørre om man har forstått riktig, kan man få en bekreftelse eller en avkreftelse fra informanten om fortolkningen stemmer. Det handler om å ha en kritisk holdning til egne oppfatninger og forutsetninger (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.9 Transkribering og analyse

3.9.1 Transkribering av intervjuene

Jeg brukte ikke et eget transkriberingsprogram når jeg skulle transkribere intervjuene. For meg fungerte det å åpne filene i det avspillingsprogrammet som var tilgjengelig på min datamaskin. Jeg trykket på pause når jeg skulle skrive ned og spolet fram og tilbake for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg alt riktig. Jeg skrev ned nøyaktig hva informantene sa, slik at jeg ikke skulle gå glipp av noe i analyseprosessen. Jeg transkriberte fortløpende etter hvert intervju og brukte fiktive navn på alle informantene.

Jeg skrev på bokmål for å sikre at ingen skulle bli gjenkjent av dialekt. Når noe ble sagt som kunne føre til gjenkjenning skrev jeg tegnet X. Hvis det var noe jeg ikke forstod skrev jeg spørsmålstegn i parentes i slutten av setningen. Ord det ble lagt ekstra trykk på ble skrevet i store bokstaver. Jeg opplevde transkriberingsarbeidet som veldig spennende. Det var tidkrevende, men det gav meg en god oversikt over materialet og et godt utgangspunkt for å starte med analysearbeidet.

3.9.2 Analyse av intervjuene

Jeg brukte en hermeneutisk tilnærming når jeg skulle finne mening i materialet, hvor jeg vekslet mellom deler og helhet. Kvale og Brinkmann (2009, s. 217) sier at en slik

tilnærming åpner for en stadig dypere forståelse av meningen. Hermeneutikk omfatter ingen trinn-for-trinn metode, men handler mer om å følge noen generelle prinsipper som har vist seg å være nyttige. Jeg leste igjennom hvert intervju i sin helhet slik at jeg fikk en oversikt og en vag forståelse av funnene, så tok jeg tak i de enkelte sitatene og så disse delene i sammenheng med mine forskningsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 216-217). Det som utgjorde grunnlag for utvalg av sitatene var først og fremst om de var interessante i forhold til mine forskningsspørsmål og om det var momenter som gikk igjen og som informantene var svært opptatt av. Jeg skrev ned alle forskningsspørsmålene i et separat dokument og klippet og limte inn sitater under det forskningsspørsmålet som jeg synes sitatene kunne relateres til. På denne måten fikk jeg en oversikt over hva mine informanter hadde svart på.

Kvalitativ analyse handler om å ta et skritt tilbake å betrakte, reflektere og analysere (Ryen, 2002, s. 47). Det er en rotete og tidkrevende prosess som etter hvert skal bringe orden, struktur og mening i materialet (Ryen, 2002, s. 145). Først kategoriseres og systematiseres datamaterialet. Jeg valgte å sette en stjerne ved de utsagnene jeg syntes var mest interessante i forhold til forskningsspørsmålene. Etter dette delte jeg utsagnene inn i ulike kategorier som refererte til forskjellige temaer. Jeg brukte fargekoder for hvert tema. Allerede her har man begynt tolkningsarbeidet og kategoriene er derfor ingen fasitsvar (Ryen, 2002).

Jeg opplevde at de to intervjuene ble ganske forskjellige, selv om forskningsspørsmål og intervjuguide var de samme for begge intervjuene, og valgte derfor å analysere dem hver for seg. I presentasjonen av intervjuene skiftet jeg mellom bruk av sitater og gjenfortelling. Der jeg har vurdert at det vanskeliggjør forståelsen for leseren har jeg kuttet ut noen enkeltord, kuttet vekk stamming og gjentakelser. Noen steder har jeg også kortet ned noe.

Jeg valgte å bruke mye sitater for at informantenes egen stemme skulle komme fram, og lot sitatene være utgangspunkt for det jeg gjenfortalte. Ved å bruke gjenfortelling innimellom sitatene fikk jeg satt sitatene inn i en sammenheng og gjorde materialet mer leservennlig for leseren. Etter presentasjonen skrev jeg en oppsummering hvor jeg samlet sammen de mest sentrale funnene i begge intervjuene. Deretter drøftet jeg funnene med relevant teori.

3.9.3 Analyse av praksisfortelling

Gjennom å analysere praksisfortellinger kan man oppdage interessante temaer i hverdagslige situasjoner. I analysen hadde jeg som leser en distanse til situasjonen, noe som gav meg en god oversikt over situasjonen og handlingen. Slik kunne hendelsen betraktes mer nyansert enn når man er direkte involvert (Fennefoss og Jansen, 2004, s. 11). Når man analyserer praksisfortellinger prøver man å belyse teksten gjennom ulike perspektiver og forstå den på ulike måter (Fennefoss og Jansen, 2004, s. 27). Jeg forsøkte å etablere mening og forståelse ved å lese teksten nøye flere ganger og se den fra ulike vinkler i lys av forskningsspørsmålene. Jeg spurte meg selv om hva er det egentlig denne teksten forteller? Slik la jeg et grunnlag for analysen. I neste omgang forsøkte jeg å se min analyse i lys av teori. På den måten oppdaget jeg ting ved situasjonen som kanskje ellers ikke ville blitt synlig (Fennefoss og Jansen, 2004).

3.10 Forskningsetiske retningslinjer

Å være i et intervju er en mellommenneskelig situasjon hvor intervjuer og informanter påvirker hverandre. Situasjonen er preget av et asymmetrisk maktforhold. Intervjueren har en faglig kompetanse som kanskje ikke intervjupersonen besitter på samme måte. Dessuten er det intervjueren som bestemmer spørsmålene og beslutter hvilke svar som skal følges opp (Kvale og Brinkmann, 2009). Det asymmetriske maktforholdet reiser etiske spørsmål og man bør tenke over hvordan man kan forholde seg til dette på en ansvarlig måte. Det er viktig å gjøre en refleksjon på forhånd om hvilke dilemmaer som kan oppstå.

Som forsker er man pliktet å følge retningslinjene fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), som er et personvernombud for forskningsprosjekter. I samarbeid med NSD utarbeidet jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Jeg måtte også fylle ut et meldeskjema og lage en intervjuguide. Alt dette måtte godkjennes av NSD før jeg kunne begynne datainnsamlingen. (Se vedlegg, nr. 1).

Kvale og Brinkmann (2009, s. 80) påpeker at vi har etiske problemstillinger gjennom hele intervjuundersøkelsen. I forkant av intervjuet må man innhente informert samtykke fra samtlige deltakere. Informert samtykke betyr at deltakerne i prosjektet får informasjon om formål og design. Mine informanter fikk tilsendt informasjonsskriv

og samtykkeskjema, samt et skjema for bakgrunnsinformasjon og skjema for praksisfortellinger. Det var viktig for meg å være tydelig på min taushetsplikt overfor informantene. De ble også informert om prosjektets formål, design og at de kunne trekke seg når som helst. På den måten sikret jeg meg om at deltakerne deltok frivillig i prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 88).

Konfidensialitet handler om at data som identifiserer informantene ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 90). Jeg sørget for at skjemaet for bakgrunnsinformasjon og samtykkeerklæring ble holdt separat fra resten av datamaterialet. Alle mine informanter og barnehagene de deltok fra ble anonymisert ved å bruke fiktive navn.

Et viktig spørsmål å stille seg er om jeg som intervjuer eier de meningene som skapes i intervjuet. Det som sies blir fortolket ut fra intervjuerens utvalgte kontekst. Denne makten handler om retten til å tillegge andres uttalelser en bestemt mening. I analysen og drøftingen ønsker jeg derfor å vise en ydmykhet og presentere mine refleksjoner kun som en mulig tolkning (Kvale og Brinkmann, 2009). Forskers rolle og integritet er avgjørende for kvaliteten på forskningen. Kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er avgjørende faktorer. Det handler om at offentliggjøring av funnene er så nøyaktige som mulig (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 92).

Ryen (2002) skriver at det ikke finnes ferdige svar på hvordan man som forsker skal håndtere dilemmaer som oppstår underveis i et forskningsprosjekt. Det viktigste er å være bevisst på at de kan oppstå og hele tiden synliggjøre prosessen, de valg en foretar og gjøre en kontinuerlig etisk refleksjon.

3.11 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om kvaliteten på forskningen (Ryen, 2002). Det referer til gyldighet og troverdighet. I en slik undersøkelse som jeg har gjort blir det vanskelig å trekke konklusjoner om hva som er sant, og det er heller ikke hva som har vært hensikten. Et mer relevant spørsmål er om jeg har undersøkt det jeg mente å undersøke, og om mine tolkninger er holdbare (Kvale og Brinkmann, 2009).

I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 256) fungerer validering som en kvalitetskontroll av hele forskningsprosessen. Det handler om å være kritisk til egne funn og være kritisk til om du har stilt relevante spørsmål. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg

et prøveintervju med fire medstudenter. Slik fikk jeg testet ut spørsmålene mine, om de gav relevante svar i forhold til hva jeg ønsket å finne ut, og om de var forståelige for informantene. Jeg passet på å stille åpne spørsmål som ikke ville oppfattes som kontrollspørsmål. Dette for å unngå at informantene skulle føle at det var et «riktig» svar.

Min oppgave var å sørge for at informantene var tilstrekkelig informert og at de forstod hva jeg ønsket å spørre dem om, slik at de ble komfortable med å dele sine erfaringer. Derfor var det viktig for meg å være tydelig på hva som var formålet med intervjuene (Ryen, 2002). Før jeg begynte å stille spørsmålene gikk jeg derfor igjennom informasjonsskrivet sammen med informantene og forklarte litt mer inngående hva jeg mente med utfordrende atferd og pedagogisk skjønn. Jeg forsøkte også å legge vekk ferdige oppfatninger om tema og presiserte for informantene at jeg kun ønsket å høre om deres opplevelser og erfaringer. Det er vesentlig å være klar over at det som ble formidlet av informantene var påvirket av mine spørsmål, og at det som ble uttrykt kun var personens egne oppfatninger. Til gjengjeld så var det nettopp personenes egne opplevelser og erfaringer jeg ønsket å vite om.

Kvale og Brinkmann (2009) snakker om å ha en bevisst naivitet som kan åpne opp for ting som er nytt og uventet, samtidig som man også prøver å være bevisst sine fordommer. Ved å være lydhør for det som fortelles og å vise en åpenhet og nysgjerrighet vil informantene kunne slippe seg mer løs og være frie til å fortelle hva de opplever. Derfor forsøkte jeg å vise en ydmykhet overfor informantene og deres kunnskap og erfaring. Det var deres kunnskap og erfaringer som jeg ønsket at de skulle fortelle om.

Ved å samle inn praksisfortellinger sørget jeg for å få ærlige og oppriktige fortellinger om hvordan de opplever situasjoner med barn med utfordrende atferd. Disse var ikke noe svar på spørsmål stilt fra meg, men beskrivelser av dilemmaer de på eget initiativ ønsket å dele (se vedlegg, nr. 3). Til gjengjeld er det min tolkning av dem som har blitt brukt i drøftingen.

Reliabilitet handler i tradisjonell forstand om etterprøvnbarhet og konsistens. Hvis andre forskere kommer fram til de samme funnene, er de troverdige. I kvalitativ forskning handler det mer om å begrunne de metoder man har valgt og de avgjørelsene man har tatt gjennom hele forskningsprosessen (Ryen, 2006).

Tufte (2011) påpeker at en viktig garanti for reliabiliteten er om datainnsamlingen planlegges og gjennomføres på en solid måte. Jeg brukte mye tid på å planlegge hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuene og skrive en intervjuguide som baserte seg på forskningsspørsmålene og den teori og forskning jeg hadde satt meg inn i. Jeg følte at mine informanter var åpne og ærlige om temaene vi snakket om, og at de hadde et ønske om å dele av sine erfaringer og kunnskap. Det ble lite styring fra min side, da samtalen fløt godt av seg selv. Allikevel hadde jeg en viss kontroll over temaene som ble tatt opp underveis, da det ofte var på bakgrunn av et spørsmål jeg hadde stilt. Jeg fikk stilt de spørsmålene jeg ønsket å stille og jeg synes jeg fikk et godt grunnlag for videre tolkning og drøfting.

For å sikre reliabiliteten videre i prosessen tok jeg begge intervjuene opp på lydbånd. Jeg skrev ordrette transkriberinger for å få mest mulig nøyaktig fram hva informantene faktisk fortalte. Av hensyn til konfidensialiteten har jeg ikke lagt ved transkriberingene. I fremstillingen av datamaterialet presenterte jeg sitater fra informantene for å tydeliggjøre deres egen stemme og bekrefte mine oppsummeringer (Ryen, 2002). Ved å gi leseren tilgang til datamaterialet sørger jeg for at vedkommende kan evaluere mine tolkninger og eventuelt gjøre sine egne. Ryen (2002) påpeker at et problem i kvalitativ forskning er at enkle sitater som illustrerer forskerens tolkninger sjelden er tilstrekkelige. Som forsker velger jeg selv hvilke sitater jeg ønsker å fremstille. Leseren blir derfor uansett påvirket av det som forsker løfter fram.

Wibeck (2010, s. 143) påpeker at man har en tendens til å oppfatte det som bekrefter ens egne standpunkter, og forkaste det som ikke passer inn i de oppfatninger man har laget seg. Derfor er det viktig å gjøre en grundig analyse hvor det finnes tilstrekkelig mye data. For å sikre reliabiliteten ytterligere kan man la flere forskere gjøre uavhengige analyser av samme materiale, og man kan gå tilbake til informantene å diskutere ulike utsagn for å finne ut om man tolker de mest mulig rett. Tid og ressurser gjorde at jeg ikke har hatt mulighet til å gjøre det. Da ville det tatt lenger tid før jeg kunne jobbet videre med prosjektet. Dessuten krever man mye av andres tid hvis de skal gå igjennom materialet ditt (Wibeck, 2010).

Jeg gjennomførte til sammen to fokusgrupper med fire deltagere i hver, og jeg stilte de samme spørsmålene i begge intervjuene. Allikevel ble svarene i de to fokusgruppene ganske forskjellige, og ulike ting ble vektlagt. Hadde jeg hatt enda flere fokusgrupper ville jeg kanskje fått ytterligere nyanser i svarene, men tid og oppgavens omfang satte grenser for videre undersøkelse.

4 Presentasjon og analyse av datamaterialet

I dette kapitlet presenterer jeg mine informanternes opplevelser av utfordrende atferd og bruk av pedagogisk skjønn. Mine funn baserer seg på to fokusgruppeintervjuer samt to innsamlede praksisfortellinger. Jeg velger først og presentere mine informanter for å gi et bilde av hvem de er. Videre presenterer jeg to praksisfortellinger. Fokusgruppeintervjuene har jeg valgt å analysere hver for seg, da de er svært forskjellige til tross for at jeg stilte begge gruppene de samme spørsmålene.

4.1 Kort presentasjon av mine informanter

Jeg har hatt to fokusgruppeintervjuer i to forskjellige barnehager. I hver fokusgruppe er det fire informanter. Alle informantene har barnehagelærerutdanning og flere har videreutdanning som er relevant for arbeid med barn med utfordrende atferd. Halvparten av mine informanter har barnehagelærerutdanning av nyere dato, mens den andre halvparten har utdanning av eldre dato. Alle jobber som pedagogisk leder på sin avdeling og har mer enn tre års jobberfaring i barnehage. Informantene har fått fiktive navn. Jeg har ikke endret på kjønn.

I første fokusgruppe har informantene fått navnene Berit, Emilie, Dina og Carina. Berit og Emilie jobber på hver sin småbarnsavdeling med barn i alderen ett til tre år. Dina og Carina jobber på hver sin storbarnsavdeling med barn i alderen tre til seks år.

I andre fokusgruppe har informantene fått navnene Per, Tone, Malin og Else. Per og Tone jobber på hver sin småbarnsavdeling med barn i alderen ett til tre år. Malin og Else jobber på hver sin storbarnsavdeling med barn i alderen tre til seks år.

4.2 Praksisfortellinger

Jeg velger å presentere to av tre praksisfortellinger. Disse praksisfortellingene belyser aspekter ved utfordrende atferd og pedagogisk skjønn på ulike måter. Den tredje praksisfortellingen velger jeg ikke å ta med da jeg ikke anser den som like relevant i forhold til mitt forskningsspørsmål som går på utfordrende atferd.

4.2.1 Dina, fokusgruppe 1:

Barna sitter rundt matbordet og en gutt spør en jente om hun kan sende fatet til han. Hun reiser seg og prøver å strekke seg over bordet, men en annen gutt tar tak i fatet og vil også sende det. Begge sliter i fatet slik at noe av maten faller av. Gutten sier: «Jeg sitter nærmest og kan gi det». Jeg sier at vi ikke skal strekke oss over bordet og at vi får sende det videre. Da blir jenta sint og føyer både fatet og maten sin på gulvet. Så vil hun kaste koppen, men i siste liten klarer jeg å ta den. Da tar hun kniven sin og hakker hardt i bordet. Jeg må bruke kraft for å ta fra henne kniven. Jeg sier ingenting. De andre ser helt forskrekket ut, ser fra den ene til den andre og sier ingenting, stopper å spise og ser på meg. Så hiver jenta seg ned på gulvet og krabber under bordet. Der blir hun sittende uten å si noe. Et par av barna bøyer seg ned for å se. De kommenterer at nå sitter hun under bordet, får hun lov til det, og skal hun ikke spise? Jeg sier at hun kommer sikkert snart opp igjen, vi får spise videre for vi skal jo ut. Jeg ser under bordet et par ganger, da snur hun seg bort. En gang tar hun i foten min, og da sier jeg at det er visst en mus under bordet. Kanskje musen vil ha en skive med ost på? Hun ligger nå langflat under bordet. Der blir hun. En assistent kommer bort og spør om hun ikke skal spise. Etter en lang stund kommer hun opp. Jeg sier at det var bra og spør om jeg skal finne et nytt knekkebrød til henne. Hun nikker med hodet og får et. Hun sitter og ser på det lenge, så setter jeg pålegg bort til henne. De andre er ferdige og det er min tur til å gå først ut med barna. Noen barn går fra bordet sammen med meg.

Dina beskriver denne situasjonen som vanskelig og krevende. Hun er usikker på hvordan hun skal håndtere dette barnet. Hun mener at hun mangler erfaring med slike situasjoner og opplever det i seg selv som svært utfordrende. Hun forteller at i senere tid har det vært mange lignende situasjoner med dette barnet og de oppstår tilsynelatende uten grunn. Hun opplever at barnet ikke vil høre på henne eller ha noe med henne å gjøre. Hun melder seg helt ut og er svært utholdende.

Slik jeg tolker Dinas handlinger i denne situasjonen, er hun opptatt av å beholde roen overfor de andre barna. Hun dysser ned situasjonen ved å forklare de andre barna at de får spise videre siden de snart skal ut, og at jenta kommer sikkert snart opp igjen. Dina konfronterer ikke jenta i denne hendelsen. I stedet viser hun respekt for hva jenta føler og gir henne rom og tid til å bli ferdig med det som skjedde. Når jenta tar kontakt på eget initiativ spiller hun med, og gir jenta en mulighet til å komme ut av situasjonen uten å tape ansikt.

4.2.2 Malin, fokusgruppe 2:

Jeg har lekegruppe ute med noen barn, tre gutter på tre og fire år. Bakgrunnen for lekegruppen er at det ene barnet har vi hatt veiledning på fra Pedagogisk Fagsenter. Han trenger voksenstøtte i lek. Han kan lett havne i småkonflikter og kan være ganske utprøvende. Vi graver etter insekter og leker med søle. Guttene kommuniserer fint, og jeg opplever situasjonen som god og hyggelig. Etter en stund er det på tide å gå inn. Det er ikke så populært, de vil gjerne leke mer. Jeg vet at inne venter måltid og pauser. Etter litt får jeg de med meg og vi rydder sammen. Plutselig løper de tilbake og begynner å leke videre mens de ler og tuller. Jeg prøver ikke å la irritasjonen ta overhånd, har ikke lyst til å ødelegge det fine vi har opplevde sammen med å la det hele ende med irettesettelser. Etter litt får jeg de nok en gang med meg. På vei til porten blir jeg litt opptatt med å snakke med noen jenter som vil si meg noe. På et blunk har to av guttene løpt avgårde igjen, langt denne gangen. Klokken er allerede mange og jeg kan ikke bare vente og håpe at de kommer. Dette er heller ikke første gangen at disse to løper sin vei og gjør det motsatte av hva de får beskjed om. Den ene gutten klatrer oppå noen tømmerstokker vi har. Han stiller seg på toppen av den ene, ganske svaiende. Jeg ber han komme ned, men han bare ler. Han klarer ikke komme seg ned så jeg må til slutt løfte han ned. Dette får jeg gjort rett før han faller. Jeg har begynt å bli stresset for at vi har brukt lang tid og at de hele tiden gjør motsatt av det jeg sier. Samtidig er jeg ganske irritert, og prøver å skjule dette. Jeg blir også ganske skuffet for at de gjør dette «mot meg» etter at vi har hatt en så kjekk opplevelse sammen. Det hele ender med at jeg må leie begge mens de drar i armene mine, henger og dingler der mens de prøver å løpe avgårde.

Malin opplever dette som en vanskelig situasjon fordi hun ikke kan forstå hva som utløser den utfordrende atferden. Hun mener at barna har fått dekket behovet for

voksenkontakt og tilstedeværelse og de har hatt det kjekt sammen. Dessuten er hun skuffet og litt lei seg for at barna ikke er greie med henne når hun har vært grei med dem. Hun tar hendelsen litt personlig.

Malin er også stresset fordi hun føler på tidspresset og forventningene fra de andre inne på avdelingen. De må komme seg inn slik at avdelingen kan få begynt på måltid og pauser. Dette får meg til å undre meg over hva som hadde skjedd hvis Malin ikke hadde hatt det tidspresset på seg. Hvis hun hadde hatt mulighet til å gi guttene litt mer tid før de måtte gå inn.

4.3 Fokusgruppeintervju 1

4.3.1 Utfordrende atferd

Det første fokusgruppeintervjuet innleder jeg med å spørre om utfordrende atferd er noe barnehagelærerne arbeider med daglig. Dette får jeg et samtykkende ja på. De påpeker at det ikke trenger å være snakk om store utfordringer, men at det oppstår situasjoner mer eller mindre daglig.

Videre spør jeg om hva de opplever som utfordrende atferd. Emilie sier:

Det er småting på en måte. Jeg er ikke så bekymret, men det er mest i frilek. Når de leker kan de komme i mye konflikter. De bruker ikke språket, også blir det misforståelser.

Informantene uttrykker at de tingene man mangler erfaring på er det som ofte er mest utfordrende. Det kommer fram at de uvanlige situasjonene hvor uforutsette ting oppstår, oppleves svært krevende (Se praksisfortelling: Dina, fokusgruppe 1).

Barnehagelærerne synes det er vanskelig når slike situasjoner oppstår tilsynelatende uten grunn. De uttrykker at det er vanskelig å vite hva man skal gjøre i situasjoner man ikke har erfaring med fra før. Det er viktig for dem å vise forståelse, se barnet og vise empati, men det er ikke alltid tiden strekker til. Berit sier:

Du kommer i tidsklemme hele tiden, for du må virkelig ha tid til å sette deg ned med det barnet for å få fram hva det egentlig er som plager. Hvorfor det er sånn. Og den tiden er ikke alltid der.

Flere av barnehagelærerne uttrykker at tid er et problem i barnehagen. Og at det er flere utfordrende ting nå enn det var før. Kanskje har det en sammenheng med tid og muligheter for tilstedeværelse. Dina sier:

Jeg tenker at mange konflikter kunne vært unngått hvis du hadde hatt mulighet til å være med hele tiden. Konflikter oppstår når vi ikke er i nærheten, og halvparten kunne nok vært løst med at vi var mer tilstede i løpet av dagen. For mange år tilbake syns jeg på en måte at all ting gikk mye lettere. Det er mer utfordringer nå, men det er kanskje mer som gjør det stressende også. Vi skal forstå mer og bruker mer tid på dem, men nå har vi mindre tid.

Når vi går over til å snakke om hva utfordrende atferd kan være uttrykk for, sier Berit:

Det kan være behov for å bli sett, bli hørt og forstått. Du må ta deg tid til å sette deg ned med de og si at du forstår de. Eller vertfall at du gjerne vil forstå de og at du prøver å hjelpe de. Det er liksom det som er problemet. All atferd som vi ikke forstår med en gang er utfordrende. Men allikevel ser vi ikke på det som unaturlig utfordrende, fordi det er en del av jobben.

Emilie nevner at det også kan handle om behov for oppmerksomhet, men først og fremst mener hun det handler om behov for å bli forstått:

Både negativ og positiv oppmerksomhet søker de, og de trenger kanskje at du faktisk forstår hva det er de vil og at du setter ord på det. Det er mye som ligger der, å klare å forstå, jobbe med å forstå barnet.

Emilies erfaring er at forberedelser er viktig. Hun mener at det hjelper å forberede de barna som har vansker på hva som skal skje. Da er barnet mer mentalt forberedt, og det blir færre konflikter. Berit sier seg enig og forteller om et barn hun tidligere har jobbet med:

Det fungerte veldig bra så lenge barnet ble forberedt. Vi pleide å ta barnet til side. Ikke en sånn formanende preken, men litt sånn kameratslig. Jeg vet at dette får vi til sammen. Litt sånn peptalk. Det gjelder oss voksne også. Vi liker å være forberedt på det vi møter. Det er det samme med barna, de vil vite hva som skal skje.

4.3.2 En indre kamp

Informantene er opptatt av hva barn med utfordrende atferd kan ha behov for. Emilie synes det er viktig å bekrefte følelsene til barnet når det opplever sinne og raseriutbrudd. Hun forteller:

Erfaringsmessig går ingenting inn. Du kan ikke snakke til en som er sint og tramper og brøler i gulvet. Da må du på en måte, ok, jeg ser at du er sint. Se her kan du få en pute som du kan ligge på.

Berit er opptatt av å snu situasjonen til noe positivt:

Du gir dem et alternativ som du kan løfte dem med. Hvis de hiver bilene, kan du prøve å få se om de klarer å kjøre fra den streken til den streken. Også kan du skryte hvis de gjør det. Jeg hadde jo en i dag som bare løp fram og tilbake. Jeg kan jo si til han at han ikke får lov til å løpe, men han gjør det jo for det. Da tenker jeg at jeg heller prøver å trekke fram positive egenskaper, for han er jo veldig motorisk. Så sier jeg: Men klarer du å gå på tå sånn stille? jah, det klarte han. Og så begynte han å liste deg rundt. Også sa jeg: DU er jammen flink til å liste deg rundt! Og da begynte han å gjøre det mye. Da ble det noe positivt og han var strålende fornøyd.

Alle er enige om at det er viktig å fokusere på det barna får til, og ta fokus vekk fra det negative, men flere uttrykker at det kan være en utfordring å se det positive ved alle barn. Carina sier:

Du skal være tålmodig en hel dag. Du skal holde på tålmodigheten når du gang på gang må konfrontere han igjen. Dette kan han ikke få lov til. Og så kjenner du at jo mer ut på dagen det blir, jo mer sliten blir du. For du er jo bare menneske. Også skal du passe på å være rettferdig og tålmodig. Så ja, du har jo en kamp med deg selv også inni der. Du skal ivareta barnet og deg selv.

Hun synes det er viktig å konfrontere barnet med det han eller hun har gjort og prøve å få barnet til å fortelle:

Det er ikke i alle situasjoner man kan løfte de positive egenskapene. Når et barn slår et annet barn så går det ikke an å si: Ja, men så fint du kunne svinge

den spaden. Men jeg prøver å få barnet til å fortelle for jeg tenker jo at det er ikke det at hun vil være slem. Det er jo noe som foregår som ikke jeg ser.

4.3.3 Sette i banken i fredstid

Mine informanter er også opptatt av at barn skal ha mer positive enn negative tilbakemeldinger. Emilie sier:

Jeg tenker, en som får mye negativt eller når det skjer mye konflikter. Man må jo si dette er galt og sånt. Men jeg tenker at da blir det enda viktigere å legge til rette for at den personen kan stå i et annet lys, å mestre ting. Å få den personen fram på en god måte. Om ikke det er i dag, så. Men legge til rette for noe som du vet den er god på og som den kan få gjøre. Og så rose han igjen. Sånn at du har en balanse på en måte.

Det er tydelig at informantene er opptatt av å skape gode relasjoner med barna. Flere sier at de passer på å skryte ekstra mye av de barna som ofte havner i konflikter eller i andre utfordrende situasjoner. Dina sier: «Vi prøver å sette i banken i fredstid. At du skryter når det er en god situasjon».

Berit skyter inn: «Slik at ungene vet at du bryr deg om de, at du er glad i de og synes om de, slik at de takler den dagen hvor det nødvendigvis ikke bare er positivt».

4.3.4 Betydningen av tidligere erfaringer

Vi går over til å snakke om verdien av tidligere erfaringer. Informantene er enige om at erfaring har stor verdi når man jobber med barn med utfordrende atferd. Carina sier blant annet at hun gleder seg til å få mer erfaring, nettopp fordi hun ser verdien av den lille erfaringen hun har fått til nå. Emilie forteller at hennes erfaringer hjelper henne når hun skal planlegge ulike aktiviteter:

Jeg mener at erfaring er kjempeviktig. Du har masse igjen for det. Bare det å planlegge. At du ser at den lille ikke er med i samlingsstunden. Da må du planlegge annerledes da så du får med også den. Og hva er spennende, hva liker den, sant. Alle har jo glede ut av det.

Berit forteller at hun automatisk tenker på ting som har fungert tidligere når hun er i situasjoner med utfordrende atferd. Hun mener det er viktig å ta med seg det man har fått til før. Det samme gjelder ting som ikke har fungert tidligere. Hun er også opptatt av at erfaringer alene ikke er nok til å fortelle deg hva du skal gjøre:

Det handler jo også om hvordan du kjenner barnet og sånne ting. Det er jo fordi du kjenner det barnet at du vurderer det sånn og sånn.

I nye situasjoner er det ikke alltid slik at dine erfaringer kan fortelle deg hva du skal gjøre, men de kan likevel være av betydning. Dina forteller:

Jeg har jo masse erfaring med den type ting og den type ting, men jeg syns hele tiden allikevel at det kommer opp NYE ting. Men den største fordel er at du vet råd ganske fort. I forhold til en student, bare for å ta et eksempel, som ikke har vært borti noe og aner ingenting. Med erfaring har du gjerne flere ting å spille på.

Jeg spør informantene om de føler seg trygge på egne avgjørelser i situasjoner hvor barn viser utfordrende atferd. Det kommer fram at de stort sett føler seg trygge, men at det kommer an på situasjonen. Ofte vet man ikke utfallet av det man gjør før man har gjort det. Dina forteller at hun noen ganger blir usikker:

Jeg føler ofte at når jeg jeg har hatt en situasjon så tenker jeg at jeg egentlig skulle ha gjort noe annet i stedet for. Men noe må du jo velge. Og du vet jo ikke om du velger den riktige måten.

Dette er det flere som sier seg enige i. Emilie sier:

Ja, det er sant. Du kommer opp i en situasjon og så handler du og så som du sier, du reflekterer og tenker dette kunne jeg kanskje gjort på en annen måte. Men da har du jo på en måte utviklet deg. Neste gang gjør du det på den måten.

Carina opplever at om hun feilvurderer en situasjon er det alltid muligheter for å gå tilbake igjen og rette opp. Det er en trygghet for henne:

Det er en ekstra trygghet at det går faktisk an å gå og be om unnskyldning. Du kan trække i salaten, men du trækker aldri så mye i salaten at det ikke går an.

Du kan feilvurdere en situasjon. Jeg trodde det var sånn og jeg misforstod og. Det er jeg glad for med stor avdeling.

4.3.5 Grunnleggende verdier og forventninger til barn i dag

Neste tema handler om samfunnets krav til barn i dag. Jeg spør informantene om hva de tenker om de forventningene vi har til barn, og Berit innleder med følgende kommentar:

Jeg tror det er litt viktig at du ikke har for høye krav. At de skal føle mestring, at de skal føle seg nyttige. Jeg føler nesten at jeg prøver å holde litt igjen. Vi er opptatt av verdier i stedet for det at de faktisk skal bli skoleflinke og lese og regne alt før de har gått ut av barnehagen. Leke, og lære grunnleggende sosialisering på en måte, og være gode med hverandre, å hjelpe hverandre og sånne ting. Det er en del grunnleggende verdier som jeg føler at kanskje VI ser verdien av å jobbe med, men som samfunnet liksom ser litt vekk ifra. For det at det er målbare resultater de er ute etter, men de mellommenneskelige de føler jeg at ikke er så viktig, sånn som du ser på samfunnet.

Informantene er opptatt av å stille rimelige krav til barna. Emilie forteller at hun tilpasser kravene ut fra hva hun vet det enkelte barnet mestrer. Egenskaper som selvstendighet og dette med å være en god venn er viktige:

Jeg tror det er viktig med de verdiene. Jeg tenker på hvordan man fungerer sosialt. Og jobbe med det er jo det viktigste. Hvis du stadig vekk har handlinger som ikke blir akseptert, som du vet ikke er greit så tenker jeg at det må man jobbe med for at det barnet skal bli akseptert.

Alle er enige om at dette er viktig for barns trivsel og helse, og de uttrykker bekymring for de barna som ikke mestrer det sosiale like godt som de andre. Berit sier at mangel på mestring kan komme til å følge barnet resten av livet:

Hvis alle skal få et godt sosialt liv og føle seg verdifulle i et samfunn, må alle faktisk få føle mestring på sitt nivå. Vi har alltid plass til de flinke, men hva med resten, sant. Først mestrer de ikke kravene i barnehagen, så mestrer de ikke kravene på skolen.

Berit er opptatt av at vi må akseptere at barn er forskjellige. Emilie tror det handler om våre forventninger:

Det er de forventningene, at man forventer at de skal vente på tur og stå i kø og sånne ting. Jeg tenker at hvis ikke de kan det så må man senke forventningene. Ok, du kan stå som nummer to i køen nå en uke fremover. Når de klarer det så kan du altså.. du forventer jo at de skal utvikle seg og de skal lære det på sikt, men kanskje du må bruke lengre tid på det.

4.3.6 Positivt syn på utfordrende atferd

Barn med utfordrende atferd skapes det nære relasjoner til. Dette uttrykker flere av informantene når jeg spør om de opplever at barn med utfordrende atferd kan bidra med noe positivt og berikende. De forteller at det ofte er disse barna som gir dem den største og beste klemmen. Informantene får et nært forhold til disse barna, men de forteller at det også kan være ganske utmattende. Emilie nevner erfaring som noe positivt ved det å jobbe med barn med utfordrende atferd: «Du kommer opp i nye situasjoner hele tiden som du kan ta med deg videre».

Sammen mener de at det er disse barna man husker best i ettertid, og da spesielt de gangene man har mestret noe med dem. Berit sier:

Det er det du sitter igjen med. Det positive. Akkurat som at det aldri regnet når du var liten. Du husker bare de fine dagene. Og det er litt sånn med de ungene også.

Carina sier at slike barn hjelper henne å komme ut av komfortsonen og får henne til å utvikle seg. Dette er de andre også enige i. Når de jobber med barn med utfordrende atferd må de forsøke å finne ut av ting ved å lese ulike artikler, søke veiledning og andre ting som gir mer kunnskap. Man prøver og feiler. Carina uttrykker: «Det hadde blitt kjedelig med kun mønsterbarn».

Berit avslutter med følgende kommentar: «De kan utfordre de også. Alle kan utfordre på sin måte.»

4.4 Fokusgruppeintervju 2

4.4.1 Utfordrende atferd

Denne fokusgruppesamtalen innleder jeg med å spørre informantene om hva de anser som utfordrende atferd. Testing av grenser blir nevnt som noe som oppleves utfordrende. Flere nevner også konflikter mellom barn. Malin forteller:

Det kan være i lek. At barn tester grenser med andre barn også. I forhold til konflikter og når de ikke mestrer leken så godt kan det da gi utslag i utfordrende atferd.

Per og Tone opplever skrik som svært utfordrende, eller når barn bruker gråt for å få oppmerksomhet hos den voksne. Tone forteller at de øver sammen med barna på dette med å snakke i stedet for å skrike. Per forteller om et barn som han mener sliter litt med forståelse:

Han forstår ikke helt hva du forteller. Om du forteller veldig enkelt så kan det se ut som det går rett forbi og han er fortsatt på sitt. Det er akkurat som at han ikke har skjønt et ord av hva vi har sagt til han. Og det kan jo være en liten utfordring innimellom.

Informantene mener også det er utfordrende når de ikke forstår hvorfor barna handler som de gjør. Tone forteller om en episode hvor hun synes det er vanskelig å forstå atferden til barnet. De hadde hatt en fin stund sammen:

Vi vasker hender, alt er greit. Så går vi inn i samling, og der sitter de andre og blar i noen bøker. Hun skulle ikke ha noen bok. Det var greit, og det første hun gjør da er å nappe en bok fra en annen. Også, hvorfor det, sant. Hadde vi visst hvorfor, men de handler nå som de gjør.

Jeg spør informantene om hvor ofte de opplever utfordrende atferd. På avdelingene for de eldste barna mener de at det opplever utfordrende atferd daglig, på småbarnsavdelingene gir de uttrykk for at det er noe sjeldnere. Per sier: «Om ikke daglig så vertfall ukentlig».

Jeg ønsker å vite hva informantene tenker om hva som kan ligge bak atferden når barn viser utfordrende atferd. Malin sier følgende:

Det kan være usikkerhet. At de er usikre på leken, eller usikre på hvordan de skal ta kontakt i lek, og ta initiativ til lek med andre barn. Og dermed hopper de opp og ned i en dam i stedet for og faktisk gå bort å spørre: kan jeg få leke med dere? De vet ikke helt hvordan de skal gjøre det. De mestrer det ikke helt.

Noen nevner også at de kan ha behov for oppmerksomhet. De ønsker å bli sett, og så gjør de det på en dum måte. Per tror at de har erfaring med at hvis de gråter eller skriker, får de oppmerksomhet fra de voksne. Else har følgende forklaring på hva som kan ligge bak når barn viser utfordrende atferd:

Noen ganger tenker jeg at vi ikke klarer å tilfredsstille alle barn hele tiden. Eller legge til rette for hva akkurat DET barnet har behov. Vi har en inne hos oss som løper mye rundt og bråker, lager masse lyder og som ikke hører når vi sier du må roe deg ned. Og så kommer han med spørsmål: Kan jeg få lov til å se på dinosaurfilm? Kan vi lese en bok? Sant, også har man ikke alltid muligheten til det. Ja, det tror jeg er grunnen ofte hos han da.

Hva barna bærer med seg inn i barnehagen kan også være en faktor når barn viser utfordrende atferd. Malin kan fortelle at når de har barn på avdelingen som oppleves utfordrende, pleier de å skape en god dialog med hjemmet:

For å vite litt om de er ekstra slitne, eller trøtte, eller andre ting som kan påvirke. Vi vet ikke alltid hva som har skjedd hjemme, sant. Hadde vi visst hva som lå bak hadde det vært veldig enkelt.

Da jeg spør mine informanter om i hvilke situasjoner de opplever utfordrende atferd, er de alle enige om at overgangssituasjoner kan være krevende. De er ofte uoversiktlige og de voksne har mange rutiner de skal ivareta i disse situasjonene. Det kan være borddekking, stelle i stand på kjøkkenet, klargjøring til samlingsstund eller pauseavvikling. Informantene sier at det gjerne er i disse overgangssituasjonene det skjer noe. Malin deler sine tanker:

I forhold til rutiner når vi er ferdig med gruppearbeid for eksempel. Vi har grupper mellom ti og elleve og der er det mye utfordringer når det er ferdig. Vi har tenkt til å se på hva er det som skjer der, hvordan situasjonen er. Og hvordan vi kan løse det på en bedre måte. Og vi har jo vært ferdig på litt forskjellige tidspunkt, og da må vi inn å diskutere, vi må være ferdig på et fast tidspunkt på en måte, og kan vi gjøre det på en annen måte? Hvordan skal vi kanskje holde på litt lenger så ikke det der gapet fra vi er ferdige fram til lunsj skal bli for stort, og hva gjør vi med voksne pauser?

4.4.2 Tid og tilstedeværelse

Informantene er opptatt av at tid og tilstedeværelse har mye å si for hvilke typer situasjoner som oppstår i barnehagen. De uttrykker at det er mindre utfordrende atferd når det er færre barn til stede. Tone sier: «Vi er mange, og er det færre, har man mer tid til å møte dem på en annen måte enn når det skjer masse på en gang».

Malin opplever at barna viser mer utfordrende atferd på dager hvor det er færre på jobb. Det blir en helt annen dag hvis alle voksne er på jobb og at en kan gå i gang tidlig med lek hvor de voksne deltar. Per er enig i dette: «Det er jo sånn hvis du kommer på jobb og det er mye fravær, da blir du en litt annen person. Du er liksom ikke DER lenger».

Når jeg spør informantene om de opplever at deres væremåte overfor barna påvirker barnas atferd, får jeg et stort rungende ja. Tone er opptatt av hvordan hun møter barnet: «Ja, hvordan du møter de. Hvordan du takler den situasjonen. Du kan jo takle det på mange forskjellige måter».

Vi kommer også inn på hvordan barn med utfordrende atferd kan påvirke informantene. Malin sier:

Når du jobber så intenst med ett enkelt barn og når den atferden kanskje ikke.. du sitter der og jobber og jobber, og gir og gir og så likevel får du den der utfordrende atferden med å gjøre stikk motsatt av det som er intensjonen, så blir du litt sånn skuffet kanskje. Du har liksom virkelig lagt til rette for en god stund også får du dritt tilbake hvis du kan kalle det det.

Hun gir uttrykk for at det går begge veier, barn og voksne justerer seg etter hverandre, men de voksne tilpasser seg nok litt ekstra når de er i samspill med barn med utfordrende atferd. Dette tror Tone og Else de gjør også.

4.4.3 Barns intensjoner

Når jeg spør informantene om hva som kan være barnets intensjon når de handler på en måte som oppleves utfordrende, sier Malin: «Det er viktig å være til stede og plukke opp de signalene som barnet gir. Litt i forkant kanskje, og også prøve å lese barnet litt utover det som skjer».

Malin sier at barn ofte sender ut signaler på at de har andre intensjoner enn for eksempel å ødelegge for andre. Hun mener at den voksne må være i stand til å oppfatte disse signalene og ikke kun fange opp det åpenlyse, at det kommer en og ødelegger eller tester grenser. Det kan ligge noe mer bak:

For eksempel det som jeg sa om å ta kontakt i lek. Som for eksempel det med å hoppe i en dam i stedet for å spørre om de kan få lov til å leke med. Hvis man da i stedet for å begynne å kjeft på barnet for å hoppe i dammen, sier: Å ja hadde du lyst til å leke? Vet du hva, da gjør vi heller sånn. Vi kan spørre. For hvis vi er til stede så har vi mye lettere for å fange opp de signalene.

4.4.4 Endre rutiner

Jeg spør informantene om de opplever at å endre på rutiner kan ha en positiv effekt for barn med utfordrende atferd. De kan fortelle meg at dette har de opplevd som noe positivt flere ganger. Else mener at her finnes det mange muligheter:

Det kan være alt fra å bytte plasser rundt bordet til å forandre på rutiner i samlingsstunden eller på badet. Det er egentlig mange muligheter sånn i praksis man kan gjøre for å legge til rette rundt enkeltbarn. Så det er vel sånn vi vurderer og evaluerer hele veien. Hvordan vi kan gjøre de ulike situasjonene best mulig for alle.

4.4.5 Felles tilnærming og stigmatisering

Informantene synes å være svært opptatt av dette med felles tilnærming i arbeid med barn med utfordrende atferd. De begynner å diskutere seg imellom hvordan de skal

håndtere ulike situasjoner som de opplever som litt utfordrende. Per henvender seg til Else, og ønsker å diskutere hvordan de skal jobbe med noen barn på hennes avdeling:

Det er jo noe med at det har toppet seg litt inne hos dere og det kan være greit å vite om det slik at vi kan avlaste litt når vi er ute. At vi kan vite litt om det. For eksempel, nå er vi inne i en periode som hvor vi håndterer det SLIK. Sånn at ikke en av oss går og gjør noe annet. Utfra vår intensjon, sant.

Da jeg spør mine informanter om hva de tenker om å ha en felles oppfatning av et barn, på hvilken måte dette kan være problematisk og/eller positivt, uttrykker Else at det ikke alltid er positivt og havne inn i et spor:

Jeg opplevde det veldig godt når Malin begynte hos oss så var det spesielt en gutt som hun beskrev veldig positivt. Og jeg tenkte at det der hadde jeg så godt av å høre, for der hadde jeg kjørt meg inn i et spor på han. Sånn er han, sant. Men så hadde hun sett helt andre ting som hun kunne tilføye til dette barnet. Så det er ikke alltid at det er positivt at vi har helt felles syn på ting.

Hun mener at det å ha en felles oppfatning av et barn kan gjøre deg litt fastlåst, men at når man skal jobbe med et barn som har utfordrende atferd, er det greit at personalet er enige om hva som er utfordringene. Tone er opptatt av at personalet bør være enige om hvilke framgangsmåter man bruker når man møter barnet. Malin legger vekt på at man ikke må gi opp og glemme styrkene til barn man opplever som utfordrende:

Det var det som skjedde litt akkurat i den situasjonen der. For jeg kjente jo ikke barnet på forhånd så jeg visste ikke om den oppfattelsen, heldigvis kan man si, for det er så lett og bli påvirket av hverandre. Og da tenker jeg at det er så viktig å hjelpe hverandre og få øye på de gode sidene.

Tone er enig. Hun legger til at vi må styrke de gode sidene til barna, vise de og si de høyt. Malin sier:

Ja, altså snakke høyt, si positive ting både overfor foreldre og andre barn, for det er jo ikke tvil om at de barna som ofte har utfordrende atferd, at de ofte blir stigmatisert. Av andre barn også. Så vi har et kjempeansvar der.

Malin mener det kan være både positivt og negativt og ha felles tilnærming:

På en måte så er det positivt fordi vi da jobber i samme retning, men samtidig hvis det blir sånn at det bidrar til å stigmatisere barnet så er det ikke bra. Og det kan det jo lett bli, vertfall inne på avdelingen, fordi man blir litt frustrert og det påvirker hverdagen vår når vi står i vanskelige situasjoner. Også vet vi jo også det at barn lever opp til forventningene. Så hvis vi forventer bare utfordringer så er det gjerne det vi får. Begynner vi å lete etter styrken og kompetansen deres er det kanskje det vi får.

Jeg spør informantene om disse problemstillingene diskuteres på felles møter og/ eller inne på avdelingene. Informantene er opptatt av å diskutere og søke råd hos hverandre. Malin forteller:

Det er en del ting som ikke kan vente. Det er jo en uke mellom hvert avdelingsmøte og enda lenger mellom fløymøtene, og så er det noen ting som kanskje må tas umiddelbart. Derfor hender det at ting også blir tatt opp i forbifarten, i gangene eller på uteplassen.

Informantene forteller at det hender at de reflekterer sammen over hvordan de skal møte ulike barn, spesielt inne på fløyene, men i noen tilfeller også med hele barnehagen. Else sier:

Vi gjør det i forhold til at det faktisk gjelder alle på fløyen. Noen ganger har også barn blitt diskutert med alle på huset hvis det skjer ute for eksempel. Da skal alle vite at vi håndterer det på den måten.

Malin forteller at de da informerer alle om at de skal håndtere en situasjon på en spesiell måte i en periode. Alle gjør det samme, slik at ikke barna får ulike beskjeder. Informantene er enige om at dette har stor effekt, så lenge de klarer å gjøre det de har blitt enige om.

På spørsmål om det er slik at alle ofte har like oppfatninger om hva som bør gjøres, sier Else:

Alle har som regel lik oppfatning av den utfordrende atferden fordi vi ofte diskuterer dette sammen, men problemstillingen bak, hvorfor det skjer, det vet vi ikke helt.

4.4.6 Fokus på praksisfortellinger

Vi går over til å snakke om felles erfaringer. Jeg spør mine informanter om det er slik at de deler erfaringer og om dette er noe de føler at de kan lære av. Her sier Tone: «Vi kunne vært flinkere sånn faglig, som barnehagelærergruppe tror jeg». Else sier at de gjerne kunne hatt flere møteplasser der de kunne dele og diskutere erfaringer. Malin sier:

Vi ser jo gang på gang hvor mye det gir å diskutere sammen over det som skjer i barnehagen. Hvor mye læring det gir. Men vi kan ikke ta enda mer tid vekk fra barna.

Per forteller at de tidligere har hatt perioder hvor det har vært fokus på praksisfortellinger og at han opplever dette som svært nyttig. Tone sier seg enig: «Dette med praksisfortellinger tror jeg er veldig viktig».

På avdelingen til Malin planlegger de å begynne å bruke praksisfortellinger på avdelingsmøtene. Malin synes det er viktig å bruke tid på dette framover:

Det vil gi oss mye å bruke enkeltsituasjoner for å lære av de og dele med hverandre. I hverdagen har vi først og fremst fokuset på ungene så det blir ikke tid til å snakke så mye sammen inne på avdelingen. Men det å bruke møter og løfte opp ulike situasjoner i hverdagen, det er viktig.

4.4.7 Verdien av erfaring og kunnskap

På spørsmål om betydningen av tidligere erfaringer, svarer mine informanter at erfaring har betydning på alle områder og ikke bare med barn med utfordrende atferd. Tone sier: «Jeg tror det har betydning. Vi bruker de erfaringene vi har med oss»

Malin mener at det hjelper deg å ha ulike verktøy i beredskap:

Man har med seg en kunnskapsbase. Når du har mange år med erfaring så har du stått i situasjoner med utfordrende atferd tidligere. Du får et større repertoar å plukke fra for du har stått i det før.

Per sier at tidligere erfaringer gjør at du kan luke vekk de tingene som ikke har fungert. Dette er Malin enig i: «Når du liksom har prøvd å rope hysj i ti år så skjønner du at det ikke funker, så da begynner du å hviske i stedet. Det funker mye bedre».

Else verdsetter erfaring og påpeker at som ny uten erfaring kan utfordringer oppleves mye større. Hun sier at etter flere år med erfaring vil du være forberedt på utfordrende situasjoner år etter år.

Mine informanter er opptatt av at erfaring gir et litt bedre verktøy for å få fram flere ulike sider ved saken. Malin sier:

Det viktigste erfaringene har lært meg er at det sjelden er slik ting ser ut. Man må lete etter bakenforliggende årsaker. Det er noe med å nøste litt i hva som rører seg.

Det er forskjellig fra barn til barn hva som virker, og man må være forsiktig med å ta for gitt hva man ser. Per sier: «Det blir som isfjellet. Det er kun ti prosent du ser akkurat der og da. Resten er usynlig».

Jeg ønsker å vite om mine informanter har hatt noen kurs i forbindelse med problemstillinger de møter på jobb. Malin kan fortelle at det hender de har forelesere inne på fagdager og Else nevner et kurs de har deltatt på, som handler om barn med sosiale vansker.

Informantene anser teoretisk kunnskap som verdifullt. Per snakker om verdien av å knytte erfaring og kunnskap: «Du gjør deg noen tanker også knytter du det gjerne opp mot de erfaringene du har. Du blir mer selvbevisst».

Malin mener at teoretisk kunnskap kan sette i gang en refleksjon, men er mer opptatt av det praksisnære: «Jeg har mest tro på refleksjon som måte å lære på for da sitter vi med en sånn rik erfaringsbase. Det er noe med det praksisnære. Det er jo det man lærer mest av.

4.4.8 Opplevelsen av å være i utfordrende situasjoner

På spørsmål om de føler seg trygge på de avgjørelsene de må ta i situasjoner med utfordrende atferd, svarer Malin at hun synes det kan være begge deler:

I noen situasjoner føler jeg at jeg er trygg, men så er det ikke sånn at de alltid har den samme utfordrende atferden. Hvis et barn gjør noe uventet, som å sparke eller ha et raserianfall, så kan det være vanskelig å vite hva man bør gjøre. Også står du der og skal tenke kjapt, hva gjør jeg nå?

Else forteller at noen ganger blir det til at man gjør noe man ikke har lyst til å gjøre. Hun mener at dette kan handle om tid, om det er folk på jobb, og selve situasjonen. «Det er jo gjerne de situasjonene vi har snakket om, hvor det er lite folk på jobb, også står du der og er sliten selv, så blir du usikker».

Jeg spør mine informanter hvordan det oppleves når de må gjøre noe de ikke har lyst til å gjøre. Else sier at det absolutt ikke er noen kjekk situasjon. Malin forteller at hun noen ganger går hjem med en vond følelse:

Det er ubehagelig rett og slett. Man går hjem med en ekkel følelse i magen. Du føler at du ikke klarer å gi barnet det det har behov for, men du har ikke noe annet valg, også må du gjerne stoppe situasjonen.

Else forteller om tre gutter på sin avdeling som hun har måttet sette på hver sin stol i tre forskjellige rom:

Det synes jeg overhodet ikke er noe, men når du har prøvd den måten som du føler er rett gang etter gang og du rett og slett ikke når fram, så velger du en måte som du egentlig ikke er komfortabel med, sant.

Per snakker om opplevelsen av å stå i en vanskelig situasjon man ikke helt takler:

Vi handler ikke alltid helt topp faglig kanskje, men jeg tror ikke det er usunt for barn at de ser at deres handling kan få en reaksjon. Hvis et barn slår eller sparker. Det er jo en uakseptabel handling. Da bør de få se at handlingen får en konsekvens for den voksne. Men du skal jo også tenke over hva du formidler tilbake. Det er noe med og ikke miste fullstendig fatningen.

Tone kan fortelle at hun noen ganger føler seg trigget og at det kan være vanskelig å handle riktig hvis man er veldig frustrert. Malin påpeker at det er snakk om våre følelser.

4.4.9 Relasjon mellom barn og voksen

Jeg spør informantene hvordan det oppleves å stå i en situasjon som krever handling, men hvor det er vanskelig å bestemme seg for hva man bør gjøre. Else forteller:

Det oppleves veldig frustrerende å stå og føle at man må håndtere en situasjon som man vet at akkurat her kommer jeg ikke i mål. Men jeg tenker, hver eneste gang hjelper det lille barnet som har noen utfordringer til og kanskje endre noe. Også er det noe med å tenke på lengere sikt at barnet lærer. I hver eneste situasjon så lærer de jo noe. De putter noe i sin erfaringssekk.

Malin er opptatt av å skape en god relasjon og beholde vennskapet til barnet. Det er viktig for henne at barnet forstår at hun er der for barnet, selv når hun ikke vet hva hun skal gjøre for å hjelpe det. Else mener at det handler om ulike settinger:

Selv om du er i situasjoner hvor du blir kjempefrustrert, sint og alt. En halvtime etterpå er du kanskje i en situasjon hvor du er venn med dette barnet igjen.

Tone sier seg enig: «Det lille barnet du har vært i konflikt med. Også kommer det etterpå og sier: Jeg er glad i deg».

Da jeg spør om hva som veier tyngst i utfordrende situasjoner, det ene barnet eller barnegruppen, gir mine informanter uttrykk for at dette er et stort dilemma. Else mener man er nødt til å prioritere enkeltbarnet i de utfordrende situasjonene selv om det da er noen barn hun bruker veldig mye energi på, og andre barn hun har lite kontakt med. Malin sier at å ivareta det barnet som strever mest er hennes viktigste fokus, men hun gir uttrykk for at dette er vanskelig:

Du må på en måte gjøre begge deler rett og slett, du har ikke noe valg. Det er dette som er den store «mageondten». Hensynet til det ene barnet opp mot resten av barnegruppen. Det er gjerne de samme barna som taper oppmerksomheten. De som er stille, som greier seg fint. Men så er det også noen som er stille som trenger oss. Og det er det vanskelig å forholde seg til.

Per mener at i noen situasjoner kan det lønne seg å overse det barnet som viser utfordrende atferd, og heller konsentrere seg om resten av barnegruppen. Han sier:

Inne hos oss er det egentlig litt motsatt. Ungen skal se at du ser han, men du skal ikke ha for mye fokus på det. Overse litt. Men da må du kjenne barnet godt.

Malin mener at det er viktig at den voksne justerer seg og gjør noen grep for å hjelpe barnet til å unngå vanskelige situasjoner. På den måten kan man både ta hensyn til enkeltbarnet og resten av barnegruppen. Hun sier:

Hvis du har et barn som alltid skal spolere slik at det blir forstyrrelser for eksempel i høytlesningen eller samlingsstunden, så gjør du kanskje noe for å forhindre at det skjer. For eksempel kan det ene barnet få sitte på en egen stol eller på et fang, eller det kan være ute på kjøkkenet å hjelpe til med maten. Der må man være i forkant tenker jeg, for å ivareta barnets selvfølelse, og å prøve å unngå de situasjonene.

Jeg spør informantene om hva de tenker om barnets opplevelse av situasjonen.

Malin sier at man noen ganger kan unngå situasjoner hvor man vet det smeller, rett og slett for å skåne barnet. Per er opptatt av at barnet må føle at det får til noe: «Det er viktig for selvfølelsen. At man kan fremheve barnet på noe det er god på».

4.4.10 Kritisk syn på egen praksis

Jeg ønsker å vite om barn med utfordrende atferd får mine informanter til å se kritisk på egen praksis. Else mener det får henne til å reflektere: «Jeg går og tenker, hva kan jeg gjøre for å endre den situasjonen? Hvordan kan jeg håndtere det annerledes?» Malin mener at barn med utfordrende atferd bidrar til utvikling:

De bidrar til utvikling hos oss fordi de krever så mye av deg, og for å overleve hverdagen så er du nødt til å håndtere det. Og dermed må du hele tiden se, for vi vet jo i dag at omgivelsene rundt barnet har mye å si. Når jeg begynte å jobbe i barnehage var det jo alltid barnet sin egen feil eller foreldrenes feil, men det eneste vi kan forandre på er jo oss selv og omgivelsene. Vi kan ikke forandre barnet der og da. Så jeg tenker at det fører til økt refleksjon. Man spør seg selv: Hvordan kan jeg møte dette barnet?

4.4.11 Det unike barnet

Jeg spør informantene om hva de synes om forventningene vi har til barn i dag, om hvordan de skal oppføre seg. Else forteller at hun synes det er både litt positivt og litt negativt.

Altså, læringsmiljøet i barnehagen er jo etterhvert veldig god. Men kanskje vi er litt for flinke til å se på utfordringer. Om de ikke blir satt i en bås eller får en diagnose så er det i vertfall sånn at her er det noe og vi må gjøre sånn og sånn. Og disse forventningene. Vi er kanskje litt kjapt ute, og så vokser de det fra seg i løpet av barnehageårene.

Hun mener at det stadig blir større fokus på å sette inn i systemer, men at det trenger ikke alltid være at barnet har spesielle behov. Per sier:

Du kan bli sittende litt i midten for i den ene hånden så har du det at hvert barn er unikt og i den andre hånden har du kanskje et skjema som forteller hva hver unge skal klare innenfor den alderen. Og så blir det, denne ungen er unik, men han skal nå være akkurat som alle de andre. Det blir veldig motstridende.

Informantene gir uttrykk for at de føler at det forventes mye av barn i dag. Det nevnes krav fra rammeplanen og mål som skal følges opp. Else synes det virker som at man har en oppfatning om at alle barn skal ta alt på samme måten. Mine informanter

mener at i virkeligheten er det ikke slik. Tone og Else avslutter med at for dem er sosial kompetanse det absolutt viktigste.

Mot slutten av intervjuet spør jeg mine informanter om de opplever at barn med utfordrende atferd kan gi dem noe positivt og berikende. Malin kan fortelle at det er disse barna hun ofte blir veldig glad og føler stor medlidenhet for: «Det er noe med at det er de barna du når fram til og får en relasjon til, fordi du bruker mye tid på de. De er jo yndlingene mine de derre bråkebøttene».

Tone påpeker at det også er mye positivt med disse barna. Man finner gjerne ut av ting som virker og de oppleves sjelden utfordrende hele tiden. Per mener at han vokser på utfordringene: «Det ville jo vertfall vært en ganske kjedelig jobb hvis alt var harmoni og røde roser også».

Til slutt sier Malin:

Jeg merker vertfall at det gjør noe med meg å bruke hjernen på sånt. Noen ganger er det slitsomt, mens andre ganger, vertfall når du føler at du lykkes, så er det godt. Når man arbeider med mennesker får man kontakt med alle følelser man har.

5 Drøfting av datamaterialet

Mitt fokus for drøftingen er å utforske hvilken betydning pedagogisk skjønn har i møte med barn med utfordrende atferd. Jeg forsøker å drøfte dette ved å ta utgangspunkt i utsagn og situasjoner beskrevet av informantene, og ser dette i lys av mitt teorigrunnlag og annen utvalgt litteratur. Jeg velger å drøfte de utsagnene eller situasjonene som er sentrale i forhold til mitt forskningsspørsmål, og som jeg dermed finner mest interessant.

Når vi skal snakke om skjønn i pedagogisk virksomhet anser jeg det som gunstig å starte med spørsmålet om hva som er formålet med pedagogikk. Her har Biesta mange viktige synspunkter som jeg forsøker å se i sammenheng med utsagn fra mine informanter. I den pedagogiske relasjonen kan det ligge muligheter for subjektivering, men Sævi (2007) er opptatt av at den er asymmetrisk og alltid preget av samspillet mellom de som er i relasjonen (jamfør, 2.5.3).

5.1 Pedagogikkens formål

Pedagogikkens formål handler ikke bare om tilegnelse av kunnskap og reproduksjon av sosiale normer og verdier, det handler også om hvordan utdanning påvirker den enkelte personen (Biesta, 2013, s. 129). Biesta (2011) snakker om tre ulike formål med pedagogikk; kvalifisering, sosialisering og subjektivering (jamfør, 2.5). Knyttet til mitt forskningsspørsmål handler kvalifisering for eksempel om tilegning av sosial kompetanse. Sosialisering er knyttet til innføring i gjeldende normer, forventninger til atferd og levemåter som er gjeldende for vårt samfunn og kultur. Subjektivering handler om å se det enkelte, unike barnet ved å la det få mulighet til å handle i møte med andre unike barn og voksne. Dette er knyttet til tanken om at alle mennesker framstår som subjekter gjennom handling og ansvarlighet (Biesta, 2013, s. 81). Å gi rom for subjektivering i møte med barn med utfordrende atferd kan oppleves som særlig utfordrende. Det er kanskje mer vanlig i dag å ha en offensiv og målorientert tilnærming hvor man fokuserer på sosialisering og ferdighetstrening. Det blir krevende å ta barnets perspektiv og hensyn til den enkeltes behov når det i tillegg er veldig annerledes enn andre barns perspektiver og behov. Særlig hvis dette bryter med de normer og verdier som gjelder for fellesskapet (Åmot, 2012).

Den pedagogiske relasjonen tar utgangspunkt i barnets subjektive liv. Den voksnes pedagogiske intensjon er rettet mot barnet i den konkrete situasjonen og handler om å se og forstå barnet (jamfør, . Slik åpner den pedagogiske relasjonen opp for muligheter for subjektivering i pedagogisk virksomhet, fordi pedagogisk praksis alltid må sees fra barnets perspektiv (Sævi, 2007, s. 111). En viktig utfordring i dag er å kunne se forskjellen på sosialisering og subjektivering. Sammen med sosialisering hører identitet. Det handler om hvordan vi blir en del av en eksisterende orden og hvordan vi identifiserer oss med dette. Subjektivering handler om hvordan vi som mennesker eksisterer utenfor disse ordene. Spørsmålet om subjektivering henger sammen med spørsmålet om menneskelig frihet (Biesta, 2013, s. 129).

Formålet med pedagogikk må sees i relasjon til alle tre funksjonene for pedagogisk virksomhet og hva vi ønsker å oppnå med disse. Biesta påpeker at disse tre funksjonene ikke må sees separate. De overlapper hverandre samtidig som de kan stå i konflikt med hverandre. Og alt vi gjør har en potensiell påvirkning på alle tre aspektene ved den pedagogiske virksomheten (Biesta, 2013, s. 128). Else i fokusgruppe 2. forteller at noen ganger ser hun seg nødt til å handle på en måte hun ikke ønsker overfor barna, fordi hun opplever at det ikke finnes noen annen utvei der og da. Hun forteller om tre gutter hun har vært nødt til å plassere på hver sin stol i tre forskjellige rom og gir uttrykk for at hun opplever denne situasjonen som svært ubehagelig, fordi måten hun handler på ikke føles helt rett:

«... men når du har prøvd den måten som du føler er rett gang etter gang og du rett og slett ikke når fram, så velger du en måte som du egentlig ikke er komfortabel med» (jamfør, 4.4.8).

Det blir en form for atferdsregulering når ingen andre virkemidler strekker til. Hennes eksempel kan vise hvordan de ulike funksjonene for utdanning kan komme i konflikt med hverandre. Her oppstår en klar konflikt mellom sosialiseringsprinsippet og subjektiveringsprinsippet. Hvis vi tenker at disse guttene bryter ulike normer i barnehagen, for eksempel at de ikke skal løpe og herje inne, og at de ikke hører når Else forteller dem at de må roe seg, kanskje driver avdelingen med en aktivitet hvor det er meningen at barna skal sitte i ro. Kanskje opplever Else at guttene ødelegger for de andre barna. Else befinner seg i en situasjon hvor hun står under press fra sine egne idealer og ideer om hva som er god pedagogikk og hun står under press

fra virkelighetens krav (Van Manen, 2001, s. 59). Hun er nødt til å handle, og hun ser ingen annen mulighet enn å plassere hvert barn på hver sin stol i hvert sitt rom. Dilemmaet oppstår når vi spør hva barna egentlig lærer av denne situasjonen, og er det de lærer pedagogisk ønskelig? (Biesta, 2011).

På samme måte som Biesta (2013, s. 129) påpeker at tester i skolen kan være ønskelige i et kvalifiseringsperspektiv, er denne situasjonen kanskje ønskelig i et sosialiseringperspektiv. Barna skal lære at det ikke er akseptabelt å unnlate å høre på de voksne og løpe rundt og herje eller ødelegge for aktiviteten til de andre barna. Men på samme måte som at testing i skolen kan ha en negativ påvirkning i forhold til subjektiveringsprinsippet, fordi barna lærer at konkurranse er bedre enn samarbeid (Biesta, 2013, s. 129), kan det å tvinge barn til å sitte på hver sin stol være negativt fordi barna lærer at man kan bruke makt overfor andre for å oppnå det man ønsker.

Et annet aspekt som er verdt å trekke inn handler om asymmetri i den pedagogiske relasjonen (jamfør, 2.5.3). Vi har to former for asymmetri. I den pedagogiske relasjonen er det en ulikhet i erfaring og kunnskap. Dette er en form for asymmetri som er forutsatt å være tilstede og handler om den rollen og det ansvaret den voksne har overfor barnet. En annen form for asymmetri er en mer metodisk asymmetri, hvor den voksne tar en maktposisjon overfor barnet. Denne typen er taktisk og manipulerende fordi den voksne ønsker å oppnå noe (Sævi, 2007, s. 123). Guttene ble utsatt for en slik type asymmetri når Else brukte makt og satte dem ned på hver sin stol. Et annet spørsmål som blir verdt å stille er om det gis rom for fysisk aktive barn i barnehagen. Og hva er personalets oppfatning av hva det vil si å herje? Else nevner også i intervjuet at hun tror barn utfordrer fordi de ikke blir tilfredsstillt. De voksne klarer ikke alltid å tilrettelegge for hva det enkelte barnet har behov for (jamfør, 4.4.1).

Biesta (2012, s. 129) sier at de tre funksjonene ved utdanning og pedagogikk alltid er i spill i pedagogiske aktiviteter. Derfor må vi ta avgjørelser ut fra hvilken pedagogisk situasjon vi er i. Vi må spørre oss om hva som er pedagogisk ønskelig i hver enkelt situasjon og se dette i relasjon til alle tre funksjonene. I pedagogisk virksomhet vil det alltid være motsetninger. Van Manen (2001, s. 57) snakker om konflikten mellom frihet og kontroll, og et vanskelig spørsmål handler om hvor mye den voksne skal gripe inn i barnets liv. Vi prøver å styre barnets liv, samtidig som vi ønsker å være

lydhøre overfor barnet. Dette motsetningsforholdet er gjenstand for mye refleksjon og kommer også fram i uttalelsene til mine informanter. De er svært engasjerte i spørsmål som handler om hva de skal gjøre i den enkelte situasjonen, og hva som er det beste for det enkelte barnet. Slike pedagogiske motsigelser er en stor utfordring, men det er dette som først og fremst driver oss til vedvarende refleksjon over hvordan vi bør handle (Van Manen, 2001, s, 56).

Det Biesta ikke nevner, men som mine informanter er opptatt av, er at i noen situasjoner er det ikke mulig å gjøre det som er pedagogisk ønskelig fordi rammebetingelsene står i veien (jamfør 4.4.2). Slike rammebetingelser kan for eksempel være mangel på tid, slik som flere av mine informanter nevner. Rammebetingelser kan kanskje fort bli en unnskyldning, men det kan også være en reell faktor. Det forventes i dag at barnehagelærere skal planlegge og utarbeide pedagogiske opplegg, og mer tid blir tatt vekk fra det direkte samværet med barna (jamfør, 4.3.1).

Informantene forteller også at det oftest er når de står alene i utfordrende situasjoner at de opplever at de må handle på måter de ikke er komfortable med. Dette vitner om at hvis vi skal handle slik som vi ønsker overfor barn i alle situasjoner trengs det bedre forutsetninger for å gjennomføre dette. Det viktigste blir kanskje å finne en riktig balanse mellom alle de tre funksjonene. Å ha pedagogisk dømmekraft henger sammen med å ha pedagogisk kompetanse og kan knyttes tett opp mot pedagogisk skjønn (jamfør, 2.3). Men det holder ikke å vite hva man skal gjøre, skjønn handler også om å vite når det er hensiktsmessig å gjøre hva, noe som kanskje er ekstra vanskelig når det gjelder barn med utfordrende atferd (Biesta, 2013, s. 131). Selv om det er en dimensjon ved pedagogikk som dreier seg om å produsere, om å lære bort, må vi tenke over at som pedagoger produserer vi ikke barn. De er allerede et subjekt som står foran oss. Derfor holder det ikke at vi vet hvordan vi skal handle overfor dem, vi må også kunne avgjøre hva som bør gjøres i gitte situasjoner. Denne type visdom knyttes til kvaliteter ved pedagogens personlighet. Slik kan vi også forstå pedagogisk skjønn. Det handler om personlige egenskaper hos den enkelte som gjør at han eller hun kan handle i unike situasjoner (Biesta 2013, s. 8).

5.2 Det unike barnet: «Alle barn kan utfordre på sin måte» Berit, fokusgruppe 1.

Mine informanter er opptatt av at barn er forskjellige og at de alle har både positive og negative egenskaper. Flere av mine informanter forteller at de prøver å legge til rette for at barn som ofte havner i vanskelige situasjoner, får gjøre handlinger de mestrer slik at de også får positive tilbakemeldinger (jamfør 4.3.3). Dette vitner om en oppfatning om at et barns unikheter kan vises gjennom barnets handlinger, og en orientering mot hva barn besitter av egenskaper (Biesta, 2011, s. 98) (jamfør, 4.4.9). Det kan også vitne om at mine informanter kun anerkjenner det de ser på som ønskelig. De forteller at de er opptatt av å skryte av barna når det er en god situasjon, med det formålet at barna skal «takle det bedre» når de opplever ting som er negativt (jamfør, 4.3.3). Biesta (2011, s. 98) mener at med et slikt syn på unikheter, hvor man kun tar utgangspunkt i hva en person har eller besitter, blir forholdet man har til andre av instrumentell karakter. På samme måte blir skryt en instrumentell handling fordi det brukes med en baktanke.

Det er forskjellige måter å forstå unikheter på. Når vi bare ser unikheter gjennom en persons handlinger, risikerer vi å forstå unikheter kun som hvilke egenskaper personen besitter. Da snakker vi egentlig om en persons identitet. Biesta viser til Levinas som foretrekker å stille spørsmålet om når det betyr noe at man er unik. Unikheter betyr noe i de situasjoner hvor man ikke kan erstattes av noen andre (her Biesta, 2011, s. 98-99). Slik jeg forstår det handler dette om å ha evne til å se hvert barn som unikt handlende og hver situasjon som noe nytt, og at barnet som subjekt blir til i den aktive handling med andre som er forskjellige fra dem selv, altså et fellesskap med mangfold der alle lærer av hverandre. Vi må hjelpe barn til å utvikle seg til å bli ansvarlige individer som evner å handle utenfor rammene av det de vet og der de er trygge. Slik kan dette knyttes til subjektivering (jamfør 2.5.1).

Per i fokusgruppe 2. peker på at det er forvirrende og motstridende når han skal se barnet som noe unikt, men samtidig kartlegge om barnet mestrer det som er forventet innenfor den alderen, og på den måten stadfeste om barnet er som alle de andre (jamfør, 4.4.11). Her ser vi igjen et eksempel på hvordan de ulike funksjonene til utdanning kan komme i konflikt med hverandre. Vi kan trekke linjer mellom kartlegging og kvalifisering, da det handler om forventet kunnskapsnivå innenfor en gitt alder. Dette kommer i konflikt med subjektivering når det blir for stort fokus på det

som kan måles og veies. Tidlig blir det fokus på hva slags evner barna har. Pettersvold og Østrem (2012, s. 170) kaller slik kartlegging for en massevurdering fordi alle vurderes ut fra de samme kriteriene. Det eneste man får vite er om barnet er gjennomsnittlig eller om det avviker fra standarden som er satt.

Biesta (2012, s. 94) sier at det er pedagogikkens ansvar å gi rom for at unike individer skal bli til i verden. Vi trenger læring og sosialisering for at samfunnet skal være slik vi ønsker, men vi må også legge til rette for at barn kan utvikle seg til å bli mennesker som evner å være unike for andre mennesker, og som kan styrke seg selv og omgivelsene ved å være sin egen person, og etterhvert ta ansvar for at andre også kan være unike personer.

I et samfunn hvor vi blir mer og mer opptatt av å sette pedagogisk virksomhet inn i et system, hvor barn skal måles og diagnostiseres, blir det viktig å spørre hva som skjer med barnets subjektivitet. Else har noen viktige refleksjoner. Hun mener at våre forventninger til barn i dag er så spesifiserte at noen lett faller utenfor, og da er vi kjapt ute med å gi en diagnose. Vi kan være altfor raske med å sette barn inn i systemer når vi opplever at noe er utfordrende (jamfør, 4.4.11). Sævi (2007, s. 110) sier at ved kun å ha et profesjonelt syn på barn, gjør vi dem til terapeutiske tilfeller, og vi mister det pedagogiske perspektivet. Faren er ekstra stor for dette når det gjelder barn med ulike vansker eller utfordringer. Botnen Eide (2012) har et videre syn på profesjonalisering (jamfør, 2.1). Hun drøfter muligheten for at en profesjonell tilnærming ikke bare innebærer å følge regler og prosedyrer, men også et profesjonelt skjønn eller dømmekraft, hvor profesjonsutøveren har et ansvar overfor barnet og må kunne stå inne for sine handlinger. Kunnskap kan si noe, men ikke alt om verken situasjonen eller barnet. I dette spenningsfeltet må profesjonsutøveren gjøre sin egen fortolkning.

Berit i fokusgruppe 1. er opptatt av at vi må akseptere at barn er forskjellige og at ikke alle tar alt på samme måte. Det som er viktig er hva barna mestrer ut fra sine egne forutsetninger (Pettersvold og Østrem 2012, s. 170). Berit uttrykker bekymring for at i samfunnet i dag er det mest fokus på målbare resultater og at vi glemmer å verdsette det unike ved hvert enkelt barn (jamfør, 4.3.5). Sævi (2007) påpeker at den pedagogiske relasjonen bør først og fremst handle om å hjelpe barnet til å finne seg selv uten primært å ha til hensikt å fremme egne eller andres formål (jamfør, 2.3.1).

Det å se barnet, og forstå og oppleve det som noe unikt er en handling som har verdi i seg selv.

Biesta (2004, s. 11) har et relasjonelt perspektiv som handler om at pedagogikk skjer i interaksjonen mellom den voksne og barnet. I denne interaksjonen kan mennesker, gjennom handling, vise sin unikheter og sin personlighet, men vi er avhengige av at andre svarer på våre initiativer (jmfør, 2.5.1). Den som handler er et subjekt som initierer til handling og som er underkastet konsekvensene av handlingen. Barnet har en intensjon med handlingen. Det er noe det ønsker å uttrykke eller ta initiativ til i øyeblikket, men hva som vil komme fram er alltid uforutsigbart, fordi slike initiativer møtes av andres respons. Konsekvensene kan derfor være både grenseløse og uforutsigbare fordi man avslører seg selv samtidig som man påvirker mennesker som selv er i stand til å handle. Dette innebærer alltid en risiko (Biesta, 2012, s. 56).

Biesta viser til Arendt som sier at handling er en form for aktivitet som utspiller seg direkte mellom mennesker. For at barn skal være unike må de få handle i samspill med andre. Handling betyr å ta initiativ, altså å begynne noe. Et menneske kan aldri være det samme som noe annet menneske, og det er gjennom menneskets handling man finner det unike og forskjellige (Biesta, 2012, s. 55). Kanskje bør vi ikke være så redde for det som er annerledes og utfordrende, men heller fokusere på hvordan dette kan bidra og påvirke i fellesskapet. Det må være rom for at barn skal få handle og ta initiativer, og dermed påvirke og endre fellesskapet.

5.3 Det uforutsigbare i handlingsøyeblikket og ulike perspektiver på utfordrende atferd

Nordahl hevder at forskning viser at atferdsproblemer kan forklares av en rekke faktorer i de omgivelsene barna befinner seg i (Nordahl et al. 2005, s. 59) (jamfør, 2.2.1). Derfor er det hensiktsmessig å ha et systemperspektiv på atferd. Det foregår en interaksjon mellom mennesker, i form av kommunikasjon og sosial samhandling. Hvis omgivelsene endres kan man også endre atferden.

Malin i fokusgruppe 2. uttrykker et systemperspektiv på utfordrende atferd når hun sier følgende:

«... for vi vet jo i dag at omgivelsene rundt barnet har mye å si. Når jeg begynte å jobbe i barnehage var det jo alltid barnet sin egen feil eller foreldrenes feil, men det eneste vi kan forandre på er jo oss selv og omgivelsene. Vi kan ikke forandre barnet der og da (...)» (jamfør, 4.4.10).

På bakgrunn av dette mener hun at barn med utfordrende atferd får henne til å se kritisk på egen praksis. Det fører til økt refleksjon og hun spør seg selv om hvordan hun kan møte akkurat dette barnet. Emilie i fokusgruppe 1. har tilsvarende syn:

«Ja, det er sant. Du kommer opp i en situasjon og så handler du og så som du sier, du reflekterer og tenker dette kunne jeg kanskje gjort på en annen måte. Men da har du jo på en måte utviklet deg. Neste gang gjør du det på den måten.» (jamfør, 4.3.4)

Pedagogisk refleksjon handler om å tenke, ta valg eller beslutninger om ulike måter å handle på. Når Malin forteller at hun reflekterer over hvordan hun kan møte et bestemt barn, er hun inne på det som van Manen (2001, s. 93) kaller for refleksjon forut for handling. Slik refleksjon kan hjelpe til å forberede oss på situasjoner, ved at vi planlegger og gjør beslutninger for hva vi skal foreta oss og hvordan vi skal handle. (van Manen, 2001, s. 92-93). Det er gjerne øyeblikk hvor vi står overfor vanskelige situasjoner som vi ønsker å takle pedagogisk. Malin forteller også om situasjoner hvor barn gjør handlinger som hun ikke er forberedt på:

«... Hvis et barn gjør noe uventet, som å sparke eller ha et raseriannfall, så kan det være vanskelig å vite hva man bør gjøre. Også står du der og skal tenke kjapt, hva gjør jeg nå?». (jamfør, 4.4.8)

Ved å gjøre en refleksjon i handlingsøyeblikket kan man finne løsninger på problemer som vi står umiddelbart overfor, men i situasjoner med barn med utfordrende atferd vil det ikke være så enkelt å stoppe opp og tenke seg om. Man tar heller en beslutning praktisk talt på sparket (van Manen, 2001). En slik handling utløses ikke av refleksjon, men heller av en form for situasjonsspesifikk oppmerksomhet. Dette er en lydhøret som kan knyttes til pedagogisk skjønn. Man har en pedagogisk intensjon og får en fornemmelse av hva som er det beste for barnet i akkurat denne situasjonen. Det er som regel ikke før i etterkant av situasjonen at vi kan reflektere over betydningen av hva som skjedde (van Manen, 2001).

Emilie forteller at hun tenker over hvordan hun handlet og hva hun kan gjøre bedre neste gang når hun har vært i situasjoner med barn med utfordrende atferd (jamfør, 4.3.4). Hun er her inne på en tilbakeskuende refleksjon, hvor hun reflekterer over utført handling. Slik refleksjon kan hjelpe oss å få innsikt i opplevelser og en dypere forståelse. Slik som Emilie påpeker, utvikler man seg og blir en mer erfaren pedagog (van Manen, 2001, s. 93).

Emilie forteller også at hun er opptatt av å stille rimelige krav til barna og at hun tilpasser kravene utfra hva hun vet det enkelte barnet mestrer (jamfør, 4.3.5). Her setter hun fokus på den relasjonelle forståelsen av utfordrende atferd. Et relasjonelt syn på utfordrende atferd innebærer at problemene oppstår i samspillet mellom barnet, den voksne og miljøet (Tangen, 2012). Det er flere faktorer som spiller inn, og sjelden en enkel forklaring på hvorfor barn viser utfordrende atferd. Derfor må den voksne ta hensyn til barnets individuelle behov og forutsetninger, og endre kravene i takt med forutsetningene til barnet (jamfør, 2.2.2).

Mine informanter er svært opptatt av bakenforliggende årsaker når de diskuterer barn med utfordrende atferd. Malin påpeker at intensjonen til barnet ofte er noe annet enn hva som vises utad og hun mener at den voksne har en viktig jobb med å forsøke å tolke atferden til barnet og oppfatte de signalene som barnet gir (jamfør, 4.4.3).

Biesta er på sin side mer opptatt av det som skjer i øyeblikket og hvordan den voksne svarer på barnets handling. En kombinasjon hvor man kjenner til barnets bakgrunn og tidligere opplevelser, samtidig som man fokuserer på den unike situasjonen her og nå vil kanskje gi mulighet for å forstå et barns handling. Biesta sier at mennesker er nybegynnere, og derfor er hver handling noe nytt som ikke kan

forventes. Handling er uunngåelig fordi vi aldri kan la være å handle. Arendt legger dog vekt på at det som avsløres i handlingen ikke er en allerede eksisterende identitet, men noe unikt som kun er klart i handlingsøyeblikket, som forutsetter relasjoner til andre som også kan ta initiativ (Biesta, 2012, s. 83).

Berit påpeker at hun tar utgangspunkt i den enkelte situasjonen og at hun gjør vurderinger ut fra hvordan hun kjenner det enkelte barnet. Erfaring og kunnskap kan ikke alene fortelle hvordan hun skal handle (jamfør, 4.3.4). Dette kan knyttes til det Biesta (2012, s. 93) sier om at ethvert forsøk på å redusere pedagogikk til kun teknikk vil ødelegge for muligheten til å bli til gjennom utdanning. Slik jeg forstår det mener han ikke at vi ikke trenger kunnskap og teknikker, men vi må også ha rom for det unike barnet og vi må se hver situasjon som noe nytt.

I følge Arendt er frihet og det å handle det samme. Hun sier at i det rom hvor frihet oppstår er også det rom hvor subjekter blir til. Uansett hvor mennesker møtes er subjektivitet potensielt til stede. Biesta spør om hvordan man kan handle i fellesskap uten å utslette forskjelligheten (Biesta, 2012, s. 88). Pedagogikkens ansvar er å gi rom for frihet og for at unike individer skal bli til i verden. For å opprettholde denne rollen må betingelsene for handling oppfylles kontinuerlig (Biesta, 2012, s. 94).

5.4 «Det er noe som foregår som ikke jeg ser»

I møte med barn med utfordrende atferd er Carina opptatt av å lytte og snakke med barnet før hun gjør seg opp en mening om situasjonen og bestemmer seg for hvordan hun skal handle (jamfør, 4.3.2). I slike situasjoner er det viktig hvordan den voksne svarer barnet og reagerer på barnets henvendelse. Biesta (2004, s. 11) argumenterer for at det er et gap i kommunikasjonen mellom den voksne og barnet. Gapet er ikke noe vi skal fylle eller tette igjen, fordi det er nettopp dette gapet som gjør kommunikasjon og læring mulig. Vi må erkjenne det usikre og risikofylte og mulighetene som er på spill i dette gapet og være åpne for det som kan komme (Biesta, 2004, s. 18). Per i fokusgruppe 2. er inne på dette når han snakker om isfjellet. Han mener at i møte med barn, må man ikke ta for gitt det man tror man ser:

«Det blir som isfjellet. Det er kun ti prosent du ser akkurat der og da. Resten er usynlig» (jamfør, 4.4.7).

Nordahl et al. (2005) sine perspektiver kan gi muligheter for en bedre relasjon mellom barn og voksen (jamfør, 2.2.1). Det handler om at barnet handler rasjonelt ut fra sin virkelighetsoppfatning. Omgivelsene rundt barnet kan oppfatte barnets atferd som problematisk og utfordrende, og det kan være vanskelig å forstå barnets handlinger, men det er verdt å ta i betraktning at intensjonen bak handlingen kan virke fornuftig i barnets øyne. En utfordring for den voksne er å beherske å se hvordan verden ser ut i barnets øyne. Dette skiller seg fra empati på den måten at det ikke handler om enkelt å ta en annens posisjon, men å se det fra en posisjon som ikke er din egen, men gjennom dine egne øyne. (Biesta, 2012, s. 91).

For at en pedagogisk relasjon skal ivareta barns verdighet, frihet og menneskelighet må den være tilstrekkelig tom for det som er forhåndplanlagt og åpen for det som skjer i det personlige møtet (Sævi, 2013, s. 238). Malin snakker om å nøste litt i det som rører seg, fordi hun erfaringsmessig har lært at ting sjelden er slik som de ser ut (jamfør, 4.4.7). Slik jeg forstår mine informanter er de opptatt av å lytte til barnet, og være åpen for det uforutsette i relasjonen. Sævi (2013, s. 242) sier at barn og voksne lever i samme verden, men med ulike forståelser og fortolkninger, derfor må relasjonen ha rom for det uforutsette og være åpen for det barnet har intensjoner om.

5.5 Gjensidighet i den pedagogiske relasjonen

Carina belyser et aspekt ved den pedagogiske relasjonen som handler om at den voksne også må ivareta seg selv. Hun forteller at hun ofte føler det er vanskelig å være tålmodig og rettferdig med barn som stadig utfordrer (jamfør, 4.3.2). Slik jeg tolker informantene, synes de det er tøft når handlingene deres, som gjøres med de beste intensjonene, ikke gir synlige resultatene. Malin forteller at hun blir skuffet når hun jobber hardt med et barn uten at hun oppnår det hun ønsker (jamfør, 4.4.2).

Praksisfortellingen til Malin kan også hjelpe til å belyse aspekter ved dette (jamfør, 4.2.2). Et lite utdrag:

..... Samtidig er jeg ganske irritert, og prøver å skjule dette. Jeg blir også ganske skuffet for at de gjør dette «mot meg» etter at vi har hatt en så kjekk opplevelse sammen. Det hele ender med at jeg må leie begge mens de drar i armene mine, henger og dingler der mens de prøver å løpe avgårde.

Sævi (2007, s. 122) sier at i den pedagogiske relasjonen kan man ikke forvente gjensidighet. Slik jeg tolker dette betyr det at Malin ikke kan forvente at barna skal oppføre seg på en god måte kun fordi hun har vært god med dem. Man kan ikke som voksen forvente det samme av barnet som man forventer av seg selv.

Malin føler skuffelse og irritasjon over at barna skaper vanskeligheter for henne, men barna har ikke forutsetninger til å forholde seg til hennes pedagogiske intensjon.

Sævi (2007, s. 122) viser til Buber som påpeker at den pedagogiske relasjonen forutsetter at den voksne tar del i barnets opplevelse av å være barn, mens det ikke forventes av barnet at det på samme måte tar del i den voksnes liv. Derfor kan ikke Malin forvente at barna skal forstå henne. Voksne har i følge Sævi (2007, s. 123) et ensidig ansvar for relasjonen. Hun viser til Skjervheim som sier at den pedagogiske relasjonen er asymmetrisk. Det er en ulikhet i erfaring, kunnskap og ansvar.

Slik som Van Manen (2001) er inne på viser Malin et direkte engasjement i denne situasjonen med barna, men hun strever med å være profesjonell i handlingsøyeblikket. Hun er følelsesmessig engasjert i det som skjer og blir skuffet når situasjonen ikke blir som hun ønsker.

5.6 Tid i den pedagogiske relasjonen

Med sin praksisfortelling belyser Malin også et annet dilemma. Hun føler press på at de må forte seg inn fordi inne venter måltid og voksne som skal på pause. Med dette introduserer hun spørsmålet om tid i den pedagogiske relasjonen. Biesta (2013, s.79) sier at det er tid som strukturerer den pedagogiske prosessen, i stedet for at den pedagogiske prosessen kontrollerer og tar i bruk den tiden den trenger. Når timen er over er tiden ute. Slik var det også i historien til Malin. Hvis Malin ikke hadde hatt tidspresset på seg ville kanskje historien med de tre guttene blitt en annen. Barn har ikke samme begrep om tid som voksne har. De lever i nuet og derfor kan det ikke forventes at de forstår at tiden er ute. I dagens samfunn er vi avhengige av tid og slik er det også i barnehagen. Det er en ramme vi ikke kommer utenom. Derfor er dette noe barna allikevel må forholde seg til.

Fischer (1989) gir en forklaring på hvorfor det kan bli problemer når barn forstyrres i lek. Barnets lek er betydningsfull for barnet. Det de gjør i øyeblikket er det som konsentrasjonen rettes mot. Leken fylles av en evighet som skjer akkurat der og da,

og alt dreier seg rundt dette uten tanke på tid og sted. Fischer (1989) forklarer at på grunn av dette misliker barn det når voksne skaper oppbrudd i leken. Dette kan kanskje forklare hvorfor guttene løp vekk fra Malin og ikke ville høre på henne, til tross for at de hadde hatt en fin stund sammen. Når Malin dro barna ut av leken skapte hun en uro hos guttene som viste seg i form av utfordrende atferd.

Mine informanter snakker også om viktigheten av å ta seg tid til å snakke med barnet fordi det ofte er noe som foregår som ikke vi ser. De ytrer ønske om mer tid til å sette seg ned med det enkelte barnet og snakke sammen. Dette henger også sammen med tilstedeværelse. Dina forteller at hun opplever færre konflikter og vanskelige situasjoner når hun har tid til å være tilstede sammen med barna (jamfør, 4.3.1). Dette bekrefter også Malin når hun forteller at dagen blir helt annerledes når de voksne har mulighet til å gå inn i leken sammen med barna fra starten av (jamfør, 4.4.2). Informantene peker her på et stort dilemma i barnehagen i dag. Med de rammebetingelsene og de oppgavene man har i, får man ikke gjort det man ønsker, som handler om det beste for det enkelte barnet. Dette kan tyde på at mangel på tid gjør det vanskeligere å utføre pedagogisk skjønn (jamfør 2.3).

5.7 Barns unike stemme

Tidligere har jeg diskutert forholdet mellom sosialisering og subjektivering (jamfør 2.5). Dette kan knyttes til det Biesta (2012, s. 66) sier om ulike typer fellesskap. Han viser til Bauman som sier at det å være et subjekt henger sammen med frihet og medborgerskap. Det å være et subjekt har ingenting med vår identitet å gjøre, men det handler om handling i det offentlige rom. Det er et fellesskap hvor alle på en måte er fremmede for hverandre, der unike individer kan bli til i verden uavhengig av sin identitet. Det rasjonelle fellesskap er ifølge Baumann det fellesskap der vi har fellers verdier og holdninger. Det er her vår identitet ligger, og det henger tett sammen med sosialisering (Biesta, 2012, s. 66).

Når vi ikke taler med vår egen stemme, men med en felles stemme som tilhører det fellesskapet vi er en del av, betyr det ikke noe hvem det er som taler. Hvordan det sies og hvem som sier det er uten betydning, så lenge det som blir sagt og gjort gir mening. På den måten blir vi mulige å erstatte, vi blir utskiftelige, og det betyr igjen at vår unikheter ikke teller. Allikevel trenger vi et slikt fellesskap, og her spiller utdanningsfeltet en viktig rolle (Biesta, 2011, s. 99).

Det er snakk om sosialisering og kvalifisering og om å være representanter for ulike fellesskaper, diskurser, praksiser osv. Men et viktig spørsmål å stille er hvordan vi kan bli unike individer og hvordan vi kan tale utenfor disse fellesskapene (Biesta, 2011, s.100).

I pedagogisk virksomhet inneholder det muligheter for å møte det som er forskjellig, fremmed og annerledes (Biesta, 2012, s. 72). Barn må få mulighet til å reagere og finne sin egen stemme i møte med andres stemme, slik at de selv kan bli lydhøre og ansvarlige. Praksisfortellingen til Dina belyser en situasjon hvor det var muligheter for at subjektivitet kunne komme fram (jamfør, 4.2.1). Et lite utdrag:

.... Jeg sier ingenting. De andre ser helt forskrekket ut, ser fra den ene til den andre og sier ingenting, stopper å spise og ser på meg. Så hiver jenta seg ned på gulvet og krabber under bordet. Der blir hun sittende uten å si noe. Et par av barna bøyer seg ned for å se. De kommenterer at nå sitter hun under bordet, får hun lov til det, og skal hun ikke spise? Jeg sier at hun kommer sikkert snart opp igjen, vi får spise videre for vi skal jo ut. Jeg ser under bordet et par ganger, da snur hun seg bort. En gang tar hun i foten min, og da sier jeg at det er visst en mus under bordet. Kanskje musen vil ha en skive med ost på? Hun ligger nå langflat under bordet. Der blir hun. En assistent kommer bort og spør om hun ikke skal spise. Etter en lang stund kommer hun opp. Jeg sier at det var bra og spør om jeg skal finne et nytt knekkebrød til henne.(....)

I denne situasjonen hadde jenta reagert med sinne fordi hun ikke fikk sende maten videre. Hun hadde kastet kopper og fat på gulvet og slått kniven hardt i bordet før hun selv krøp under bordet og ble liggende. Dina viste seg i denne situasjonen som en trygg voksen. Hun lot jenta få tid samtidig som hun dysset ned situasjonen for de andre barna ved å være rolig og si at jenta sikkert snart kommer opp igjen og at vi andre får fortsette å spise. Hun viste også for jenta at hun var der for henne ved at hun så under bordet flere ganger, men uten å si noe, slik at barnet fikk mulighet til å ta initiativ når hun var klar. Slik fikk hun situasjonen til å gå rolig over, og hun fortsatte måltidet med de andre barna. En mulig tolkning er å spørre seg om det er tilstrekkelig å ta hensyn til barnets følelser og ønske om å være under bordet. Hun får riktignok tid, men målet er allikevel å få henne til å komme opp fra under bordet og spise ferdig maten sin, ikke å uttrykke hennes eget perspektiv på det som skjer. Hva er egentlig

barnets intensjon med å sitte under bordet? Dina gjør ikke noe for å få fram dette. Først og fremst var hun opptatt av å få situasjonen til å gå over slik at de kunne avslutte måltidet og gå ut.

Spørsmålet er om Dina tok muligheten for subjektivering i forhold til jenta under bordet. Jenta viste med sine handlinger en bit av seg selv, noe hun opplevde, men Dina forfulgte egentlig ikke dette. Det kan være flere årsaker til det. I følge praksisfortellingen kan det virke som at assistenten kom til først på slutten, så Dina hadde mest sannsynlig en hel barnegruppe hun skulle passe på alene. I denne situasjonen kan det se ut til at hun bestemte seg for å fokusere mest på resten av gruppen, samtidig som hun også til en viss grad ivaretok jenta som lå under bordet.

I følge Lingis er det når vi beveger oss utenfor det rasjonelle fellesskap at vi kan tale med vår unike stemme. Det er når vår unikhhet ikke kan erstattes av noen andre, men når situasjonen krever at du er den som er tilstede. Vår unike stemme er først og fremst en måte å reagere på, mer enn en måte å tale på (Biesta, 2011, s. 101). Det er en måte å ta ansvar på, på en måte som situasjonen krever av oss. Når et barn henvender seg til oss har vi et ansvar for å svare. Vi må handle fordi noen henvender seg til oss. Det dreier seg ikke om ansvaret vi har for den andre, for det ansvaret er der uansett, men hvorvidt vi tar ansvar for den ansvarligheten (Biesta, 2013, s. 84).

Arendt mener at for å etablere et rom hvor frihet kan oppstå og begynnelse kan begynne, må vi ta det som vanskeliggjør vår væren med andre alvorlig (Biesta, 2012, s. 91). Læring er ikke kun input som går direkte inn i barnets hode uten noen forstyrrelser eller transformasjon. Barnet lærer ut fra den sosiale situasjonen som oppstår i interaksjonen (Biesta, 2004, s. 18). En forstyrrelsens pedagogikk er en pedagogikk som hører sammen med prinsippet om subjektivering. Dette er en pedagogikk som ikke kan garantere resultater. En forstyrrelsens pedagogikk åpner for at unikhhet kan komme inn i verden (Biesta, 2011, s. 101). I praksisfortellingen til Dina kan vi spørre om barnet egentlig ble forstyrret i denne situasjonen.

Når vi befinner oss i en situasjon med et barn og vi er utenfor det rasjonelle fellesskap finnes det ingen som kan ta vår plass i situasjonen. Igjen må vi reagere på vår unike måte. Dette handler i følge Biesta (2011, s. 101) om å ta ansvar for subjektivering. Hvis vi ikke tar dette ansvaret er vi uansvarlige. Det er i slike situasjoner her og nå hvor vår unikhhet har en betydning og hvor vi befinner oss

utenfor et fellesskap eller en orden. Biesta betrakter pedagogisk ansvarlighet som et ansvar for at unike subjekt kan komme til syne. Han mener at når vi hindrer barn i å møte det som er annerledes og forskjellig, og det som kan fremprovosere en ansvarlig reaksjon, hindrer vi unikheter i å komme fram.

Slik jeg forstår det handler det derfor også om oss som voksne i møte med barn. Hvordan vi reagerer overfor barnas initiativer. Å bli til i verden som unike individer handler om å være lydhør og ta ansvar for det som er fremmed og forskjellig. Pedagogikkens primære formål bør være å finne ut hvordan barn kan bruke sin egen stemme. Biesta mener ikke at dette skal utelukke det rasjonelle fellesskap, subjektivering skal ikke utelukke sosialisering. Han vil heller reise spørsmålet om hvorvidt det er mulig å gi rom for subjektivering, og hva som skal til for å gjøre det mulig (Biesta, 2012, s. 73).

5.8 Å ta ansvar for vår ansvarlighet

Pedagoger har et moralsk ansvar for barnets velferd og utvikling (Van Manen, 2001, s. 64). Dette kommer også fram i rammeplanens overordnede målsetting, som sier at barnehagen skal tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste (KD, 2011). Dette er en del av barnehagens samfunnsmandat.

I læreprofesjonens etiske plattform står det at førskolelærere, lærere og ledere aldri kan unnlate seg sitt profesjonelle ansvar (Utdanningsforbundet, 2012). (jmfør, 1.1.2). Barnehagelærere har altså et ansvar for sin ansvarlighet. Det holder ikke å vise til at diverse regler og prosedyrer har blitt fulgt (Botnen Eide, 2012). Uansett hvor flinke vi er til å overholde disse reglene, så vil det aldri kunne fjerne ansvarligheten (Biesta, 2011, s. 74). I komplekse situasjoner vil regler og prosedyrer være utilstrekkelige. Det blir en ansvarsfraskrivelse om man ved kritikkverdige forhold kun viser til at man har fulgt reglene (Botnen Eide, 2012, s. 5).

Det er alltid aktuelt å spørre oss selv hvorvidt hvordan vi fulgte forskjellige regler egentlig var det rette å gjøre i den enkelte situasjonen. Dette henger sammen med vår personlige moral og appellerer til vårt ansvar for den andre (Biesta, 2011, s. 76). Dette forutsetter en bevisst tilstedeværelse hvor vi blir berørte av det som møter oss, og tar stilling til dette. Det er i møte med den andre vårt ansvar gjør seg gjeldende. Vi må derfor være mottagelige for det som situasjonen krever. Dette kan knyttes til

skjønn fordi det handler om å ha faglig kunnskap og et profesjonelt ansvar for barn, men også å være i stand til å reflektere og se det unike i hver situasjon.

Kunnskapen vi har om barn kan si oss noe, men ikke alt om den situasjonen den skal anvendes i. Kunnskapen er generell, mens situasjoner er individuelle. Kunnskapen vår kan heller ikke fortelle oss alt om den personen vi står overfor. Som profesjonsutøvere i barnehagen står vi i et spenningsforhold mellom det individuelle barnet og krav og forventninger fra samfunnet. På samme måte står vi i et spenningsforhold mellom kunnskap og den individuelle situasjonen. Her må profesjonsutøveren gjøre en fortolkning og utøve sitt profesjonelle skjønn. Profesjonsutøvelse innebærer derfor ansvar, og man må kunne stå inne for sine handlinger (Botnen Eide, 2012, s. 3).

Pedagogisk virksomhet skal være faglig fundert, men også etisk forsvarlig. Profesjonsutøveren som i dette tilfelle er barnehagelæreren, er ansvarlig for egne handlinger og konsekvensene av disse, men det legges også vekt på at etiske vanskelige situasjoner skal drøftes sammen med kolleger. Man står derfor ikke alene, men har allikevel et individuelt ansvar (Botnen Eide, 2012, s. 4).

Begrepet accountability knyttes til å bli stilt til ansvar for noe (jamfør, 1.1.4). Å stille seg åpen for kritikk og svare for seg er ikke noe nytt for profesjonene. Jeg mener dette er en viktig del av å være en profesjonsutøver. Problemet oppstår når de kriteriene profesjonen måles etter ikke er utviklet av profesjonene selv (Botnen Eide, 2012, s. 4). Et viktig argument er at måten den voksne utøver sitt pedagogiske ansvar på, kan kun rettferdiggjøres på grunnlag av pedagogiske meninger og standpunkter, ikke på grunnlag av politiske eller vitenskapelige argumenter (van Manen, 2001, s. 65).

Det er en økning i prosedyrer og rammer, og dette innebærer at profesjonsutøverens rom for bruk av pedagogisk skjønn blir mindre. Steinsholt (2009) er inne på at spørsmål om hva som virker, hva som er effektivt og pedagogisk ønskelig bør være noe den enkelte profesjonsutøver vurderer ut fra sin erfarte praksis og i møte med den unike situasjonen (jamfør, 2.1).

Vi kan spørre oss om vi som profesjonsutøvere kan stå i fare for å miste oppmerksomheten for den unike situasjonen, at vi blir immune mot virkelighetens krav og kun ser regler og prosedyrer (Botnen Eide, 2012, s. 5). Men slik jeg tolker mine funn viser informantene en vilje og en evne til å se det enkelte barnet og forholde seg til ulike situasjoner, og er svært bevisste betydningen av det profesjonelle og pedagogiske skjønnet.

6 Avslutning

Mitt forskningsspørsmål er: Hvilken betydning kan pedagogisk skjønn ha i møte med barn med utfordrende atferd? Jeg har satt meg inn i litteratur som belyser ulike sider og aspekter ved utfordrende atferd og pedagogisk skjønn. Videre har jeg sett på hvordan to fokusgrupper opplever barn med utfordrende atferd og hvordan de tar i bruk pedagogisk skjønn.

Mine informanter viser en forståelse for betydningen av pedagogisk skjønn og en evne til å reflektere over egen handling. De peker imidlertid på at rammebetingelsene ofte står i veien for deres muligheter til å utøve skjønn, og de ser seg nødt til å utføre handlinger de egentlig ikke ønsker eller føler seg komfortable med. Allikevel er de bevisste sitt profesjonelle ansvar. Slik det står skrevet i lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) er de opptatt av at deres handlinger påvirker barna, og de bruker skjønnet aktivt i møte med barnet.

Else mener at når barn utfordrer kan det være fordi de ikke får tilfredsstilt sine individuelle behov, og et problem er at det ikke alltid er rammer for å dekke alles behov eller rom for å lytte til barnets perspektiver og forstå barnets intensjoner. Else viser også at hun har en relasjonell forståelse av utfordrende atferd. Hun mener at behovene til det enkelte barnet ikke samsvarer med de mulighetene som finnes i omgivelsene, og den voksne mestrer ikke å møte barnet der det er. Det profesjonelle ansvaret kommer til uttrykk når hun forteller at barn med utfordrende atferd får henne til å se kritisk på egen praksis. Hun føler seg ansvarlig og bruker tid på å reflektere over hvordan hun kan handle annerledes i møte med barn med utfordrende atferd.

Et individperspektiv på utfordrende atferd kommer fram når Per deler sitt syn om at barnet er utfordrende fordi det ønsker oppmerksomhet. Dette viser at det er litt forskjellige oppfatninger innad i personalgruppen. Synet på atferd kan knyttes til oppfatninger om man bør ta hensyn til enkeltbarnet eller resten av barnegruppen i utfordrende situasjoner. Her er Per klar på at han pleier å overse barnet som utfordrer, mens han konsentrerer seg om resten av gruppen. Malin og Else derimot, er opptatt av å ivareta det enkelte barnet, selv om det kan skje på bekostning av de andre barna. Deres argument er at barnet som utfordrer har størst behov for deres omsorg og handling der og da.

Det er interessant at de to fokusgruppene ble så forskjellige til tross for at jeg stilte de samme spørsmålene i begge gruppene. Dette kan ha sammenheng med at i ulike barnehager og i ulike kollegagrupper vektlegges det forskjellige ting, men det kan også ha noe med meg som intervjuer å gjøre. I den andre fokusgruppen var jeg mer avslappet, og lot meg kanskje ikke styre av spørsmålene like mye som i den første fokusgruppen. Jeg gav informantene mer rom til å snakke.

Allikevel er det flere ting som sammenfaller i begge intervjuene. Informantene mener at relasjon har stor betydning for barnet, og hvordan man møter barnet påvirker atferden. De er svært opptatt av å tilrettelegge for gode relasjoner gjennom å vise omsorg og forståelse. De uttrykker også bekymring for at det er for mye spesifikke krav og forventninger til barn i dag. Mine informanter påpeker at barn er forskjellige individer og tar ikke alt på samme måte. De mener også at tilstedeværelse er viktig for å fange opp barns signaler.

Informantene er også bevisste på hvordan de kan utvikle skjønn ved å reflektere sammen over hvordan de handler. Det beste for det enkelte barnet er noe flere av informantene vektlegger høyt, og de jobber for at situasjonene i barnehagen skal bli best mulig for alle. Samtidig lever de med den kontinuerlige spenningen mellom sosialisering og subjektivering, hvor kravet om sosialisering i mange tilfeller kan stå i veien for muligheten til subjektivering. Dette er en problemstilling som kunne vært interessant og utforske videre.

7 Kildehenvisninger

Barnehaageloven, LOV-2005-06-17-64. § 2. (2005). Hentet fra:

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

Biesta, G. J. J. (2001). Preparing for the incalculable: Deconstruction, justice and the question of education. I G. J. J. Biesta og D. Egea-Kuehne (red.), *Derrida & education* (p. 32-54). London: Routledge.

Biesta, G. J. J. (2004) Mind the Gap! Communication and the educational relation. IC. H. Bingham og A. M. Sidorkin (red.), No education without relation. (p.11-22). New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Biesta, G. J. J. (2011). God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati. Århus: Forlaget Klim.

Biesta, G. J. J. (2012) Læring Retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig frihet. København: Unge Pædeagoger.

Biesta, G. J. J. (2013) *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers

Biesta, G. J. J. (2013) Time Out: Can education be done without time? I T. Szkudlarek (red.), *Education and the political. New theoretical articulations*. (p. 75-88). Sense Publishers.

Bollnow, O. F (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius og Sønners Forlag.

Botnen, S. E. (2012). *Individuelt ansvar og sløvhed i profesjonsutøvelse*. I: *Etikk i praksis*. 6 (2),64-79.

Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., p 1-19). London: Sage.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Fennefoss, A. T. og Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger - på vei til innsikt og forståelse*. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fischer, C. N. (1989). The child's world of play and pain. *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 7, No. 1, 106-114.
- Folkehelseinstituttet (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen* (Rapport 2014:1). Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/fa28eab9c1.pdf>
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 179-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E. (2009). Barndommens civilisering. Om omgangsformer i institusjoner. I S. Højlund (red.). *Barndommens organisering i et dansk institusjonsperspektiv*. Roskilde Universitetsforlag.
- Heggvold, G. I. (2012). Det «atferdsproblematiske» barnet. I R. I. Skoglund og I. Åmot (red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. og Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kamberelis, G. og Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The sage handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Kleven, T. A. (Red). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16. 2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2012). *Med forskertrang og lekelyst*. (NOU 2011: 8) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Molander, A. og Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 179-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, A-M., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Pettersen, K-S. og Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Sherrat, Y. (2006). Continental philosophical hermeneutics post war. I Y, Sherrat, *Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Skjolden, M. (2009). *Da de forstod meg ble alt så mye bedre. Om barn med utfordrende atferd*. (Masteravhandling). Universitetet i Oslo.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole*, 1,54-62. Hentet fra:

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Steinsholt.pdf

- 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.
- Sævi, T. og Husevaag, H. (2009). *The child seen as the same or the other? The significance of the social convention to the pedagogical relation*. *Paideusis*, 18, 29-41.
- Sævi, T. (2013) Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 03, 236-247.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: E. Befring og R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 17-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I: K. Fangen og A-M. Sellerberg (red). *Mange ulike metoder*. (s.72-97). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsforbundet (2011, 6. september). Om lærerprofesjonens etikk. Hva og hvorfor. Hentet fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Om-larerprofesjonens-etikk/Profesjonsetikk---hva-og-hvorfor/>
- Utdanningsforbundet (2012, 31. oktober). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf
- Van Manen, M. (2001). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Bergen: Caspar opplag.
- Western, A. M. (2012). *"Se barnet og ikke problemene" – om hvordan førskolelærere opplever barn med utfordrende atferd*. (Masteravhandling). NLA Høgskolen.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppeintervjuer som undersøkingsmetode*. Studentlitteratur.

- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. (Doktoravhandling). Oslo: Det teologiske fakultet.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm AS.
- Åmot, I. og Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund og I. Åmot (red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Åmot, I. (2012). Etikk i praksis. Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. I: *Nordisk Barnehageforskning*, 18, 1-11.
- Åmot, I og Ytterhus, B. (2014). Talking bodies: Power and counter-power between children and adults in day care. In: *Childhood*, 02, 260-273.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ruth Ingrid Skoglund
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 12.12.2013

Vår ref: 36586 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36586</i>	<i>Pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrende atferd</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ruth Ingrid Skoglund</i>
<i>Student</i>	<i>Anna Wirsching</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anna Wirsching annawirsching@hotmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@iuh.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. lyre-svanne@iut.ntnu.no
TROMSØ NSD: SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdnaa@svf.uib.no

8.2 Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrende atferd”

Jeg heter Anna Wirsching og er masterstudent i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved Norsk Lærerakademi i Bergen. Jeg skal skrive en masteravhandling om barn med utfordrende atferd og om barnehagelærerens pedagogiske skjønn. Utfordrende atferd er atferd som oppleves utfordrende og vanskelig og som skaper problemer for barnet selv og andre mennesker som er rundt barnet. Pedagogisk skjønn handler om å ha en evne til å vurdere situasjonen her og nå og bruke sin egen dømmekraft i situasjoner som er utfordrende. Mitt forskningsspørsmål er: Hvilken betydning kan pedagogisk skjønn ha i møte med barn med utfordrende atferd?

Deltakelse i studien innebærer to møter med meg. Først vil jeg komme på besøk i barnehagen og informere om prosjektet, samt be dere skrive individuelle praksisfortellinger som viser dilemmaer man står overfor i slike situasjoner. Senere ønsker jeg og komme tilbake og gjennomføre et fokusgruppeintervju. Intervjuformen krever aktiv deltakelse fra alle som deltar hvor vi sammen skal diskutere tematikken og dele av erfaringer. Jeg er spesielt interessert i å høre om dilemmaer dere møter når dere jobber med barn med utfordrende atferd og hva slags tanker dere har om dette.

Jeg ønsker å registrere data gjennom lydopptak og egne notater. Dette vil bli slettet når oppgaven er ferdigskrevet. Det skal ikke være mulig å kjenne igjen verken barnehage eller informant. Konkrete tilfeller/situasjoner og enkeltbarn vil bli holdt helt utenfor. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg er den eneste som har tilgang til opptak og notater. Deltakere i undersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Det vil ikke ha konsekvenser i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforhold om den enkelte velger å delta eller ikke. Tidspunkt for forventet prosjektslutt er august 2014. Alle innsamlede opplysninger vil da bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Anna Wirsching på telefon 92043086 eller epost: annawirsching@hotmail.com. Du kan også ta kontakt med min veileder, Ruth Ingrid Skoglund på telefon 55 54 07 85 eller epost: ruthingrid.skoglund@nla.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Anna Wirsching

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i prosjektet ”Pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrende atferd”. Jeg er informert om at informasjonen jeg gir behandles konfidensielt og om retten til å trekke meg når som helst.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3. Skjema for praksisfortelling

Praksisfortelling om barn med utfordrende atferd

Hver enkelt leverer inn sin praksisfortelling.

Skriv ned en hendelse eller situasjon som var vanskelig i møte med et barn som du opplevde som utfordrende. Fortell om din opplevelse av situasjonen og forsøk og sette ord på hva du gjorde. Hvilke dilemmaer oppstod? Hvordan bestemte du deg for å handle?

Følgende må være med:

1. Tid (ca) og sted for hendelsen.
2. Hvem var tilstede av barn og voksne? (For eksempel 4 år og assistent/førskolelærer osv).
3. Var du involvert fra begynnelsen av? Ble du tilkalt av barn/voksen? Involverte du deg på eget initiativ?

Skriv gjerne kort hvorfor du valgte å fortelle om akkurat denne hendelsen. Hva synes du var vanskelig eller utfordrende med denne situasjonen? Hva er det ved denne hendelsen som kan være viktig å diskutere og reflektere over?

Tid:

Barn:

Sted:

Voksen:

PRAKSISFORTELLING:

8.4 Vedlegg 4. Intervjuguide

- Arbeider dere daglig med barn som viser utfordrende atferd?
- Hva slags utfordrende atferd er det som gjør seg gjeldende?

- *Hva er det som oppleves utfordrende?*

- *I hvilke situasjoner oppleves det utfordrende?*

- Hva slags oppfatning har dere av hva barn med utfordrende atferd kan ha behov for?
- Hva tenker dere om barnets oppfattelse av situasjonen?

- *Hva kan slik atferd være uttrykk for?*

- *kan det ligge noe bak atferden? Kan barnet ha en intensjon med handlingen sin?*

- *Kan det hende at det er en rasjonell handling eller reaksjon ut fra barnets virkelighetsoppfatning?*

- Hva kan være barnets oppfatninger av situasjonen eller ønsker, intensjon?

- *Ser og vektlegger dere barnets sterke sider? Tror dere barnet selv opplever en bekreftelse og anerkjennelse av seg selv som person?*

- Opplever dere at å endre rutiner eller daglig praksis kan ha en positiv effekt?

- *Reflekterer dere over mulige forklaringer på atferden til barnet? Kan det være noe barnet uttrykker motstand mot, eller frustrasjon over og ikke bli forstått?*

- Opplever dere at deres væremåte overfor barnet påvirker barnets atferd på noen måte? Hvordan blir deres måte å være med barnet på påvirket av barnets atferd?
- Forsøk og sette ord på hva dere gjør i situasjoner hvor barn viser utfordrende atferd.
- Fortell litt om hvordan dere møter barn med utfordrende atferd.

- har dere felles tilnærming, eller er det mer avhengig av det enkelte barnet, den enkelte voksne og den enkelte situasjonen?

- hvilke vurderinger mener dere kan være viktige å gjøre seg i møte med barn med utfordrende atferd?

- Hva er det som gjør at dere handler som dere gjør?
- Stoler dere på egne avgjørelser? Spør dere hverandre hvis det er vanskelig å vite man skal gjøre?
- Diskuterer dere enkeltbarn på møter? Hva diskuterer dere?
- Snakker personalet om ulike måter en bør handle på i situasjoner med barn med utfordrende atferd?
- Oppfatter dere at dere handler likt i samme type situasjoner?

- Hvilken betydning har felles erfaringer? Deler dere erfaringer?

- Hva diskuterer dere i barnehagen? Er dere stort sett enige om hvordan dere skal møte barn med utfordrende atferd, eller har dere ulike oppfatninger eller meninger om hvordan man bør handle?
- Kan en felles oppfatning av et barn være problematisk? Kan en felles oppfatning være gunstig? Hva tenker dere om stempelingseffekten?
- Reflekterer dere sammen over betydningen av hvordan dere handler i konkrete situasjoner?

- Hvilken betydning har tidligere erfaringer fra tidligere arbeid med barn med utfordrende atferd for hvordan dere møter barn med utfordrende atferd i dag?
 - Hvordan tar dere i bruk deres praktiske erfaring i møter med barn som viser utfordrende atferd?
 - Det finnes en god del faglig kunnskap om ulike former for utfordrende atferd (for eksempel adhd, barn med nonverbale lærevansker osv.) Får dere tilbud om kurs, eller er det noen av dere som har fått kompetanseheving knyttet til bestemte former for atferdsvansker?
 - Hva slags kunnskap anser dere som verdifull? Hvilken betydning får teoretisk kunnskap for deres møte med det enkelte barnet?
-
- Hva slags vurderinger er viktig å gjøre i møte med barn med utfordrende atferd?
 - Hvordan kommer dere fram til beslutninger om hvordan dere skal handle?
 - Hva tenker dere om å ha vaner for hvordan man håndterer situasjoner i barnehagen? Diskuterer dere vaner? På hvilken måte kan det å ha vaner være noe positivt?
 - Hender det at dere diskuterer deres egne reaksjonsmåter og praksiser eller måter å håndtere utagerende atferd på?
-
- Hvordan oppleves det å stå i en situasjon som krever at man handler, hvor det samtidig er vanskelig å se hva som bør gjøres?
 - Hva gjør dere hvis dere er i tvil om dere har handlet rett eller opplever at dere skulle handlet annerledes?
 - Fortell om hvilke hensyn som veier tyngst når dere skal avgjøre en måte å handle på i møte med et barn som viser utfordrende atferd.
 - Hender det at dere står i situasjoner hvor dere ser at dere burde handle annerledes enn dere gjør?
 - Hvordan oppleves det og måtte utføre handlinger dere normalt ikke hadde ønsket og utføre, men hvor situasjonen krever det?

- Hvordan oppleves det og mislykkes med det dere ønsket å oppnå med barn som viser utfordrende atferd? Og snakker dere av og til sammen om situasjoner hvor dere har opplevd å komme til kort?
 - Hvis flere ting veier opp mot hverandre, hvordan kan man ta en avgjørelse?
-
- Hva opplever dere som problematisk i møte med barn som viser utfordrende atferd?
 - Hva veier tyngst i møte med barn med utfordrende atferd, barnets individuelle behov eller gruppens behov? Andre ting?
-
- Hvordan skal man avgjøre hva som er barnets behov?
 - Hvilke ulike hensyn opplever dere at dere må ta når dere jobber med barn med utfordrende atferd?
 - *Hensyn i forhold til følelsene til barnet (selvfølelse, følelse av å mestre/tape situasjonen). Hensyn til de andre barna, til aktiviteten dere drev med (for eksempel at dere var på vei ut), til de andre voksne.*
-
- Hvordan opplever dere å skulle ta hensyn til enkeltbarnet med utfordrende atferd og hensyn til gruppen som helhet?
-
- Kan barn med utfordrende atferd av og til få dere til å se kritisk på egne praksiser, rutiner og forventninger til hvordan det enkelte barn skal fungere i barnehagen?
 - Opplever dere at arbeidet med barn med utfordrende atferd kan gi dere noe positivt og berikende på noen måte?