



Masteroppgave

«Tunga rett i munnen og hue klart!»

**Pedagogers beskrivelse av profesjonalitet
i møte med atferd som utfordrer.**

Torill K. Bråthen

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven har som utgangspunkt en undring over hvordan pedagoger vurderer og beskriver sin profesjonalitet i utfordrende møter, samt i hvilken grad kan og eventuelt bør anerkjennelsesbegrepet forstås innenfor pedagogisk profesjonalitet, og hva rommer anerkjennelse?

Honneth (2004) viser til anerkjennelse som kjernen i utvikling av individets selv. Han (ibid) videreutvikler anerkjennelsesbegrepet slik det presenteres hos Hegel (Honneth, 2004), og sier at det er i samhandling og samspill med andre oppfattelsen av anerkjennelse tydeliggjøres for selvet. Mennesket søker anerkjennelse i ulike former, og den grunnleggende, første formen kaller Honneth *kjærlighet*. Det er i denne formen barnet søker nødvendige representasjoner for morens tette følelseskobling, slik Honneth blant annet forstår ligger i vennsrelasjoner. Her møtes individenes subjekt, og likeverd mellom partene preger samspillet.

Denne forståelsen for anerkjennelsens dybde fremstår som vesentlig for pedagogisk profesjonalitet i møte med barn hvis atferd kan fremstå utfordrende. I en spesialpedagogisk sammenheng blir det avgjørende at barnet blir møtt med en profesjonell forståelse av likeverd i anerkjennelsen. På den måten dannes treleddede relasjoner i følge Skjervheim (1996), og man blir deltaker i den andres (her; barnets) virkelighet. I motsatt fall sier Juritsen og Østmoen (2015), står pedagogen i fare for å utøve sin definisjonsmakt ovenfor barnet ved å objektivere barnet med bakgrunn i forståelsen av *hva* det er, og ikke *hvem* det er.

Oppgaven er bygget opp over teori som betoner profesjonalitetsutviklingen som en balansert refleksjonsprosess mellom teoretisk forankring og praksisnærhet (Roland, 2015; Molander & Grimen, 2008; Arnesen, 2004; Henum, Pettersvold & Østrem, 2015). Profesjonsbasert skjønn blir tematisert og vurdert å prege pedagogisk profesjonsutførelse (Molander & Grimen, 2008), og det profesjonelle språket – fagspråket – legger føringer i profesjonsutviklingen (Juritsen & Østmoen, 2015). Videre settes anerkjennelsesbegrepet inn i en narrativ (White, 2006) og trygghetsrelatert (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013) tilnærming. Det er gjort for å vise til hvordan den spesialpedagogiske kunnskap og profesjonell kompetanse kan møtes i utfordrende situasjoner.

Oppgaven er fundamentert innenfor kvalitativ forskning, og den hermeneutiske spiral har preget arbeidets framgang og balanse mellom egen forforståelse og det empiriske bidraget. Det har vært gjennomført samtaleintervju med 4 barnehagelærere, og intervjuene har vært introdusert med praksisfortellinger fra informantene. Analyse av datamaterialet er kodet, og kategoriene *relasjon*, *bevissthet og refleksjon* og *forvalte ulik kompetanse* har blitt stående som kategorier som er vurdert å representere informantenes samlede bidrag. Resultatene indikerer at informantene beskriver sin profesjonalitet med elementer fra teorien som er belyst i oppgaven. Deres beskrivelser er forankret i interne drøftinger i barnehagen, og kommer til uttrykk i intervjuene ved at informantene benytter hverdagsbegreper.

Forord

”Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forførende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej”
(K. E. Løgstrup, 1956)

Masterprosjektet er ved veis ende. Fire år som deltidsstudent har påvirket, utviklet og formet meg som pedagog. Jeg har fått del i en reise – i dannelse som menneske og profesjonell!

Utgangspunktet for masterstudiet har vært mange intense og spesielle øyeblikk, hvor barn har invitert meg inn til det innerste i seg selv – til sårhet, fortvilelse, kjærighet og liv.

Takk, ”gutta krutt”, for alt dere har lært meg om å være barn i møte med min profesjonsforståelse og forankring!

En varm takk til veileder Stine E. Vik – du har lyttet, utfordret, veiledet og forstått. En erfaring av å ha blitt møtt med raushet og ivaretakelse har preget samarbeidet.

En stor takk til de fire informantene og deres styrere, for velvillighet til å dele betraktninger og refleksjoner om barnehagehverdager som krever profesjonalitet og klokskap.

En hjertenes takk til Emilie, Herman og Jon-Erik – min heiagjeng! Vi klarte det☺

Det ligger et ansvar i et hvert møte, mellom pedagogen og barnet, mellom to likeverdige mennesker. Barnets opplevelse av et anerkjennende møte med profesjonelle omsorgsgivere er et møte hvor noe av barnets liv blir holdt i kjærighetens hånd!

Torill K. Bråthen,
mai 2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Forord

«Lyset»

SAMMENDRAG	2
Forord	3
1 INNLEDNING	1
1.1 Problemhorisont.....	1
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål, avgrensning.....	4
1.3 Oppgavens oppbygging og omfang	5
1.4 Kunnskapsstatus.....	6
2 TEORETISKE PERSPEKTIV	7
2.1 Pedagogisk profesjonalitet	8
2.1.1 Offentlige styringsdokumenter	9
2.1.2 Profesjonell kapital og dannelse	10
2.1.3 Profesjonsspråk og skjønn.....	14
2.2 Pedagogisk anerkjennelse	17
2.2.1 Anerkjennelse i lys av Honneth	17
2.3 Pedagogisk profesjonalitet i et anerkjennende møte	19
2.3.1 Profesjonalitet og pedagogisk anerkjennelse i trygghet og tilknytning	20
2.3.2 Profesjonalitet og anerkjennelse i et narrativt møte	21
2.3.3 Profesjonalitet og pedagogisk anerkjennelse i et ikke-vitende møte	23
3 METODE.....	26
3.1 Kunnskapsfeltets relevans.....	27
3.2 Metodologiske valg	28
3.2.1 Praksisfortelling som metode.....	30
3.2.2 Intervju som metode	32
3.3 Gjennomføring av undersøkelsen	36
3.3.1 Innhenting av informanter	36
3.3.2 Gjennomføring av intervju	37
3.4 Transkripsjon	39
3.5 Etiske perspektiv	39
3.6 Betraktning av forskerrollen.....	40
3.7 Metodekritikk og vurdering av gyldighet.	42

4	ANALYSE	44
4.1	Koding som analysemodell.....	47
4.2	Koding av samtalene	49
4.2.1	Kategorisering av samtale 1 og 2.....	50
4.2.2	Strukturering av kodene	53
4.2.3	TEMATISERING AV KODER.....	56
4.3	OPPSUMMERING AV ANALYSEARBEIDET	58
5	DRØFTING AV FUNN I LYS AV TEORI.....	60
5.1	Relasjon	62
5.1.1	«De voksne er ansvarlig».....	63
5.1.2	«I møte med barna»	65
5.2	Bevissthet og refleksjon	67
5.2.1	«Struktur og system».....	67
5.2.2	«Pedagogisk forankre».....	69
5.2.3	«Gå inn i rolle».....	70
5.3	«Forvalte ulik kompetanse»	71
5.3.1	«Kompetanse til å håndtere»	72
5.3.2	«Voksne er klar over»	74
5.4	Oppsummerende betraktning.....	76
6	AVSLUTNING OG UTSYN.....	78
6.1.1	Utsyn.....	80

Litteraturliste

Vedlegg 1) Praksisfortelling A, B, C, D

Vedlegg 2) Transkripsjon av samtale 1 og 2

Vedlegg 3) Intervjuguide

Vedlegg 4) Meldeskjema

Lyset

*Kjære, alt ditt som du viser meg no
-så utenkt som mangt av det er-
kan det vel hende eg ikkje forstod
om du ikkje var meg så kjær.*

*Eg stansa vel viss, utan svar,
som framfor eit ukjent land,
om ikkje min kjærleik til deg var
for meg som ei lysande lykt i mi hand.*

*Den lyser meg fram, så eg kan gå inn
og gjere meg kjend i kvar krok.
Det er ikkje sant at kjærleik gjer blind.
Kjærleik gjer klok.*

Halldis Moren Vesaas

1 INNLEDNING

*«Kjære, alt ditt, som du viser meg no,
så utenkt som mangt av det er»*

(Vesaas, 2002)

Barnehagelæreryrket handler om å være i relasjoner med andre mennesker. Barnets opplevelse av sin hverdag i barnehagen er i stor grad preget av hvordan det oppfatter å bli møtt og forstått av betydningsfulle, profesjonelle voksne. Rammeplan for barnehage (2011) legger føring og krav for profesjonalitetsinnholdet når den sier på side 5 at *«planen framhever betydningen av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn»*.

Masteroppgaven vil ta for seg hvordan pedagoger i barnehagen forankrer og beskriver sin profesjonalitet i utfordrende møter med barn. Det spesialpedagogiske perspektivet vil bli belyst i presentasjonen av anerkjennelsesbegrepets forståelse av subjektets møte i likeverd. *«Det etiske ansvaret, som inngår i barnehagelærerens profesjonsutøvelse, oppstår i møtet mellom et «jeg» og et «du», mellom barnehagelæreren og barnet som subjekt. Dette forutsetter en gjensidig relasjon»* (Juritsen & Østmoen, 2015, s. 167).

1.1 Problemhorisont

Jeg kommer tilbake til kontoret. Dagen har vært tilbrakt på en skole med mange møtepunkt mellom lærere, administrasjon og oss to pp-rådgivere. Vi sitter der, samlet rundt et bord, og lytter til de beskrivelser lærerne og ledelsen ved skolen har av det de opplever som utfordrende, og i ulik grad bekymrer dem. Fokus på tidlig innsats og systemrettet arbeid ligger til grunn i samtalene. Kontaktmøtene er ment å være et lavterskeltilbud hvor PP-tjenesten kan bistå skolene som drøftingspart og med veiledning i deres arbeid med tiltak og tilrettelegging.

«Tenesta¹ skal hjelpe skole i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for og leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov.» (Oppplæringslova og forskrifter: Med forarbeid og kommentarer. , 2014, s. 147)

Denne masteroppgaven har ikke sin problemstilling hentet fra skolehverdagen, men fra barnehagen. Tilsvarende møtepunkt mellom PPT og barnehagepersonalet gjennomføres jevnlig, og pedagoger beskrivelser tar som oftest utgangspunkt i vurdering av barnets atferd.

Med bakgrunn som barnehagelærer har jeg tidligere praktisert i mange år som pedagogisk leder. I løpet av disse årene har begrep som definisjonsmakt, profesjonalitet og anerkjennelse preget refleksjonen over egen forståelse av, holdning til og møte med utfordringer. Det handler om ansvarlighet og ansvar de voksne til en hver tid innehar i sin holdning til forskjellen mellom vanskelige barn, eller barn som har det vanskelig? Kari Pape (2013, s. 105) skriver at «*det er av stor betydning at den voksne er klar over hvor stor makt han/hun har til å definere barnet gjennom å tillegge barnet gode eller dårlige intensjoner.*» Grue (2010) støtter dette og viser til hvordan definisjonsmakten ligger i språket, og sier at identitetens bygges innenfra ved at «*retten til å kunne påvirke hvordan man blir omtalt av andre*» (s. 97).

Kari Pape (2013) hevder at om voksne i barnehage ikke reflekterer over egen praksis, holdning og kunnskap vil de kunne være med på å hemme barnehagens funksjon som arena for sosial ferdighetstrening. Hun mener også at personalet sitter med nøkkelen til suksess i form av å ha mulighet til å etablere miljøer mellom voksne og barn som er preget av gjensidighet og respekt, og at dette kommer til syne i personalets relasjonskompetanse. Hun beskriver denne kompetansen som «*relasjoner der den ene av to parter er profesjonell utøver av omsorg*» (Pape, 2013, s. 104)

Å være en profesjonell utøver av omsorg, slik Pape (2013) skriver, handler om kunnskap, bevissthet og innsikt, og vil alltid være en pågående prosess. En av informantene sier i samtaleintervjuet: «*Å være profesjonell er at vi har diskusjoner gående. Faglige diskusjoner.*»² Dette utsagnet støttes av definisjonen «*en profesjonell pedagog eller assistent er den som kan begrunne praksis ut fra overordnede mål og verdier*». (Mostad, Skandsen, Wærness, & Lindvig, 2013, s. 35)

¹ Tenesta er her ment som PPT, da dette leddet i loven omhandler Pedagogisk-Psykologisk Teneste

² Informant I, vedlegg 2, side 20

Erfaringsbakgrunnen fra barnehagefeltet er farget av oppfatningen av at i alt for mange situasjoner har barn blitt definert av ansatte som vanskelige og krevende. Ja, visst har det blåst rundt ørene, men det er i opphetede stunder fagligheten og profesjonaliteten skal omkranse barnet. I møtet mellom meg og den andre har det vært avgjørende at *anerkjennelse* har farget og formet samspillet. Med dette som bakteppe var min motivasjon for masterstudiet å finne teori som kunne ikle min praksis- og erfaringsbakgrunn, slik at jeg i større grad kunne veilede kollegaer fram til hva *profesjonell anerkjennelse* i møte med barnet handler om. Studiets forelesinger, pensum og drøftinger i undervisningen har tydeliggjort hvor viktig det er at pedagogisk profesjonalitet generelt, og spesialpedagogisk profesjonalitet spesielt, er bygget opp over dyptgripende filosofiske refleksjoner om og over menneskesyn og møte mellom to individ.

Haldis Moren Vesaas (Vesaas, 2008) skriver i diktet *Tung tids tale* at «*det heiter ikkje eg no lenger. Heretter heiter det vi.*» I anerkjennelsesteorien til Hegel (Honneth, 2006) møtes selvets *jeg* i likeverdighet og det er her opplevelsen og vissheten om egen identitet oppstår, et *vi*. Axel Honneth (Honneth, 2006) tar Hegels anerkjennelsesteori videre og fremholder at det er de sosiale relasjonene som har betydning for utviklingen av identiteten. Han (ibid) deler anerkjennelse inn i tre ulike sfærer, og den første av disse kaller han *kjærligheten*. Det er med utgangspunkt i deres teorier jeg har funnet svar på hvordan egen praksiserfaring kan forklares teoretisk, og det er med dette engasjementet jeg vil søke å finne belegg for at spesialpedagogisk profesjonalitet i utfordrende, krevende og fastlåste møter kan forstås i lys av anerkjennelse.

Diktet *Lyset* (2002) av Haldis Moren Vesaas følger oppgaven, og gir en rød tråd i framstillingen og oppbyggingen. Bildet av hvordan kjærligheten mellom to mennesker, slik Vesaas (2002) beskriver, kan forstås som en lykt som lyser opp mørke kroker, og er en bevegelse mellom to parter, og blir derav tolket inn i Honneths anerkjennelsesteori.

Opgaven har fått tittelen «*tunga rett i munnen, og hue klart!*»³, og er et av flere svar en av informantene gir på spørsmålet om hva som forstås å være profesjonalitet i utfordrende møter.

³ Informant S, vedlegg 2, side 6

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål, avgrensning

«Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. Anerkjennende og støttende relasjoner er et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse». (Rammeplan for barnehage, 2011, s. 35)

Barnehageloven er tydelig på grunnlaget for personalets arbeid, og har klare føringer i Rammeplan for barnehage vedrørende holdninger som skal kjennetegne relasjonene mellom barn og voksne i barnehagen. Denne masteroppgaven vil søke å finne svar på hva som ligger til grunn for de handlinger og den respons informantene gir i det de definerer som utfordrende møter med barns atferd, og følgende ordlyd er valgt som problemstilling:

Hvordan beskriver pedagoger sin profesjonalitet i møte med barns atferd som utfordrer?

For å svare på problemstillingen har underspørsmål vært avgjørende for det videre utvalget av teori. I tillegg har det vært viktig med ytterligere konkretisering for å kunne svare til det Thagaard (2013) beskriver som kriterium for en god problemstilling handler om tydelighet i valg av metode og teori som vil være med på å avgrense rammene for oppgaven, og samtidig være åpen for de retninger forskningen måtte dreie seg mot i møte med empiriske funn. «*Problemstillingen blir dermed retningsgivende for hvilke personer eller situasjoner vi kan studere, hvilke metoder vi kan benytte, og hvordan analysen kan utføres.*» (Thagaard, 2013, s. 49)

Følgende underspørsmål har vært brukt i arbeidet med å belyse problemstillingen:

- Hvordan forankrer pedagogene sin profesjonalitet?
- Hvordan kan anerkjennelse forstås som spesialpedagogisk perspektiv innenfor profesjonalitetsbegrepet?

H.M. Vesaas (2002) skriver i diktet Lyset at en inviteres inn til den andres udefinerte og utydelige «jeg», og det kan i stor grad sammenstilles med arbeidet som har ført fram til oppgavens kjerne og problemstilling. Å være i bevegelse for å finne fram til en ordlyd som fanger essensen av hva jeg ønsket at oppgaven skulle undersøke nærmere. Jacobsen (2013, s. 50) sammenligner arbeidet med problemstillingen som en prosess, en traktformet spiralbevegelse som starter vidt og som etter hvert sirkler inn og presiserer, og derav trer fram som mer og mer tydelig og avgrenset for forskeren selv. Slik at også mitt masterprosjekt blitt påvirket og latt seg påvirke.

1.3 Oppgavens oppbygging og omfang

Som tidligere vist til vil diktet Lyset av H. M. Vesaas (2002) være med som en rød tråd i arbeidet med å belyse problemstillingen gjennom denne oppgaven. Diktet har blitt delt opp i verselinjer, og disse er presentert i begynnelsen av hver hoveddel av oppgaven. Dette er deler av diktet som er vurdert å ha direkte relevans til den kommende teksten.

Oppgavens innledning starter med en beskrivelse av egen forståelseshorisont, problemstillingen presenteres og begrunnes, samt ses i en større faglig sammenheng.

Neste del, teoridelen, omhandler de teoretiske rammer som problemstillingen plasseres innenfor. Pedagogisk profesjonalitet i et anerkjennende møte, pedagogisk anerkjennelse og pedagogisk profesjonalitet er overskrifter som skaper struktur i arbeidet.

Oppgavens tredje del, metode, inneholder beskrivelse av metodiske valg i arbeidet med innhenting av datamateriale. Intervju med 4 pedagogiske ledere er det empiriske bidraget til oppgaven. Det er tatt i bruk praksisfortelling som en introduksjon til forståelse av et utfordrende møte.

Fjerde del i oppgaven, analyse av datamaterialet, har kodet hva pedagogene har beskrevet som profesjonalitet i møter med barn og deres utfordrende atferd.

I oppgavens femte del, drøfting og tolkning i lys av teori, ses det etter en sammenheng mellom det teoretiske materialet som er presentert i teoridelen og det innkomne materiale fra analysen. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har lagt føringer for drøfting av profesjonalitetsbegrepet. Denne delen av oppgaven tar også for seg noen undringer over hva pedagogene ikke beskriver å forankre sin profesjonalitet på, og i hvilken grad spesialpedagogisk profesjonalitet kan forstås ut i fra det teoretiske materialet som ligger til grunn.

Oppgaven avsluttes med en oppsummering og et utsyn over hvordan oppgaven har belyst ulike aspekter ved profesjonalitetsbegrepet i møte med atferd som utfordrer. Det gjøres her rede for svakheter ved oppgaven, og det poengteres hva som har vært valgt vekk / ikke blitt fulgt opp av nye vinklinger i utviklingen av oppgaven.

1.4 Kunnskapsstatus

I arbeidet med å plassere oppgavens problemstilling i en større sammenheng har masteroppgaver, avhandlinger og litteraturlister blitt lest. I tillegg har søkemotorene Idunn og Oria blitt brukt, og søkeord har vært konsentrert blant annet rundt begrepene *profesjonalitet, anerkjennelse, barnehagelærer, utfordrende og relasjon*.

Her har det kommet fram at det foreligger forskning på profesjonsbegrepet koblet til barnehagesektoren, men i liten grad har koblingen mellom profesjonsbegrepet og møter med barn som oppfattes som utfordrende blitt avdekket i dette søket. Utdanningsforbundets nettside viser til en oversikt over forskningsfunn om barnehagen som utdanning og barnehagelærerens rolle og betydning, og denne nettsiden er benyttet i søken etter å plassere problemstillingen i en faglig kontekst.

Offentlige dokumenter som Rammeplan for barnehagelærerutdanningen (2012), Lov om barnehage (2005), revidert Rammeplan for barnehage (2011), NOU 2012:1 *Til barns beste*, Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* og Meld.St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring*, er sentrale og førende styringsdokument som forankrer profesjonalitet i barnehagen, og fremhever pedagogens betydning for kvalitet i barnehagen.

Smeby (2010) har forsket på feltet under problemstillingen «profesjonalisering av førskolelæreryrket?», og hevder i lys av funn at arbeidet som barnehagelæreren utøver ikke kan utvikles til profesjon på grunn av manglende uttalt spesifikk kunnskapsbase. Steinnes (2010) konkluderer i sin studie, som er gjennomført med nyutdannede barnehagelærere, at barnehagelærere er tilbakeholdne både med å tydeliggjøre og å kommunisere egen kompetanse til andre. Hun sammenstiller sine funn med resultater fra en dansk undersøkelse hvor det kommer fram at pedagogene mangler tro på egen kompetanse og faglighet.

Eik (2015) har intervjuet nyutdannede barnehagelærere, og hennes funn viser at de nyutdannedes kunnskap ikke ble etterspurt i faglige drøftingsforum i barnehagen, og at pedagogene vurderte at fagspråk i mindre grad dominerte refleksjonene.

Juritsen og Østmoen (2015) har undersøkt hvordan barnehagelærere forankrer sin profesjonalitet, og ser det i sammenheng med krav til et profesjonsspråk og faglig forankring.

2 TEORETISKE PERSPEKTIV

*«om ikkje min kjærleik til deg var
for meg som ei lykt i mi hand»
(Vesaas, 2002)*

«Forskningen er stadig i endring og vil følgelig kreve at personalet i barnehagen jevnlig oppdaterer seg innenfor sitt fagfelt. I gode barnehager kan man forvente at både ledere og medarbeidere har tydelige visjoner for praksis, og forvente høyt pedagogisk refleksjonsnivå basert på forskning knyttet til begrunnelse av praksis.» (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser, & Drugli, 2016, s. 59)

Dette sitatet er hentet fra et hefte i serien *Dette vet vi om*. Redaktørene⁴ av heftet viser til ulike utfordringer innenfor barnehagesektoren, og setter disse inn i det de vurderer å være aktuell, forskningsbasert kunnskap. Oppgavens problemstilling, hvor pedagogisk profesjonalitet tematiseres og forstås som en kontinuerlig bevegelse mellom teori og praksis, plasseres inn i det de (ibid) forventer å finne som kjennetegn for gode barnehager; refleksjon over praksis i lys av teori og forskning.

Masteroppgaven har som mål å søke teoretisk begrunnelse for at utfordrende møter kan preges av en dypereliggende forståelse av anerkjennelse. Teoridelen er delt inn i tre deler som bygger på hverandre og har som mål å skape flyt i framstillingen - fra profesjonalitet som teoretisk begrep til praktisk utførelse. Tidlig presenteres pedagogisk profesjonalitet i lys av Roland (2015), Arnesen (2004) og Skjervheim (1996). De viser på ulike måter til menneskelige forutsetninger som danner grunnlag for lærerens forståelse av profesjonalitet. Det er vurdert at deres betraktninger har stor overføringsverdi til barnehagelærere i barnehager da møtet mellom den voksne og barnet drøftes. Begrepene *eksperimentell pedagogikk* (Skjervheim, 1996), *pedagogisk nærvær* (Arnesen, 2004) og *profesjonell kapital* (Roland, 2015) trekker oppgaven videre i den hensikt å forankre anerkjennelse som fundament og grunnlag for møtet mellom mennesker. Slik berøres problemstillingens undring vedrørende anerkjennelsens plass

⁴ Thomas Nordahl (Høgskolen i Hedmark) og Ole Hansen (Universitetet i Aalborg)

også i møte med det som oppleves som utfordrende. Her er teoridelens kjerne, og denne belyses med Honneths (1992) beskrivelse av anerkjennelse. Han utvider Hegels forståelse av subjektets identitet og utvikling, og deler anerkjennelse inn i tre sfærer. Det er den første sfæren, *kjærlighet*, denne oppgaven vil belyse. Avgrensingen er gjort med bakgrunn i oppgavens omfang og hvordan denne sfæren tar for seg relasjonen mellom individene, og derav er med å belyse problemstillingen. Det er spesielt i Honneths kjærlighetsbegrep diktet Lyset av Vesaas (2002) gir relevans og estetikk til problemstillingen.

Teoriens tredje del viser til hvordan pedagogisk profesjonalitet og anerkjennelse kan smelte sammen og danne forståelses- og handlingsramme i møte med utfordringer i en spesialpedagogisk sammenheng. Narrativ teori og praksis, slik White (2006) presenterer den, samt tilknytning i barnehagen presentert ved trygghetssirkelen (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013) former denne delen.

2.1 Pedagogisk profesjonalitet

«Utdanningen skal bygge på forskningsbasert kunnskap som et grunnlag for profesjonsutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse.» (§1 Rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, s. 1)

Pedagogisk profesjonalitet er forankret i Rammeplan for barnehagelærerutdanning og springer ut av teoretisk og forskningsbasert kunnskap. Molander og Terum (2008) hevder at det foreligger stor grad av enighet innenfor ulike forskningsmiljø i forståelsen av profesjon som *«en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning»* (s. 13). Denne definisjonen støttes av Mostad, Skandsen, Wærness og Lindvig (2013) når de hevder at *«en profesjonell pedagog eller assistent er den som kan begrunne praksis ut fra overordnede mål og verdier»* (s. 35).

Molander og Terum (2008) hevder at den profesjonelle må være preget av evnen til å bruke et konstruktivt blikk på egen praksis, og viser til Toulmin (Molander & Terum, 2008, s. 23) som bruker begrepene «insight» og «outsight». Det betyr at profesjonalitet utvikles i spenningsfeltet mellom en ytre påvirkning og en indre refleksjon preget av forståelse og bearbeidelse. Teoridelen vil videre ta for seg noen aspekter ved det innadvendte blikket på pedagogisk profesjon. Slik Vesaas beskriver kjærligheten mellom to mennesker som

avgjørende for innpass og forståelse av den andre, vil profesjonell «insight» belyses videre i oppgaven.

2.1.1 Offentlige styringsdokumenter

De offentlige styringsdokumentene tydeliggjør grunnlag og krav som stilles til personalet i barnehagen. I tråd med at prosentandelen for hvor mange barn i Norge som går i barnehage, har også føringene blitt tydeligere. Da egen utdanning ble tatt i Bergen på 1990-tallet gikk diskusjonene varme både i det offentlige og politiske landskap innenfor tema *institusjonaliseres barndommen?* Barnehagetilbudet ble satt opp mot kontantstøtteordning, og det pedagogiske innhold ble vurdert som verdifullt for barn under skolepliktig alder. I dag dreier debatten seg om noe ganske annet. Retten til barnehageplass, læring i et livslangt løp, kvalitet i barnehage og økonomisk vinning på å drive barnehage er bare noen av temaene som opptar styringsdokument og er på den politiske dagsorden.

Rammeplan for barnehage (2011) skriver om personalets ansvar i hvordan de møter barn. På side 17 i Rammeplanen står det beskrevet at *«hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv. Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro»*. I Stortingsmelding 24 (2012-2013), Framtidens barnehage, vises det til at *«de ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen»* (s. 57). For å komme dit skriver departementet i Stortingsmelding 24 (2012-2013) følgende på side 18: *«Kvaliteten på det som foregår til daglig i barnehagen – prosesskvaliteten – er i følge forskningen avgjørende for hvordan barnehagen påvirker barnets trivsel og utvikling. Særlig viktig er kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn og barna i mellom»*.

I Stortingsmelding 19 (2015-2016), Tid for lek og læring, tydeliggjøres ansvarsfordelingen hos personalet, og barnehagelærerens profesjonalitet vurderes avgjørende. *«Barna må få møte et relevant og meningsfylt innhold, og pedagogisk leder skal sikre alle barn tilgang til læringsfellesskapet i barnehagen. Pedagogisk leders kjerneoppgave er å lede dette arbeidet. Det krever et profesjonelt systematisk arbeid, med tydelig lederskap og tilstedeværelse»*. (s. 71). Samtidig som politiske føringer stiller krav til kvalitativt godt pedagogisk arbeid, peker også departementet i Stortingsmelding 19, Tid for lek og læring (2015-2016) på utfordringer som ligger i utformingen av lederstrukturen. Det står på side 72 at *«den erfaringsbaserte kunnskapen står sterkt i barnehagen. Oppfatningen om at alle kan gjøre alt, uansett formelle*

kvalifikasjoner, kan bidra til at barnehagelærerne nedtoner sin profesjonalitet i møte med praksis.»

Barnehagesektoren er i endring og krav til pedagogisk profesjonalitet for å kunne håndtere forventningene omgir dagens barnehagepersonell. På den ene siden er andelen pedagoger i mindretall i personalet, mens det på den andre siden er økte krav til kvalitet. Dette spenningsforholdet vil ikke bli belyst i denne oppgaven, men hadde vært en spennende vinkling i forhold til problemstillingen.

2.1.2 Profesjonell kapital og dannelse

«For at barnehagen skal kunne gi barna et godt pedagogisk tilbud, må arbeidet være kunnskapsbasert, planlagt, organisert, begrunnet, reflektert, målrettet og helhetlig, og det må være gjenstand for vurdering». (Meld.St. 19, 2015-2016, s. 34)

Ulf Blossing (Roland, 2015, s. 11) skriver i forord til boken Implementering om hvordan skolene i Skandinavia må være i kontinuerlig endring for å sikre at undervisningen er i tråd med overordnede krav og føringer. For å oppfylle dette viser Blossing (ibid) til behovet for å etablere delmål som omfatter mer enn det faglige og organisatoriske, og hevder at det bør være målbart hvordan skolen behersker evnen til *«å skape et sosialt miljø på skolen uten mobbing, eller et godt miljø for lærernes profesjonelle utvikling»* (s. 11).

Pål Roland (2015) følger opp denne tråden og viser til regjeringens målsetting om kvalitet i skolen og påfølgende fokus på lærerrollen. Han hevder at for å kunne nå dette målet er det viktig at skolene etablerer læringsprosesser i et kollegialt fellesskap. Dette kaller han *profesjonelle læringsfellesskap* (s. 93), og påpeker at fokus på refleksjon og drøfting med utgangspunkt i praksis er avgjørende for å utvikle læringsfellesskapet. *«Slike fellesskap utvikler den individuelle læreren, men fremmer også kollektiv læring»* (Roland, 2015, s. 94). Roland (ibid) forankrer denne forståelsen i teorien til Hargreaves og Fullan (Hargreaves & Fullan, 2014) som er basert på begrepet *profesjonell kapital*. De definerer det til å være *«kompetanse og engasjement for kontinuerlig utvikling, som anvendes og finpusses sammen med kolleger både innenfor og utenfor skolen»* (s. 97). Roland (2015) velger å bruke det noe utradisjonelle begrepet kapital når han beskriver pedagogisk profesjonalitetsutvikling, og det er forstått å svare til det mer tradisjonelle begrepet dannelse. Han (ibid) viser til at slik en bedrift vurderes kvalitativt i lys av effektivitet og kapital, så må skolen vurderes i henhold til kvalitet i profesjonalitet og evne til kontinuerlig tilpasning og tilrettelegging til elevens beste.

Dette tolkes til å samsvare med innhold i krav om vurderingsarbeid i barnehage (Rammeplan, 2011), samt praksisfortellingens plass som arbeidsmetode i barnehagen.

Hargreaves og Fullan (2014) viser til at vekst og utvikling i skolen handler om å investere i personalet. Ved å kombinere og sørge for tilstedeværelse av det de kaller *humankapital*, *sosial kapital* og *beslutningskapital*, mener de det er mulig «å forvandle lærerprofesjonen til en kraft for felleskapets beste» (s. 108).

Utfordrende, og muligens fastlåste situasjoner og møter i barnehager, slik det kommer fram i det empiriske bidraget i denne oppgaven, understreker og bekrefter behovet for å forstå samspill og praksis som en kontinuerlig endringsprosess også i barnehagen. Humankapitalen innebærer den enkelte pedagogens kombinasjon av forankring og anvendelse av kunnskap i møtet med alle aspekt ved barnet. «*Humankapital handler om individuelt talent*» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109). Denne kapitalen kan derimot ikke utvikles uten å være i målrettet samspill «*som tillater lærere å lære av hverandre innenfor og på tvers av skolen*» (s. 110). Dette er den sosiale kapitalen, og det er i følge Hargreaves og Fullan (2014) viktig at det legges til rette for teamarbeid. Det begrunnes med at det er her trygghet og relasjon mellom pedagogene etableres og muliggjør «*tilgang til andre menneskers humankapital*» (s.110). Den tredje kapitalen, beslutningskapitalen, er summen av de to foregående kapitalene, og synliggjøres i pedagogens evne til selvstendig å utvise profesjonelt skjønn.

For å beherske skjønnsvurderinger som svarer til barnets beste, er det i følge Hargreaves og Fullan (2014) vesentlig at organisasjonen fundamenters på utviklingen av profesjonell kapital. «*Så det er yrkesutøvelse, og store mengder av det, som utvikler din beslutningskapital, og som gjør deg til en dyktig profesjonell og ikke bare en ivrig amatør*» (s. 115). Roland (2015) plasserer begrepet profesjonell kapital inn i norsk skole- og barnehagesammenheng når han bruker begrepet *praksisfortellingens tredimensjonalitet*⁵. Han (ibid) hevder at de pedagogiske institusjonene i Norge, enn så lenge, i for stor grad preges av refleksjoner *over* praksis. Det er ved å kombinere refleksjon opp mot *både* praksis og teori Roland (2015) mener at profesjonell kapital bygges og gir utvikling, og som kan forstås som institusjonenes evne til å balansere «*insight*» og «*outsight*» (Molander & Terum, 2008). Ved å skape enda

⁵ Forelesningsnotater fra kurs i regi av Fylkesmannen i Buskerud, Vikersund 18.03.2017

større grad av nærhet mellom disse to blikkene, oppnås høyere kvalitet i beslutningskapitalen til hver enkelt pedagog, og derav økt profesjonalitet.

Anne-Lise Arnesen (Arnesen, 2004) hevder at pedagogisk nærvær og kjærlighet forstås som to sider ved samme sak. Hun mener at kjærlighet betegner samspillet mellom mennesker, og det samsvarer med Hargreaves og Fullans (2014) definisjon av sosial kapital. Arnesen (2004) sier på side 21 at *«pedagogisk nærvær har å gjøre med det å sette seg inn i, forstå, ha sensitivitet for den enkelte eleven i den sosiale og kulturelle konteksten og vise alle elever oppmerksomhet, anerkjennelse og respekt i deres læring.»*

Hun sier at forutsetningen for utvikling av profesjonell praksis fordrer forankring i førende rammeverk, og skapes i den frihet hver lærer har til å fylle bevegelsen mellom teori og gjeldende føringer. *«Arbeidet formes mellom lærernes ambisjoner, ønsker og hensikter og de faktiske betingelsene for arbeidet – og betingelsene slik de tolkes og oppfattes av den enkelte»* (Arnesen, 2004, side 27-28). I dette handlingsrommet blir den voksens relasjon til barnet formet i det pedagogiske nærvær og omsorg. Arnesen (2004) viser til hvordan Noddings plasserer omsorg som et eksistensielt behov hos mennesket, og hevder at omsorg må forstås som *«å gjøre det som trengs for å hjelpe en annen uten å tenke på egen nytte»* (s. 38).

I pedagogisk sammenheng mener Arnesen (2004) at omsorgen, eller kjærlighet, i relasjonen mellom voksen og barn legger føring for hvordan barnet blir møtt. Hun beskriver det *kompetente blikket*, det pedagogiske nærværet, å skulle tilsvare den profesjonelles evne til å fange opp barnets verbale og nonverbale signaler. *«Pedagogisk nærvær har sitt grunnlag i omtanke og solidaritet med elever som strir på skolen»* (s. 292). Arnesen argumenterer for at lærere har ansvar for ikke å kun registrere elever som av ulik grunn faller utenfor i skolehverdagen, da blir det værende som en sosial forståelse og samsvarer med Roland (2015) beskrivelse av refleksjoner i to dimensjoner. *«Vi har ansvar for å gjøre noe med det. Og vi kan gjøre noe med det hver dag»* sier Arnesen (2004, s. 293), og settes med det inn i masteroppgavens problemstilling og Rolands beskrivelse av kriteriene for praksisfortellingens tredimensjonalitet og profesjonell kapital.⁶

⁶ Forelesningsnotater fra kurs i regi av Fylkesmannen i Buskerud, Vikersund 18.03.2017

Skjervheim (1996) viser i artikkelen *Deltakar og tilskodar* til hvordan relasjoner er et møte i språket. Et møte kan være en «*treledda relasjon mellom den andre, meg og sakstilhøvet*» (s. 71-72) og samtidig kan det også være en «*toledda relasjon, den ene inni den andre som kinesiske øskjer*» (s. 72).

Med tittelen på artikkelen fremstår Skjervheim (1996) med en presis beskrivelse av hvordan møtet mellom to mennesker kan fortone seg, er man en deltaker eller en tilskuer? Ved å innta posisjon som tilskuer ovenfor den andres sak, sier Skjervheim (1996) at man «*objektiverer si omverd, dei andre og samfunnet, så stille ein seg utanfor*» (s. 80). Den enes oppfattelse legges utenpå den andres *uten* å være i interaksjon med hverandre, altså en objektivisering, og man betrakter den andre som et faktum. I motsatt fall fylles møtet av en deltakende forståelse og interesse av den andres berettelse (saken), altså fremstår relasjonen av dialog og betydningsbærende deltakelse med hverandre. Dette kaller Skjervheim (1996) for *engasjement* (s. 81), og er grunnleggende i menneskets væren. Derfor må mennesket engasjere seg, enten selvvalgt eller styrt av ytre, tillærte påvirkninger.

Skjervheim (1996) bringer forståelsen av menneskets mulighet til å plassere seg i relasjonen som deltaker eller tilskuer inn i artikkelen *Det instrumentalistiske mistaket*. Her argumenterer han for at pedagogisk utviklingsarbeid må være fundamentert i erfaringsbasert behov for endring. Skjervheim (ibid) mener at en instrumentalisering av pedagogikken hvor mål / middel blir førende for pedagogisk forskning og utvikling, i overhengende grad utelater den praktiske handlingens posisjon innenfor den sosiale samhandlingen. Det krever at det må ligge til grunn en treleddet relasjon i møtet, som ser på den utenfor seg selv som et subjekt, og ikke et faktum. På denne måten vurderes det at artiklene henger sammen og utvider forståelsen av møtet med den andre. Det samsvarer med betoningen av praksisfortellingens tredimensjonalitet og oppbyggingens avhengighet innenfor profesjonell kapital.

Det er vist til hvordan Roland (2015), Arnesen (2004) og Skjervheim (1996) belyser ulike aspekt ved forståelsen og oppbygging av profesjonalitet. Problemstillingen etterspør hvordan pedagoger i barnehagen beskriver sin profesjonalitet i møte med barn som utfordrer. Videre vil oppgaven se på noen perspektiv som vurderes å være med å prege grunnlaget for profesjonell forståelse og utøvelse.

2.1.3 Profesjonsspråk og skjønn

I artikkelen Profesjon og skjønn (Grimen & Molander, 2008) viser forfatterne til hvordan skjønnsbegrepet både er et karaktertrekk og en nødvendig del av profesjonsutøvelsen, og samtidig er sårbar for ivaretagelsen av likeverdighetsprinsippet. De sier at *«kravet om profesjonsstatus forutsetter både en standardiserbar og overførbar kunnskap og en ubestemthet i kunnskapsanvendelsen»* (s. 179). Kunnskap, krav og føringer ligger på det generelle og overordnede plan for å sikre helhetlig forståelse av profesjonens oppgaver.

Barnehagen som profesjonsarena preges av situasjoner som oppstår i sosiale interaksjoner og hvert enkelt tilfelle må vurderes som unikt. *«For å kunne fatte slike beslutninger må man også bruke dømmekraft.. [...].. I fravær av ubestemthet ville oppgavene kunne utføres mer eller mindre mekanisk»* ((Grimen & Molander, 2008, s. 179).

Grimen og Molander (2008) viser til Hobbes når de definerer begrepet skjønn, og mener at det ligger to betydninger bak begrepet. På den ene siden handler skjønn om å ta en avgjørelse hvor handling er basert på objektivering, og derfor har som mål å dele noe fra noe annet. *«Det handler om ubestemthet med hensyn til hva som er riktig, godt eller vakkert, og skjønn blir forstått som en slags resonneringsprosess som kan lede frem til konklusjoner og beslutninger under slike betingelser»* (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Denne forståelsen betegner Grimen og Molander som epistemisk. Skjønnsvurdering har begrensninger vedrørende valg og beslutninger, og *«aktøren har betrodd frihet til å velge mellom tillatte handlingsalternativer på basis av grunner som han selv finner godtakbare»* (ibid, s. 181). Denne forståelsen betegnes som strukturell.

Skjønnsmessige vurderinger og beslutninger er basert på resonnering mellom faktorer hentet fra både den epistemiske og strukturelle kategorien, og påvirkning av normative funksjoner. *«Situasjonsbeskrivelser og normer gir til sammen det vi kan kalle handlingsgrunnene»* (Grimen & Molander, 2008, s. 183). Handlingsgrunnene vil i neste omgang stå i fare for å utfordre likeverdighetsprinsippet, og Grimen og Molander (2008) påstår at det kan utfordre grunnleggende vurderinger og verdier i velferdsstatens prinsipper. I neste omgang vil det også kunne påvirke allmennhetens tiltro til begrunnelser for profesjonelle vurderinger og avgjørelser. De (Grimen & Molander, 2008) hevder at bevisstgjøring er nøkkelen i dette arbeidet, og veien dit krever at det *«forankres i argumentasjonsfellesskaper som kontinuerlig gjør skjønnets byrder til gjenstand for diskusjon»* (s. 195).

I møte med problemstillingen blir den skjønnsvurdering pedagogene legger til grunn i sine møter med barns atferd som utfordrer dem basert på de kriteriene som er belyst ovenfor. Grimen og Molander (2008) påpeker hvordan skjønsmessige vurdering som utføres i barnehagen kan påvirke hvordan brukere av barnehagen, og samfunnet for øvrig, oppfatter pedagogenes profesjonalitetsutøvelse.

Eik (2015) følger opp hvordan pedagogene synliggjør og begrunner sin profesjonalitet. Hun (ibid) har gjennomført en undersøkelse blant nyutdannede barnehagelærere, og har viet oppmerksomhet til den pedagogiske profesjonsutviklingen. *«Et profesjonsspråk som er egnet til kritisk undersøkelse og til å formidle begrunnet begeistring, kan bidra til å utvikle det pedagogiske arbeidet og styrke profesjonens autonomi og legitimitet»* (Eik, 2015, s. 129). Eik hevder at profesjonsutviklings forankring innenfor barnehagesektoren avhenger av at det kan *«gjennomføres kritiske undersøkelser og evalueringer ut fra barnehagens mandat og synliggjøre kvaliteter ved sin profesjonelle praksis»* (Eik, 2015, s. 133).

I sin studie kommer Eik (2015) fram at de nyutdannede pedagogene erfarte at deres teoretiske kompetanse i liten grad ble etterspurt og anerkjent. Eik (2015) ser dette i sammenheng med flat struktur mellom faglærte og ufaglærte, og det hun vurderer som en rådende kultur hvor kompetansen beskrives i hverdagsbegreper. Hun (Eik, 2015, s. 143) viser til hvordan Vygotsky skiller på innhold i *hverdagsbegrep* (beskrivelser av det som en selv erfare) og *fagbegrep* (er vitenskapelig forankrede begreper). *«Hverdagsbegreper og fagbegreper er gjensidig avhengig av hverandre og det er ikke noe hierarkisk forhold mellom dem.»* (Eik, 2015, s. 144).

Denne inndelingen tar Eik (2015) videre når hun påstår at forutsetningen for utvikling av profesjonalitet ligger i språkets fungering i arbeid med kollegial refleksjon, og derav i neste omgang utøvelsen av profesjonelt skjønn. Hun viser til hvordan Rothuizen og Togsverd (Eik, 2015, s. 145) forstår fagbegrepene som grunnlag for en reflekterende praksis, og de bruker terminologien *pedagogisk resonnering*. Eik (2015) skriver at *«barnehagelærernes språk blir på den måten et felles, forpliktende fagspråk, noe som ses på som en forutsetning for å kunne utøve, undersøke og utvikle det pedagogiske arbeidet»* (Eik, 2015, s. 145)

Juritsen og Østmoen (Juritsen & Østmoen, 2015) følger opp tematisering av profesjonsspråk i barnehagen med utgangspunkt i begrepet pedagogisk resonnering. De sier at *«pedagogisk*

resonnering handler om overveielser av hva som har pedagogisk verdi når det kommer til mål og handling, men rommer også etiske refleksjoner som gjelder alle de vurderingene man gjør som fagperson» (Juritsen & Østmoen, 2015, s. 156).

Juritsen og Østmoen (2015) viser til at barnehagen er preget av barnas høye aktivitetstempo og hyppige skifter. Det stiller krav til utøvelsen av det profesjonelle skjønnet. I tillegg viser de til at personalet må besitte faglighet som omfatter daglige overgangsrutiner og samarbeid med hjemmet. De (Juritsen & Østmoen, 2015, s. 157) hevder at *«den praksisnære tradisjonen som preger barnehagelærerprofesjonen, gjør utøvernes faglighet litt diffus, slik at den fremstår som lite håndfast, uforutsigbar og «konturløs».*

Med økte krav og føringer til innhold og kvalitet i barnehagen vurderer Juritsen og Østmoen (2015) at det rettes fokus innad i sektoren mot bevissthet og forankring ved utøvelsen av det profesjonelle skjønn. Refleksjon og konstruktiv vurdering av egen praksis må preges av et bevisst fagspråk, som bærer i seg kritisk og konstruktiv vurdering av egen praksis. De (Juritsen & Østmoen, 2015) viser til at ved å øke frekvensen av pedagogisk resonnering vil det etiske ansvaret som ligger i relasjonene i barnehagen i større grad ta utgangspunkt i personalets håndtering av møter med barnet. *«Dialogen i møtet mellom to mennesker i en slik relasjon er et uttrykk for aksept og anerkjennelse, og det er barnehagelærerens oppgave som voksen og profesjonell å ta ansvar for samspillet»* (Juritsen & Østmoen, 2015, s. 167). I motsatt fall, hevder de, blir barnet definert som et objekt, slik Skjervheim beskriver det som *faktum*. Funnene i undersøkelsen til Juritsen og Østmoen (2015) indikerer at barnehagelærere langt på vei begrunner sin profesjon med hverdagsbegreper, og i mindre grad fronter sine valg fra et etisk og faglig perspektiv.

Som en motvekt til beskrivelsene i funnene til blant annet Eik, Juritsen og Østmoen skriver Berit Nordbrønd i Første Steg (Nordbrønd, 2012) om hvordan pedagogene i en pressemelding i 2009 tok i bruk fagspråk og argumenterte imot pålegg om innføring av barnehagebarn som ledd i overgangsrutine fra barnehage til skole. De viste til at pålegget var i strid med de humanistiske verdier knyttet til barnehagens verdigrunnlag. Barnehagelærerne vant fram, og politikerne måtte trekke forslaget tilbake. Nordbrønd viser til denne hendelsen og sier at *«tilliten til erfaringsbasert kunnskap og utøvelse av skjønnsbasert vurdering av hverdagslivets «her og nå»-aktiviteter må kommuniseres i det offentlige rom»* (Nordbrønd, 2012, s. 15).

2.2 Pedagogisk anerkjennelse

«Nestekjærlighet, solidaritet, toleranse og respekt skal være grunnleggende verdier i barnehagen. I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet» (Rammeplan for barnehage, 2011, s. 13)

Rammeplan for barnehage viser til at mellommenneskelige relasjoner skal vektlegges i små barns hverdag. Tittelen pedagogisk anerkjennelse peker på problemstillingens mulige kobling mellom pedagogisk profesjonalitet og anerkjennelse. I denne delen av oppgaven vises det til en filosofisk forståelse av anerkjennelsesbegrepet, slik det kommer til uttrykk hos Hegel og Honneth. Det er vurdert at en forankring av anerkjennelsesbegrepet i lys av Honneths kjærlighetsfase, et nærvær mellom to mennesker preget av omsorg, og plasseres inn i problemstillingen som et spesialpedagogisk element i det som oppfattes som utfordrende møter mellom barn og voksen i barnehagen.

2.2.1 Anerkjennelse i lys av Honneth

I denne delen av oppgaven settes anerkjennelse i sammenheng med kjærlighetsbegrepet, og diktet Lyset av Vesaas (2002) forstås i denne oppgaven som et estetisk uttrykk for hvordan anerkjennelse ligger som en forutsetning for kontakt og utvikling i mellommenneskelige relasjoner.

Axel Honneth (2006) tar utgangspunkt i Hegels tidlige forståelse av anerkjennelse, og utvider anerkjennelsesbegrepet til å omhandle selvbevissthetens ulike faser. Honneth (2006) skjelner mellom tre former for anerkjennelse som han anser å være styrt av forutsetninger i kommunikasjonen for å danne individets identitet. Intime, sosial kontakt, slik den forekommer innenfor kjærlighet og vennskap er første sfære. Den neste sfæren, den rettslige anerkjennelsen, omhandler individets moralske beregnlighet som medlem av samfunnet. Den tredje sfæren, den solidariske verdsettelse av anerkjennelsen viser til individuelle evner og prestasjoner innenfor det kulturelle, politiske og arbeidsmessige fellesskap.

Honneth (ibid) forklarer og forstår anerkjennelse som en moralsk kamp som springer ut av menneskets manglende opplevelse av sosial anerkjennelse. *«Jeg-centrering» og symbiose er de to inbyrdes afhængige modpoler, der kun til sammen gør det mulighet at være hos sig selv i den anden»* (Honneth, 2006, s. 144)

Honneth (2006) skjelner mellom tre former for gjensidig anerkjennelse. Den første form for anerkjennelse angår de menneskelige relasjonene, det vil si kjærlighetsbindinger slik oppstår og eksisterer mellom foreldre og barn, og senere innenfor vennskapsforhold. Honneth bruker begrepet *kjærlighet* til å betegne denne sfæren. «*Med kærlighedsforhold skal således forstås alle primærrelationer, der består af stærke, følelsesmæssige bånd mellem få personer*» (Honneth, 2006, s. 130).

Et forhold preget av positivitet mellom individet og selvet er mulig innenfor anerkjennelsens kjærlighetsform om det etableres en balanse mellom individets selvstendighet og samtidig emosjonell binding til en annen. Det er gjennom kjærlighetsanerkjennelsens form at barnet sammen med moren etablerer og utvikler selvtilit, som i neste omgang gjør det i stand til å være alene med seg selv. «*Det er her tale om den mest elementære form for anerkendelse, som ifølge både Hegel og Honneth udgør al samfundsmorals strukturelle kerne*» (Høilund & Juul, 2005, s. 26).

Anerkjennelsens kjærlighet og opplevelse av relasjon er kun mulig om individets selv erfarer følelsesmessig kontinuitet preget av mor evne til inntonning. «*Hvis moderens kærlighed er varig og pålidelig, kan barnet samtidig, beskyttet af denne intersubjektivite pålidelighet, udvikle en tillid til, at dets egne behov vil blive socialt opfyldt*» (Honneth, 2006, s. 142).

Winnicott sin teori om at barnets evne til selvstendighet avhenger av barnets tillit til morens vedvarende oppmerksomhet og kjærlighet benytter Honneth (2006) når han utvider Hegels forståelse av anerkjennelse. Ut av denne anerkjennelsesformen følger en selvtilit som setter mennesket i stand til å handle, kommunisere og være i nære felleskap med andre. Honneth (2006) mener at det den nære, følelsesmessige tilstanden mellom mor og barn som skaper erfaringsgrunnlag basert på fullstendig tilfredshet. Denne tilfredsheten er så gjennomgripende at alle framtidige relasjoner springer ut av ønsket om å være sammensmeltet med den andre. Dette er kun mulig, ifølge Honneth, etter at barnet har vært gjennom adskillelsen med mor, og må søke anerkjennelse hos den andre for å i forståelsen av å være en uavhengig person. Honneth (2006) utdyper dette på følgende måte: «*Ved at give den elskede person sikkerhed for sin opmærksomhed, giver man også vedkommende mulighed for et åbent og afsændt forhold til sig selv, og herved kan personene blive et selvstendig subjekt*» (s. 143). Honneth betegner den kontinuerlige jakten etter å gjenopprette kjærlighetsbindingen til mor, som individets pågående kamp for anerkjennelse.

De to neste sfærenes anerkjennelsesformer vil nå kort bli presentert, da de i mindre grad vurderes å belyse problemstillingen, samt av hensyn til oppgavens omfang ikke vil bli utlagt.

Den andre formen for anerkjennelse, hvor rett kun er rett om den anerkjennes som rett, tilsvarer på samme måte som i den første formen, anerkjennelsens kamp i individet. Om samfunnet ikke har en reell anerkjennelse av det enkelte individets verdighet og rett, vil ikke de formelle rettigheter fungere. Honneth (2006) poengterer at respekt for borgeren ikke er knyttet til et abstrakt rettssystem, men må forstås helt konkret som respekt for borgerens rettigheter slik de kommer til uttrykk i praktiske handlinger. Dette forutsetter at borgeren anerkjennes som et handlende rettssubjekt, altså må individet være et medlem av samfunnets rettsfelleskap. Universale likebehandlingsprinsipp ligger til grunn for den rettslige anerkjennelsen, og en grunnleggende forståelse av at alle borgere innbefattes i den samme rettslig anerkjennelse.

Den tredje formen for anerkjennelse er sosial verdsettelse. Her ligger til grunn hos Hegel (2006) en bekymring for at samfunnets økende utvikling med større fokus på individuelle ferdigheter, og i mindre grad fellesskapets ferdigheter, har i neste omgang ledet til behov for å bli sosialt verdsettelse hos den enkelte. Honneth (2006) bruker betegnelsen solidaritet for denne formen for anerkjennelse, i kraft av individet og selvets iboende omsorg for felles, sosiale mål. Den enkelte blir anerkjent innenfor denne sfæren, fordi man som individ besitter evner av grunnleggende verdi for fellesskapet. Ut av denne anerkjennelsesforståelsen vurderes mennesket å streve etter individuell prestisje. «*I modsætning til den retlige anerkendelse er der her tale om egenskaber, som vi ikke deler med andre*» (Høilund & Juul, 2005, s. 27)

Videre i oppgaven vil møtet mellom to mennesker, slik det forstås innenfor Honneths anerkjennelsesteori, bli synliggjort innenfor en spesialpedagogisk profesjonalitet.

2.3 Pedagogisk profesjonalitet i et anerkjennende møte

«*Identiteten skabes og opretholdes gennem bekræftende responser fra andre, gennem vidner til ens liv*» (Holmgren & Nevers, 2012, s. 35).

I denne delen vil anerkjennelsesbegrepet beskrives slik det kommer til uttrykk i møte med pedagogen og barnet i et profesjonelt, anerkjennende møte. Bruner (2004) skriver at «*vi klynger os til narrative modeller af virkeligheden og bruger dem til at give vore hverdagserfaringer form*» (s. 12). I forståelsen av anerkjennelses posisjon i utviklingen av

identitet i en sosial kontekst, vil denne siste delen av teorien belyse fortellingens muligheter innenfor spesialpedagogisk praksis.

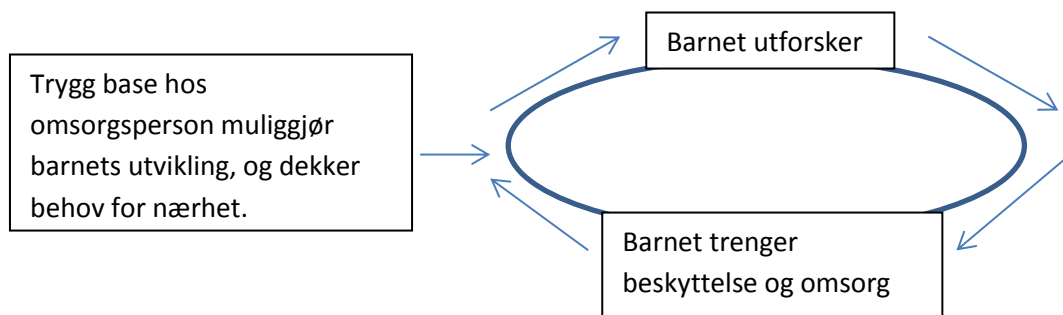
2.3.1 Profesjonalitet og pedagogisk anerkjennelse i trygghet og tilknytning

«Opplevelsen av at en kjent og nær voksen passer på, er viktigere enn noe annet de første årene av livet. Tilknytningsrelasjonene tidlig i livet er på en måte barnets grunnopplæring i: «hvem er jeg, hvilken verdi har jeg og hvordan kan jeg være sammen med andre?»

(Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 16)

Dette sitat fra boken *Se barnet innenfra*, bygger på forståelsen av at mennesket har to grunnleggende behov; behov for å bli ivaretatt med omsorg og behov for utvikling. Forutsetning for at barnet skal erfare at behovene dekkes krever sensitive voksne, i følge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013). De har innført begrepet trygghetssirkelen, som bygger på det amerikanske COS – circle of security, og viser til at barnet trenger erfaring med nære relasjoner til omsorgspersoner for å utvikle kompetanse til å håndtere sosiale samspill.

Barnets iboende og grunnleggende behov for omsorg og anerkjennende kjærlighet gjør det i stand til å utforske og utvikle seg, og bygge opp positive erfaringer av egen mestring. Til grunn for utforskningen ligger barnets erfaring av trygghet og beskyttelse av omsorgspersoner.



Tabell 1

Trygghetssirkelen (tabell 1) viser hvordan barnet er avhengig av et gjensidig forhold mellom å erfarer trygghet i form av tilknytning for å utforske og lære, samtidig er barnet i behov av å søke ivaretagelse og omsorg i sin utforskning. «Barn trenger å bli forstått innenfra» (Brandtzæg, Torsteinson, Øiestad, 2013, s. 24).

I det ligger det at barns atferd må ses i sammenheng med bevegelsen i sirkelen mellom behov, tilgjengelighet og forståelse for omsorg og støtte. Dette samsvarer med beskrivelsen om dannelsen av anerkjennelse i selvet, hvor subjekt-subjekt relasjonen ligger til grunn. For at

den voksne skal komme i posisjon for å forstå barnet innenfor, bygger COS på forståelsen av affektiv inntoning. «*Det at den voksne organiserer barnets følelser ved å være inntonende og forsøke å forstå og sette ord på det som skjer, vil hjelpe barnet til selv å kunne organisere følelsene sine*» (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013, s. 36).

I forståelsen av pedagogisk profesjonalitet i utfordrende møter illustrerer denne modellen hvordan nærhet, omsorg og anerkjennende kjærlighet kan legitimere et handlingsrom for spesialpedagogisk arbeid. Denne forståelsesrammen for barnets utvikling og behov for profesjonell omsorg i barnehagen samsvarer med elementer Arnesen (2004) viser til i sin definisjonen av pedagogisk nærvær og kompetent blikk. I profesjonsetiske refleksjoner (Rammeplan for barnehagen) vil elementer fra teoriforankringen av barnets utvikling og fungering, slik det er vist til i trygghets sirkelen, løfte pedagogisk resonnering og profesjonell kapasitet, jmf. Eik (2015) og Roland (2015).

Arbeid tuftet på forståelsen av å se barnet utenfra, vil følgelig fokusere på hvordan den voksne fyller rollen som omsorgsperson og trygg base (tabell 1). Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) overfører tilknytningsmodellen til barnehagesektoren, og hevder at evne til og utvikling av mentalisering hører hjemme innenfor barnehageprofesjonaliteten. «*I barnehagehverdagen skjer det mye, og det er lett å kjenne seg overveldet og dermed ikke alltid tenke over hvordan man reagerer og møter barn. Å huske på å mentalisere – forstå barnet innenfra og seg selv utenfra i samme stund – blir dermed viktig.*» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 76)

Ved å kvalitetssikre samspill og profesjonalitet gjennom en reflekterende kultur i barnehagen, mener Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) at utfordringer drøftes innenfor krav om profesjonsetiske refleksjoner. De viser til at en slik refleksjonskultur må være forankret i kunnskap om barnets utvikling og behov, og drøftes i lys av ansvaret som hviler hos de ansatte for å etablere kvalitetspregede relasjoner til hvert enkelt barn. «*I en reflekterende kultur blir det også mer naturlig å se på seg selv og sine egne bidrag både til gode relasjoner og vanskelige relasjoner.*» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 87)

2.3.2 Profesjonalitet og anerkjennelse i et narrativt møte

«*Ud fra sine erfaringer skaber barnet mening i verden. Når levede erfaringer, dvs. handlinger, tilskrives mening, opstår fortællingerne og konklusionerne om, hvordan ting hænger sammen*» (Holmgren & Nevers, 2012, s. 51)

Å forstå anerkjennelse innenfor pedagogisk profesjonalitet, slik det er vist til ved Honneths forankring av kjærlighet som individets kamp for anerkjennelse og erfaring av selvet, og trygghetssirkelens plassering av anerkjennelse i tilknytning og utforsking, vil denne delen av oppgaven avslutningsvis peke på anerkjennelse i samtalens fortelling som et uttrykk for pedagogisk profesjonalitet.

Michael White (2006) hevder at fortellingene skaper struktur og forståelseshorisont i livet. «*Fortellingene utgør de rammer, der gjør det muligt for os at fortolke vores erfaringer*» (s. 29). Den narrative teori springer ut av Whites forståelse og videreutvikling av G. Batesons kommunikasjonsteori om den dobbelte beskrivelses figur. «*Der kan og skal altid fortelles en anden historie end den dominerende historie*» (White 2006, s. 11).

Videre henter White momenter fra Michel Foucaults teori om språk og diskursenes makt. «*Den moderne magt, der har normer om normalitet og om, hvad «man burde klare», i seg*» (White 2006, s. 14). Jerome Bruner er tredje inspirasjonskilde for White (2006), og spesielt hans meningsforklaringer, som kommer til syne i narrativene. White (ibid) viser til hvordan Bruner bruker begrepet landskap for å beskrive fortellingens doble betydning, hvordan fortellingene er med å kronologisere handlinger og skape struktur. «*I en tekst giver handlingslandskabet læseren et perspektiv på begivenhedernes tematiske utfoldelse over tid*» (White, 2006, s. 67). Det andre landskap, bevisshetslandskapet, gir rom for å betrakte innholdet i handlingslandskapet, og tillegge handlingen meninger og emosjoner.

White (2006) hevder at mennesket er i behov av å tolke sine erfaringer, og at fortellingene gir den nødvendige struktur for dette. I formidling av selvfortellinger fra eget liv og erfaring, dannes bildet av hvordan vi oppfatter og presenterer oss selv. Formidlingen av erfaringer danner inntrykk og opplevelse for oppfattelsen av selvet. White (2006) viser til at samtaler som åpner opp og byr på flere fortellinger, og han kaller dette for eksternaliserende samtaler. «*Gennem eksternaliserende samtaler fratages problemet i en vis udstrækning sin magt, og det siger ikke længere de pågældende sandheden om, hvem de er som mennesker, eller om deres relationers art. Dette åbner nye handlingsmuligheder*» (White 2006, s. 35).

I de eksternaliserende samtaler beskriver White hvordan det viktig å plassere problemet, eller utfordringen i oppgavens problemstilling, utenfor en selv ved å gi plass til unike hendelser i fortellingen. Problemet selvstendigjøres og plasseres utenfor personen. «*I den praksis, der er knyttet til eksternalisering af problemer, er det ikke personen eller relationen, der er problemet. Det er derimot problemet, der er problemet*» (White 2006b, s. 11)

I boken *Narrative teorier* (2006) beskriver White hvordan narrativ teori er tett sammenvevd med forståelse av språket og kommunikasjonen, og viser til hvordan den første fortellingen kan skjule bakenforliggende fortellinger og oppfattelser. Ved å finne fram til de nye fortellingene gjøres utgangsfortellingen bredere, og plasserer personens oppfattelse av seg selv på utsiden av problemet.

White (2006) viser til at en slik form for samhandling ikke kan være en enveisprosess, slik det er tradisjon for å vurdere i samhandling i terapeutiske forhold. For å kunne avdekke skjulte, fraværende fortellinger, som implisitt ligger tilstede, krever at relasjonen mellom partene er preget av likeverd og anerkjennelse. Alternativt vil den som mottar fortellingen stå i fare for å objektivere den andre. Dette samsvarer med Skjervheim (1996) når han viser til differansen mellom en toleddet og treleddet relasjon. Relasjonen som etableres og forståelsen av at det foreligger et subjekt-subjekt forhold mellom partene i en narrativ tilnærming, umuliggjør at prosessen går enveis.

I en spesialpedagogisk sammenheng vil den narrative tilnærming kunne forstås at utfordrende møter handler om mer enn fortellingens tilsynelatende her-og-nå perspektiv. Det vil alltid, i følge White (2006) foreligge en fraværende, men implisitt oppfattelse av utfordringen – og denne ligger utenfor barnet. Ved å la problemet, eller utfordringen, være problemet, vil åpne opp for profesjonalitet i pedagogisk sammenheng som ikke skaper faktum.

Whites (2006) påstand om at slike relasjonsprosesser i narrativ tilnærming er en toveisprosess av læring om relasjon og samspill, gir mening i en pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng.

2.3.3 Profesjonalitet og pedagogisk anerkjennelse i et ikke-vitende møte

«Det är i språket som vi förmår upprätthålla meningsfull mänsklig kontakt med varandra och genom språket delar vi verklighet. Att «vara i språket» är en dynamisk, social verksamhet.»
(Anderson & Goolishian, 1992, s. 64)

Anderson og Goolishian (1992) lansert i 1992 begrepet *not-knowing position*, og introduserte med det en ny forståelse av forholdet mellom terapeut og klient innenfor terapeutisk behandling. I et videointervju sier Anderson at *«vi vet ikke hva som er viktig for*

klienten, eller hvordan de vil fortelle sin historie.»⁷ Det betyr at pasienten skal få presentere seg og sin opplevelse slik de ønsker å gjøre det.

I møte med utfordringer, slik problemstillingen tematiserer, stiller det krav til pedagogens forståelse og håndtering av situasjoner som oppstår. Hvordan pedagogen forankrer forståelsen av det som skaper utfordringen mellom seg selv og barnet, er det profesjonelle handlingsrommet. Det er derfor vurdert at begrepet *ikke-vitende posisjon*, slik det er utviklet i terapeutisk sammenheng, har overføringsverdi til oppgavens problemstilling.

Anderson sier videre i intervjuet at denne formen for tilnærming til en annen handler om å gå sammen med den andre i deres fortelling, i motsetning til å skulle lede dem i en bestemt retning. «*Man benytter ikke en metode for å stille spørsmål, men tilpasser hele tiden sin forståelse til den andre personen*» (Lundby, 1998, s. 113-114). Dette står i kontrast til et mer tradisjonell terapeut-klient forhold, hvor Anderson mener at terapeuten er utdannet til å innta en ekspertrolle. I den rollen blir man den som vet best for den andre, og konsekvensen kan bli at man skyggelegger det vi tror om den andre. Overført til en pedagogisk relasjon i barnehagen sammenfaller denne oppfattelse til det Juritsen og Østmoen (2015) viser til som varsomhet og bevissthet hos den profesjonelle i barnehagen for ikke å utøve definisjonsmakt ovenfor barn. Et spesialpedagogisk perspektiv handler om å ikke definere barnet til å være problemet, men å innta en ikke-vitende posisjon i møte med det som oppfattes som utfordringer i møte med barns atferd.

Anderson eksemplifiserer dette med å vise til studenter i praksis som stiller henne spørsmål om hvordan en gjennomført terapitime kan forstås. Det er da viktig for Anderson å tilbakemelde til studentene at det er pasienten, og pasienten alene, som kan svare på dette. Det hun som terapeut kan gjøre er å tilby den andre muligheten til å beskrive sin opplevelse, fortelle sin historie. Dette er en filosofi hevder Anderson. «*Spørsmålene som utvikles fra en ikke-vitende posisjon resulterer i en lokalt konstruert forståelse og et lokalt vokabular. Det er gjennom denne lokale forståelsen at det kan skapes mening av erindringer, oppfatninger og historier*» (Lundby, 1998, side 114).

Lundby viser til Goolishian (Lundby, 1998, s. 115) og beskriver en samtale mellom Goolishian og en klient. I dette møtet ble det åpnet det Goolishian kaller et dialogisk rom,

⁷ Video hentet fra youtube: Harlene Anderson forteller om forståelsen av konseptet ikke-vitende posisjon. <http://www.bing.com/videos/search?q=harlene+anderson+not+knowing&&view=detail&mid=D9B9BFE2B757F08A07B7D9B9BFE2B757F08A07B7&FORM=VRDGAR>

«som i neste omgang vil gi mulighet til å utvikle nye narrativer, uten annen strategi eller metode fra terapeutens side enn å delta med undrende nysgjerrighet» (Lundby, 1998, side 115). Anderson forteller at for å komme inn i det dialogiske rommet må klienten erfare at den er eksperten i eget liv. Anderson sier i videoen «*I trust their expertise*». Det er små detaljer i kommunikasjonen som muliggjør denne tilliten fra pasienten.

Å signalisere tilbake til barnet at den voksne har tillit til barnet, skaper et dialogisk rom, og samsvarer med narrativ tilnærming og tilknytningsmodellen trygghets sirkelen. For å komme i posisjon slik at barnet erfarer at den får være ekspert i eget liv, krever erfaring av et anerkjennende møte.

Det er reist kritikk mot forståelsen av å skulle innta en ikke-vitende posisjon. Boscolo og Bertrando som det vises til av Lundby (1998, s. 116-117) argumenterer mot denne filosofien. De mener for det første «*så er det umulig ikke å lage hypoteser, å bruke bevisst eller ubevisst den kunnskap en har tilegnet seg tidligere*». For det andre mener de at fagpersonen forstås å være i ekspertrollen både innad i eget fagmiljø og ut mot allmennheten. «*For en terapeut å benekte rollen som ekspert betyr å benekte selve muligheten for å drive terapi*».

I presentasjon av teori har det vært vesentlig å vise til at pedagogisk profesjonalitet er et sammensatt begrep. Det er derimot en ting som er gjennomgående gjennom hele presentasjonen, og det er bevisstheten om den profesjonelle utvikling ligger i forankringen i både teori og praksis. De ytre kravene i form av lovverk og politiske føringer understreker dette.

Det pedagogiske handlingsrommet befester profesjonaliteten og synliggjør anerkjennelsens forståelse og muligheter i møte mellom barn og voksne i barnehagen.

3 METODE

«Eg stansa vel uviss, utan svar,
som framfor eit ukjent land»
(Vesaas, 2002)

Denne delen av oppgaven vil redegjøre for den tilnærming som er valgt i arbeidet med å hente inn det empiriske materialet i form av intervju. Slik Vesaas (2002) beskriver varsomhet i møte med en som holdes kjær, har det vært et mål i arbeidet med metode å møte informantene med åpenhet. Problemstillingens ordlyd er ikke formulert som en påstand, men snarere som en søken etter pedagogenes beskrivelser av egen profesjonalitetsutøvelse i det de vurderer som utfordrende situasjoner sammen med barn. På spørsmål til en av informantene i intervjuet om hva profesjonalitet er, svarer vedkommende: «*Det handler om så mye. Det handler om dannelse, hva som skjer med oss voksne, hvordan vi møter ungene!*»⁸

Hjerm og Lindgren (2011, s. 15) presiserer at all forskning skal ha sitt utgangspunkt i en teoretisk forankring. Det har vært et ønske at masterstudiet skal munne ut i et arbeid som kobler praksisfelt og teori sammen. Ut av dette ønsket har problemstillingen slått rot, og smeltet sammen med eget engasjement og vurdering over forståelse av anerkjennelse, dets integritet og posisjon i profesjonelt arbeid i barnehagen.

Masteroppgavens innledning starter med en orientering til leseren over min praksiserfaring. Her settes det ord på den forståelse og holdning som har preget og formet egen profesjonalitet som barnehagelærer. Begrepet *forståelseshorison*t er brukt til å samle disse betraktningene, og betegner de prosesser som har foregått både i forkant og under utarbeidelsen av oppgaven. Hjordemaal (2014) sier «*jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min fortolkning av teksten.*» (s. 192-193). Han (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014) viser til hvordan filosofen Gadamer har vært førende i videreutviklingen av tidligere tradisjonell oppfatning om forskerens objektivitet og uavhengighet i møte med tolkningsprosesser. Gadamer introduserte begrepet *nyhermeneutikk*, og hevdet at det ikke er mulig å separere ut

⁸ Informant C, vedlegg 2, side 15

hvilke forforståelser som danner eller ikke danner grunnlag for betraktninger og oppfatninger av det som ligger utenfor oss selv. Hjordemaal (2014) skriver at *«selve tolkningsprosessen blir en fram- og tilbakegang mellom det å trenge inn i teksten, og vende tilbake til ens egne referanserammer»* (s. 193). Denne bevegelsesprosessen betegner Gadamer (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014) som *sammensmeltning av forståelseshorisonter*. De mange refleksjonsrunder som ligger til grunn for innholdet i denne oppgaven har i seg selv vært utviklende og utskillende prosesser, og samsvarer med det Hjordemaal (2014) uttrykker når han skriver *«på den måten kan vi gradvis forstå det referansesystemet som ligger til grunn for teksten, samtidig som dette fører til at vi utvikler, beriker og nyanserer vårt eget»* (s. 193).

Opgavens metodedel vil herfra belyse metodiske valg og kvalitative prosesser i lys av teori, prosessen med utvelgelse av informanter presenteres, samt at gjennomføringen av undersøkelsen beskrives. Til slutt vil betraktninger over ulike etiske perspektiv og egen forskerrolle bli drøftet. Kapittelet starter med en kort vurdering av kunnskapsfeltets relevans for den kontekst problemstillingen settes inn i.

3.1 Kunnskapsfeltets relevans

Det har nylig vært gjennomført en undersøkelse av Opinion om relasjonen mellom lærere / elev og barnehagelærere / barnehagebarn, på oppdrag fra fagskriftene Utdanning, Yrke og Første steg. Funnene ble presentert i Utdanning (Vedvik, 2017), og kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen kommenterte resultatene i et intervju i bladets utgave fra mars 2017.

På spørsmål om Ogdens tanker vedrørende innrømmelser fra barnehagelærere om at de har behandlet barn ulikt i lys av om pedagogene likte eller ikke likte barnet, svarte han at *«å arbeide med mennesker krever profesjonalitet.(....)De voksne må være forbilder for barn og elever. Det betyr at alle barn og elever skal møte lærere som vil dem vel, som respekterer dem, som bryr seg om dem og som lytter og viser forståelse.»* (Vedvik, 2017)

Både det faktum at det er et behov for å gjennomføre denne undersøkelsen, og ikke minst i lys av de funnene som avdekkes, settes oppgavens problemstilling inn i en høyst aktuell faglig og politisk sammenheng. Den danske filosofen Løgstrup (Bargfeldt, 2011) beskrev det etiske ansvar og alvor som ligger i møtet mellom mennesker på følgende måte: *”Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd.”* Tidligere beskrevet i oppgavens innledningen hevder Kari Pape (2013, s.104) at nøkkelen til en god

barndom i barnehagen ligger i personalets relasjonskompetanse. Papes påstand sammenfaller og understøttes av kunnskapsministerens uttalelse nylig, og plasseres inn Løgstrups filosofiske betraktninger om den enkeltes ansvar i møtet med den andre. Med denne etiske forankringen vil arbeidet med det empiriske bidraget bli behandlet videre i oppgaven.

3.2 Metodologiske valg

I utarbeidelsen av oppgaven har ulike aspekter og elementer ved forskningsarbeid blitt drøftet. Dette har dannet bakteppe for oppbygging av teori og valg av metode. Arbeidet med å sirkle inn problemstillingen til en spisset forskningstittel har vært en sirkulær bevegelse mellom egen betraktning og kunnskap i lys av nyetablerte teorier og refleksjon. Oppgaven kunne ut i fra problemstillingen vært en ren teorioppgave, men på et tidlig tidspunkt i masterstudiet ble det tydelig for meg at motivasjon for å gjennomføre prosjektet ville ligge i koblingen mellom praksisfeltet og teoriene.

«Man spør seg hvilken type data som på best måte kan svare på problemstillingen» (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 17-18). Intervju ble valgt som metode da det var ønskelig å få tak i informantenes forståelse og beskrivelse av profesjonalitetsbegrepets innhold i *møtet*. Pedagogiske ledere ble vurdert å være informanter, da de har ansvar *både* for det pedagogiske opplegget og at faglig veiledning blir gitt til assistentene. I Rammeplan for Barnehagelærerutdanning (2012, s. 1) er det nedfelt at *«utdanningen skal sikre samspill mellom høy faglig, didaktisk og sosial kompetanse samt evne til profesjonsetisk refleksjon i pedagogisk arbeid med barn i barnehagen. Utdanningen skal vektlegge pedagogisk ledelse.»*

Verselinjene fra diktet Lyset (Vesaas, 2002) beskriver møtet mellom to personer i et kjærlighetsforhold. Det tolkes ut av diktet en forståelse om at kjærlighet ligger som en forutsetning for at de to skal forstå hverandres bakenforliggende og individuelle «jeg». Overført til valg av metode som er gjort for å belyse problemstillingen, forstås verselinjene som en rettesnor om at begrepet anerkjennelse i profesjonell forstand i denne oppgaven oppstår i skjæringspunktet mellom egen forståelseshorisont og ny, tilnærmet forståelse i lys av teori og empiriske bidrag. Det sammenfaller med hva Gadamer (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014) kaller horisontsammensmeltning. Rammeplan for Barnehagelærerutdanning (2012, s. 1) sier videre at *«utdanningen skal bygge på forskningsbasert kunnskap som et*

grunnlag for profesjonsutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse.»

I tillegg til problemstillingen som rettesnor gjennom hele oppgaven, har forsknings- spørsmålene vært med å forme framdrift, innhold og valg i det metodologiske arbeidet.

- På hvilken måte kan anerkjennelse forstås som vesentlig i pedagogers profesjonalitet?
- Hvordan forankrer pedagogene sin profesjonalitet?

I oppstarten av masterprosjektet var det metodologiske designet tenkt som en triangulering, for å sikre en høyere grad av validitet på forskningen. Det betyr at i tillegg til intervju som metode ble praksisfortelling vurdert å skulle gi en annen innfallsvinkel til forståelse av profesjonsbeskrivelsene til pedagogene. På den måten ville resultatene i analysen fremstå som mer pålitelige og i større grad vurderes som gyldige representasjoner for pedagogenes beskrivelser. Innholdet i praksisfortellingene var derimot i stor grad preget av beskrivende narrativer over barnets atferd uten at de var koblet til refleksjon rundt profesjonalitetsbegrepet, og praksisfortellingene ble derfor ikke ansett som informative med tanke på profesjonsbetraktninger, og ble derfor ikke vurdert som analysemateriale. I liten grad fremstod praksisfortellingen å belyse problemstillingen, men de fungerte godt som innfallsvinkel i den første fasen, som jeg kaller bli-kjent, av intervjuet med pedagogene.

Metodearbeidet har blitt satt inn i en kvalitativ tradisjon, da det har vært vesentlig å få tak i bakenforliggende vurderinger som ligger til grunn for den enkelte pedagogens beskrivelser. Metoden brukes med ønsket om å få tak i mulige grunnleggende prinsipper som er med å forme samspillet mellom barnet og pedagogen, og plasseres innenfor sosialkonstruksjonismen (Hjardemaal, 2014). «*Sosialkonstruksjonismen tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, hvor ikke minst språket og måten vi kommuniserer med hverandre på, er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten.*» (Kleven, Hjardemaal, & Tveit, 2014, s. 206)

Hjardemaal (ibid) viser til hvordan Berger & Luckmann utviklet teorien om at forholdet mellom mennesket og samfunnet må forstås som dialektisk avhengig av hverandre. Det begrunnes med at samfunnet er menneskeskapt, og samtidig blir mennesket til ved å være sammen med hverandre i psykologiske og sosiokulturelle bindinger. I kvalitativ forskning er det i følge Kvale og Brinkmann (2015) et grunnleggende prinsipp å søke og å forstå sosiale

fenomen ut fra deltakernes egne perspektiv og virkelighetsforståelser slik de til en hver tid oppfattes. Denne fenomenologiske forståelsen springer tilbake til psykologen Giorgi (Kvale & Brinkmann, 2015) som fremholder at det handler om «*studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for*» (ibid, s. 45). Med dette perspektivet blir det i kvalitativt forskning vesentlig å forholde seg til at resultatene vanskelig lar seg sannhetsfeste. Kleven (2014) viser til at forskningsbasert kunnskap er tentativ kunnskap og fremstår som konstruksjoner. Det begrunner han med at «*det er prinsipielt alltid en mulighet for at vitenskapelige teorier som i dag regnes for «sanne», om noen år vil måtte revideres på grunnlag av ny kunnskap og innsikt*» (s. 22). Slik kan forskningsprosjektet settes inn i forståelsen av epistemologisk relativisme, som beskrives av Kleven (ibid) å være «*den kunnskap som forskningen gir er feilbarlig, og er til en viss grad påvirket av forskerens verdier og holdninger*» (s. 22).

Problemstillingen blir satt inn i denne sammenhengen, og valg av metode er gjort med bakgrunn i at det anses som avgjørende med representasjon fra praksisfeltet i arbeidet med å belyse betydningen bak og utførelsen av profesjonalitet i barnehagen. Det er i situasjonen her-og-nå at forståelsens fundament blir eksponert, og det integrerte profesjonalitetsuttrykket blir konkretisert.

3.2.1 Praksisfortelling som metode

«Refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Barnehagen må systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, Rammeplan for barnehage, 2011, ss. 13-14).

Rammeplan for barnehage legger føringer om at barnehagen skal være en institusjon med kontinuerlige vurdering av om innhold og praksis samsvarer med hverandre. Høyskolelektor Louise Birkeland (1998) definerer vurdering som «*å gå inn i livet i barnehagen, og se seg selv som en deltaker i det, og ikke en nøktern betrakter*» (s. 15). Arbeidsformen hvor personalet deler nedskrevne betraktninger og undringer blir kalt *praksisfortellinger*. Birkeland (1998) har viet mye oppmerksomhet til denne vurderingsmetoden, og hun sier at «*praksisfortellinger handler om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren. Fortellingen vokser ut av erfaringen*» (s. 15). Hun

viser til Bjerg (Birkeland, 1998) som mener at fortellingens innhold og den opplevde situasjon er sammenvevd, og dermed fremstår som menneskets beskrivelser av å leve i verden.

3.2.1.1 Avklaring av praksisfortellingenes plass i analysearbeidet

Innhenting og bestilling av innhold i praksisfortellingene ble gjort i møtet som ble gjennomført i barnehagen når informantene hadde meldt seg til prosjektet. Egen forståelseshorisont og praksisbakgrunn ble presentert, og på den måten skape sammenheng for informantene og deres bidrag i masterprosjektet som helhet. Fennefoss og Jansen (2008) skriver at fortellinger er bygget opp over konfigurasjon av utvelgelsesprosesser knyttet opp til omfang og innhold. De sier at *«fortellingen oppstår gjennom en slags filtreringsprosess som handler om veien fra hendelse via erfaring til fortelling»* (Fennefoss & Jansen, 2008, s. 12).

Det forstås slik at fra en faktisk hendelse finner sted til den foreligger som nedfelt praksisfortelling, har den blitt filtrert gjennom bearbeidelse og utvelgelse. På samme måte som min utvelgelse eller konfigurasjon av egen praksishverdag ble presentert for informantene, ble de bedt om å dele en erfaring fra hverdagen i barnehagen som hadde utfordret dem og som de i etterkant ikke kunne slippe helt taket i. Oppbyggingen av fortellingen ble gjennomgått for å sikre at informantene og jeg hadde felles forståelse av formen, og dette samsvarer med hvordan Pape (2013, s.173) deler praksisfortellinger inn i:

- En *innledning*: Situasjonsavklaring
- Et *høydepunkt*: Selve handlingsforløpet
- En *avslutning*: Avrunding

I denne oppgaven hvor problemstillingen peker på hva som ligger til grunn for beskrivelser av profesjonalitet, ble praksisfortellinger vurdert å kunne gi et spennende og nyansert bidrag til den teoretiske forståelsen av profesjonalitet i lys av anerkjennelse. Med det menes at pedagogene ble tilbudt muligheten til å reflektere rundt sin egen handling og forståelse av utfordring i møte med barns atferd. I følge Fennefoss og Jansen (2008, s. 13) vil *«både kunnskap, forforståelse og personlige erfaringer påvirke formidlerens observasjoner og konfigurasjon av praksisfortellingen.»*

Det ble avklart med informantene at de hadde praksisfortellingsmateriale de kunne bidra med inn i masterprosjektet, og at det ikke var ytterligere behov for utdyping av forventinger knyttet

til bidrag med praksisfortellingene. For å sikre at de som ble omtalt i praksisfortellingen ble fullstendig anonymisert, ble det bestemt at informantene skulle utelate navn, eller alternativt bruke fiktive navn.

I tillegg ble det gjort avtale om at praksisfortellingen skulle hentes i barnehagen når de var ferdigstilt, slik at de ikke ville komme på avveie om de ble sendt elektronisk. På den måten ble det også ikke etterlatt noen elektroniske spor som kan koble informantenes identitet til masteroppgaven.

I arbeidet med å finne metodedesign som i tillegg til egenverdien av å være det empirisk bidraget, også hadde muligheten i seg til å utvide forståelseshorisont av egen teoripåvirket og erfaringsbasert praksis, var det vesentlig å søke å finne beskrivelser hos informantene som i noen grad berørte problemstillingens påstand om anerkjennelsens relevans i profesjonell håndtering i utfordrende situasjoner. Praksisfortellingene inneholdt ikke denne type beskrivelser, og ble derfor valgt bort som empirisk bidrag. Det ble gjort med bakgrunn i at praksisfortellingene i sin helhet fremstod som beskrivelser av barnets atferd og de praktiske handlingene informantene gjennomførte. Det betyr ikke at det kan forstås som om at handlingene ikke er et uttrykk for profesjonalitet, men denne oppgaven har som oppdrag å søke å finne beskrivelser på hva det er som driver handlingene i møter som oppleves utfordrende. Perspektiv over de bakenforliggende motivene til informantenes handlinger ble ikke drøftet eller problematisert i praksisfortellingene.

At praksisfortellingene er valgt bort som empirisk materiale for videre analyse og drøfting, betyr ikke at fortellingene ikke bærer i seg pedagogisk vurdering over egen praksis og profesjonalitet. Siden pedagogens handlinger ikke ble berørt i praksisfortellingene, kan skyldes at i dialogen mellom informantene og meg i forbindelse med beskrivelse av prosjektet og informantenes bidrag, har vært mangelfull eller utydelig bestillingen fra min side. Dette perspektivet vil bli belyst i senere betraktninger over deltaker- og forskerrollen.

3.2.2 Intervju som metode

Intervju ble valgt som metode da det ble vurdert som hensiktsmessig å belyse problemstillingen med beskrivelser fra praksisfeltet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) skriver at *«formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.»* Denne formen for intervju

som kalles semistrukturert, ble valgt med bakgrunn i hvordan åpenhet mellom informanter og intervjuer best ble vurdert å fange opp profesjonalitetsbeskrivelsene. Den andre formen for intervju, den strukturerte, gir ikke mulighet til å komme med utdypende oppfølgingsspørsmål, og forholder seg i hovedsak til lukkede spørsmål. Johnsen (2006, s. 119) viser til at *«forskjellen mellom de to intervjuytterpunktene er graden av relasjoner som gjerne oppstår mellom de involverte personene.»* Følgelig vil valg av intervjuform avhenge av hvordan intervjueren vurderer behov og ønske for å gå i dybden i undersøkelsen. Da det tidlige i prosessen ble avklart at masterprosjektet hadde som intensjon å søke bakenforliggende handlingsmotiv, falt valget naturlig på den semistrukturerte intervjuformen.

Det var et ønske å samle informantene fra samme arbeidssted til et felles intervju, og det ble introdusert som et intervju i form av en samtale. Meningen var at kriteriene for fokusgruppeintervju skulle prege samtalen. Bakgrunn for denne avgjørelsen sprang ut av ønsket om at egen forståelseshorisonnt i minst mulig grad skulle prege informantenes bidrag. Halkier (2010) knytter sin definisjon av fokusgruppeintervju til Morgans forståelse *«som en metode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt»* (s. 10). På denne måten var det tenkt at informantene skulle reflektere rundt det de selv la til grunn for profesjonalitet i møte med barn som utfordret. Halkier (2010) beskriver hvordan fokusgruppeintervju deles inn i tre varianter. Fra en løs og ledig struktur preget av åpne og tematisk vide spørsmål, til en stram struktur med spesifikke spørsmål, til en traktstruktur som kombinerer en start i intervjuet preget av åpenhet og som ender langt mer strukturert i sin form. Halkier (2010) hevder at mange forskningsprosjekt i stor grad benytter traktmodellen og skriver at den muliggjør *«mer plass til deltakernes perspektiver og samhandling med hverandre, samtidig som man kan være sikker på å få belyst egne forskningsinteresser»* (s. 47).

Denne formen for intervju stiller krav til intervjueren som strekker seg ut over det å være den lyttende part. I forskningsgruppeintervju benyttes begrepet moderator om rollen som intervjueren. Halkier (2010, s. 57) viser til hvordan Spradley beskriver at moderatoren har ansvaret for at stemningen og flyten i samtalen er preget av en *«friendly conversation»*. For å få til dette kreves det at det skapes et klima i samtalen som trykker informantene slik at de snakker sammen. *«Moderatoren kalles av og til også «fasilitator» eller hjelper – den som muliggjør det sosiale samspillet i fokusgruppen, uten å kontrollere det»* (Halkier, 2010, s. 57).

Føringen for intervjuets struktur ble gjennomgått med informantene i god tid på forhånd av gjennomføringen, og svarte til beskrivelser av introduksjonens plass og viktighet i denne intervjuformen. Målet var å formidle hvordan intervjuformen skiller seg ut fra det mer tradisjonelle intervjuet, der målet var at informantene i overhengende grad var tenkt å skulle drifte samtalen selv. Utgangspunktet for samtalen var deres egne praksisfortellinger, som var tenkt å hjelpe dem i gang med refleksjoner og betraktninger vedrørende profesjonalitetsbegrepet. Rollen som intervjuer skulle i mindre grad være fremtredende, og fremstå mer som en samtalepartner enn en utspørter. Halkier (2010) beskriver hvordan det er viktig å understreke ovenfor informantene at deres holdninger og erfaringer er viktig kommer fram og belyses, og «*på den måten får man deltakerne til å fortelle både om hva de gjør, og om holdningene og oppfatningene sine*» (s. 62).

3.2.2.1 Utvikling av intervjuguide

«*Spørsmålene i fokusgrupper skal innlede og understøtte utvekslinger, diskusjoner og forhandlinger mellom deltakerne*» (Halkier, 2010, s. 49)

På bakgrunn av at det var valgt en fokusgruppe som modell for gjennomføring av intervjuene, var det ikke utarbeidet en intervjuguide som skulle være førende for samtalen. For å sikre at samtalen dreide seg om tema som samsvarte til innhold i problemstilling, ble åpne spørsmål forberedt i forkant av intervjuet. Disse tok utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene:

- Hvordan forankrer pedagogene sin profesjonalitet?
- Hvordan kan anerkjennelse forstås som spesialpedagogisk perspektiv innenfor profesjonalitetsbegrepet?

Problemstillingen er formulert som en åpen undring over hvordan pedagogene beskriver sin profesjonalitet i møte med utfordringer, og det var dermed et mål at intervjuet i minst mulig grad skulle styre informantene i en eller annen retning. «*Traktmodellen legger derfor opp til en konkret spørreplan med et par svært åpne, beskrivende innledningsspørsmål som får folk til å fortelle fra sine egne erfaringer*». (Halkier, 2010, s. 48)

For å sikre at intervjuene holdt seg tematisk innenfor problemstillingens begrensning ble det konstruert en liste over spørsmål. Siden intervjuene bestod av 3 personer, og det på forhånd ikke forelå kjennskap til i hvilken grad informantene selv ville drifte samtalen, ble listen med åpne spørsmål viktige for å trygge meg i rollen som moderator / intervjuer. Jacobsen (2013)

sier at det bør foreligge en form for struktur ved gjennomføring av kvalitative forskningsintervju. «Som regel bør vi utarbeide en intervjuguide, det vil si en oversikt over hvilke tema vi skal innom i løpet av intervjuet. Dette gjøres for å sikre at vi kommer inn på de viktigste temaene som vi ønsker å belyse.» (Jacobsen, 2013, s. 91)

Formen på intervjuene var i utgangspunktet ment som en reflekterende samtale, og intervjuet startet med at informantene ble bedt om å presentere og utdype innhold i praksisfortellingen vedkommende hadde gitt meg på forhånd. Dette ble gjort med tanke på å sikre felles utgangspunkt for alle tre som var tilstede, samt å søke en stemning som inviterte informantene til å komme ut med sine beskrivelser av profesjonalitet. Følgende intervjuguide var dermed ment å skulle styre innholdet i samtalen om det viste seg å være behov for det. «Jo mer spontan intervjuprosedyren er, desto større sannsynlighet vil det være for å innhente spontane, levende og uventende svar fra de intervjuede». (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163) Dette er noen av de spørsmålene som var forberedt på forhånd for å sikre balanse mellom struktur og åpenhet. (Se vedlegg 3 for fullstendig intervjuguide.)

- På hvilken måte kommer den profesjonelle håndteringen fram i møte med det som utfordrer i disse praksisfortellingene?
- Hva tenker du / dere er med på å forme dere som profesjonelle?
- Hvordan kan barnet oppfatte / forstå din profesjonalitet?
- Kan dere si noe om hvilken plass barnets mulige motiv har i den profesjonelle praksisen?
- Er de gjentatte utfordringene i møtet med enkeltbarn med på å utforme profesjonaliteten?
 - I tilfelle; på hvilken måte?

I etterkant av at intervjuene ble gjennomført og transkribert, kom det fram at det lå utfordringer i analysearbeidet for å få tak i hvordan informantene forankret sine beskrivelser av profesjonalitet. Dette perspektivet var det på forhånd en forventning om at informantene ville tematisere, og dermed kunne anvendes i videre bearbeidelsen og kategorisering av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at forskeren vil ha utbytte av om prosess med intervju og videre analyse av materialet er parallelle prosesser. «Hvis analysen vil innebære koding av svarene, bør forskeren under intervjuet kontinuerlig avklare betydningen av svarene med henblikk på kategoriene som skal brukes senere». (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 163) Målet for intervjuet var at informantene i størst mulig grad skulle åpent beskrive sin profesjonalitet, og intervjuene ble formet i tråd med målsettingen. Erfaringen med å innta forskerrollen i analysearbeidet, avdekker manglende erfaring fra intervjuerens side i å se masteroppgavens ulike elementer inn i en større, meningsbærende og sammenhengende helhet.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Videre i oppgaven vil det praktiske arbeidet med innsamlingen av datamaterialet bli beskrevet. Fennefoss og Jansen (2008) sier at «*fortellingene blir skapt og formidlet i sosiale kontekster. Slik er de et produkt som forteller noe om miljø, kultur og tankefundament.*» (s. 15).

3.3.1 Innhenting av informanter

I arbeidet med utvelgelse av informanter var det flere aspekter som måtte falle på plass for å gjennomført datainnsamlingen. Med utgangspunkt i at mitt daglig virke er som pp-rådgiver, var det viktig å komme i kontakt med pedagoger som ikke var kjent med meg fra før. Det ble vurdert at informanter fra enheter hvor relasjon er etablert, for eksempel via kontaktmøter som beskrives i innledningen, ville drøftingene med stor grad av sannsynlighet bære preg av forforståelse i erfaring i tidligere møter. Det ble derfor tidlig etablert kontakt med to styrere i barnehager hvor jeg ikke er kjent, for å høre om prosjektet kunne virke interessant. Denne kontakten ble påstartet i forbindelse med et møtepunkt i Utdanningsforbundet, og styrernes umiddelbare positive respons øynet håp om å få på bane informanter relativt ukomplisert. Halkier (2010, s. 36) viser til at prosessen med innhenting av informanter i ytterkant av nettverk, slik som det er blitt gjort i dette tilfellet, blir beskrevet som «*snowballsampling*». Halkier (2010) skriver at i utvelgelsesprosessen er det i litteraturen «*anbefalt å finne deltakere som man ikke selv kjenner, men som man får gjennom sitt nettverk*» (s. 37).

I dialog med veileder for masteroppgaven ble det avklart at prosjektet ville trenge 3 til 4 informantbidrag. Det ble med bakgrunn i ønsket om å danne trygge rammer for intervjuet besluttet å gjennomføre et intervju i hver barnehage hvor pedagogene kjente hverandre godt. Antall deltakere i hvert intervju ble da tre, hvor moderator var en av disse. Halkier (2010) viser til fordeler og utfordringer knyttet til antallet intervjudeltakere og hvor mange

fokusgrupper som bør gjennomføres. Hun anbefaler i tråd med Bloor (Halkier, 2010, s. 42), at i mindre prosjekt som et studentarbeid tilsvarende denne oppgaven er, å sørge for at det empiriske materialet svarer til størrelsen på prosjektet. Det begrunnes det med at «*fokusgrupper er svært arbeidskrevende*» (Halkier, 2010, s. 42). På den annen side er små grupper sensitive og sårbare for dynamikk i samspillet mellom informantene og det engasjementet de kjenner på i forhold til tema som skal drøftes. Med visshet om at informantene hadde meldt seg frivillig, ble det antatt at utgangspunktet for samtalen ikke handlet om motstridighet og dårlig kjemi mellom pedagogene. I hvor stor grad de ville utfylle hverandre og skape dynamikk i samtalen var ikke kjent på forhånd.

Det ble avklart et møte mellom informantene og meg i barnehagen, hvor de kunne stille oppklarende og utdypende spørsmål vedrørende deres bidrag, samt at problemstillingen ble presentert på nytt. Denne fasen i utformingen av oppgaven ble erfart å være av stor betydning for den videre identifisering og etableringen av eieforhold til materialet. Informantenes utfordringer i etterspørselen av beskrivelser og bakenforliggende motiv, ses nå i ettertid å ha vært viktige i etableringen av et forhold til eget prosjekt.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Siden informantene og jeg ikke var kjent for hverandre fra tidligere, ble møtet først preget av en løs og ledig tone for å bli kjent og søke en atmosfære som var harmonisk og behagelig for alle involverte. Det ble vurdert som et viktig utgangspunkt for å kunne få informantene på banen slik at de ville drive samtalen på egenhånd rundt tema som var lansert på forhånd. Praksisfortellingene var det samlende punktet for oss tre i gruppa, og samtaleintervjuet startet med åpne spørsmål rundt innholdet i fortellingene.

Ved å bruke lydopptaker ble rollen som moderator eller intervjuer, fristilt kravet om å nedfelle skriftlig innholdet i samtalen underveis. Egne notater ble gjort, men det var for å kunne hente fram aspekt som ble berørt, og som ble vurdert hensiktsmessig eller interessant, og ønskelig at informanten utdypet ytterligere. Thagaard (2013) hevder at ved å bruke lydopptaker kan forskeren slappe mer av i intervjusituasjonen i visshet om at uttalelser blir registrert, og fokusere i større grad på «*å stille relevante spørsmål og samtidig gi personen tilstrekkelig med oppmerksomhet til at intervjuet flyter godt.*» (s. 112). Ulempen ved å bruke opptak er at det kan være med å forstyrre fokus og oppmerksomhet til informanten, og dermed ikke skape ønsket flyt i samtalen. I tillegg ligger det et etisk ansvar hos forskeren i visshet om at

informantene legger igjen permanente spor, samt at forskeren er seg bevisst at tolkningsprosessen også innbefatter å lytte ut lydopptakene etter et intervju.

Slik det er beskrevet tidligere var intensjonen at intervjuene skulle fungere som fokusgrupper. Relativt tidlig i intervjuene merket jeg at informantene ventet på oppfølgingsspørsmål, og at de ikke reflekterte høyt rundt profesjonalitetsbegrepet ut i fra eget ståsted. Det kan skyldes flere faktorer som for eksempel at intervjuformen var ukjent for informantene, eller det kan ha sammenheng med at størrelsen på gruppa var for liten til å få i gang en åpen samtale. Da kvaliteten i samspillet informantene imellom ikke er kjent vet jeg ikke i hvilken grad det kan ha påvirket flyten i samtalen, eller om det kan ligge noe i en manglende relasjon i samspillet mellom informantene og moderatoren. Det kan i stor grad handle om at intervjuformen var ny for meg.

Thagaard (2012) viser til hvordan stemninger i intervjusituasjonen kan preges av hvordan de involverte partene responderer følelsesmessige i samspillet som utspiller seg. Hun bruker begrepene overføring og motoverføring som er hentet fra Føg (Thagaard, 2013, s. 119), og beskriver hvordan tidligere erfaringer fra tilsvarende situasjoner eller relasjoner, kan være med å styre klima og kjemien i et intervju. I hvilken grad det har vært til stede, og muligens også førende i de to intervjuene er vanskelig å konkludere med basert kun på egne betraktninger. Halkier (2010, s. 70) viser til hvordan det i kvalitative intervju er vanlig å ta i bruk «probing» og «prompting» som strategier for håndtering av prosessene med flyt i intervjuene. Med det mener hun at moderatoren eller intervjueren, svarer og bekrefter informantens innspill med et tydelig kroppsspråk, og følge opp med spørsmål hvor informantene bes om å utdype sine uttalelser.

Informantene var i begge intervjuene var i ulik grad frampå og selv tok til ordet, og det ble derfor viktig å fokusere på flyt mellom informantene, slik at de begge uttalte i henhold til problemstillingen. Det var med andre ord viktig å ha oversikt over minst to prosesser samtidig; nemlig flyten i samtalen og fokus rettet mot tema for problemstillingen, samt den sosiale balansen som utspant seg under intervjuet. Halkier (2010) viser til at dynamikken i en fokusgruppe med hell kan bygges opp over ulike øvelser som gjennomføres. Det ble ikke gjort her, og det blir vurdert nå i etterkant å kunne vært med å få informantene mer på banen fra begynnelsen av, og dermed tydeliggjort annerledesheten i intervjuformen for alle impliserte.

3.4 Transkripsjon

«Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206)

Arbeidet med transkripsjonen ble gjennomført umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. De ble skrevet i dialektform, og korte pauser og følelsesuttrykk som latter er nedfelt i utskriften. Ved å transkribere intervju i samtaleform, kan informanten stå i fare for å bli framstilt på en noe uheldig måte. Sitat i oppgaven er dermed omskrevet til bokmål. Det etiske ansvaret som ligger å sikre informantenes anonymitet ble nøye vurdert i denne prosessen. Siden lydfilene ble slettet etter nedskrivning, og samtalene ikke inneholdt bruk av navn på informantene eller gjenkjennbar beskrivelse av barnehage eller området barnehagene ligger i, ble det vurdert av dialektens form ikke steds plasserer informantene. På bakgrunn av disse argumentene ble talespråkets form og dialektens sjarm opprettholdt.

Ved å skrive av lydopptaket mens samtalen var fersk i minnet, kan det også ha vært lettere å fange opp nyansene i samtalene, slik som kommer fram i løpet av små pauser blant annet. Ved å høre igjennom intervjuet en gang til, med utskrift tilgjengelig, ble det gjennomført en kvalitetssikring på at skriften samsvarte med talen, og at setningsoppbyggingen fremstod å samsvare med innholdet i lydopptaket. I etterkant av transkripsjonen ble samtalen overflyttet som lydfil til passordbeskyttet pc, og opptakene ble slettet fra mobil. På denne måten er det liten risiko forbundet med at samtaleintervjuene kommer uvedkommende i hende.

I bearbeidelsen av transkripsjonene av intervjuene vokste det fram nye moment i forståelsen av mulig betydning av innholdet i informantenes bidrag. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) sier at *«under transkripsjonen vil man til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt.»*

3.5 Etiske perspektiv

Det har i arbeidet med innhenting av datamateriale vært avgjørende at etiske retningslinjer for denne type forskning ble fulgt. I tillegg har det vært viktig som medmenneske og kollega til informantene å behandle både dem og deres bidrag med varsomhet og respekt.

I begynnelsen av metodekapittelet ble det henvisning til den danske filosofen Løgstrup (Bargfeldt, 2011), og hans beskrivelse av etisk ansvar i et hvert møte mellom to, har vært en rettesnor og mål i innhentings- og bearbeidelsesfasen av oppgaven. Thagaard (2013, s. 119) sier at *«de etiske problemene er særlig knyttet til forskerens avveininger om hvor personlige*

og nærgående spørsmål hun eller han kan stille.» Informantenes anonymitet er ivaretatt både av dem selv og i transkripsjonene. I informantenes praksisfortellinger er personnavn erstattet med *jenta* og *gutten*, og barnehagens navn og beliggenhet er ikke gjenkjennbart.

Ved flere runder med både styrer og informanter hvor informasjon om prosjektet ble utdypet, og deres deltakelse var basert på frivillighet og mulighet til å trekke seg. I tråd med standard for forskningsetiske prinsipper ble meldeskjema fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) fylt ut, men elektronisk tilbakemeldt at prosjektet ikke var meldepliktig. Den elektroniske kvitteringen er lagt ved som vedlegg til oppgaven (vedlegg 4).

Gjeldende etiske retningslinjer i forbindelse med transkribering av intervjuene er fulgt. Prosedyrer med oppbevaring og håndtering av datamaterialet er gjennomgått med informantene, og de har hatt mulighet til å uttale seg og legge føringer for de etiske vurderingene som er gjort. Ingen av dem har tilbakemeldt innsigelser eller ønske om endring av forelagte beskrivelser. På den måten vurderes det at informantene, så langt de har hatt mulighet til å kontrollere prosessen, har hatt stor grad av mulighet til å påvirke ivaretagelsen av deres og barnehagebarnas anonymitet.

Bearbeidelse av det innhentede datamaterialet har hatt som mål å være transparent i sin framstillingsform i transkripsjon, gjennom analysearbeidet og i presentasjonen i oppgavens drøftingsdel, slik at informantene i størst mulig grad har mulighet til gjenkjennelse av eget bidrag. Det har vært en viktig rettesnor i arbeidet med metode og design, men har vært like fremtredende og førende i arbeidet med analysen av datamaterialet.

3.6 Betraktning av forskerrollen

«De avveininger vi må foreta med hensyn til hvordan vi presenterer oss i felten, innebærer at vi må reflektere over den forskerrollen vi utformer» (Thagaard, 2013, s. 74).

I utarbeidelsen av masterprosjektet har det vært en pågående prosess å vurdere egen forståelseshorisont i lys av forskerrollen i akademisk arbeid. Stadig tilbakevendende drøftinger og refleksjoner har preget store deler av tiden som dette arbeidet oppgaven har funnet sted.

Arbeidet har vært preget av bevegelser innenfor ulike områder. Varhet for å informantene er nøye beskrevet ved flere anledninger i løpet av masteroppgaven, og kan i denne sammenhengen ikke unngås. Etablering av tillit og tiltro hos informantene slik at deres bidrag bærer preg av ivaretagelse og respekt, er førende. Thagaard (2013) viser til at «*det er viktig å være klar over sine begrensinger som ligger i ens egne personlige forutsetninger og i posisjonen som forsker*» (s. 74).

En av styrkene i forskerrollen i dette prosjektet ligger i evnen til å bygge relasjon og evne å være tilsted her-og-nå. Disse egenskapene ble brukt bevisst i etablering av kontakt med styrerne, og siden i møte med informantene.

Erfaringen som intervjuer derimot, var relativt begrenset, og intervjuene bærer preg av dette. At fokusgruppe var tenkt som metode for å innhente datamateriell, vurderes nå i etterkant å ha vært et mindre heldig valg. Å gå for gruppeintervju med alle fire informantene tilstede ville gitt en annen vinkling til oppgaven. I ettertid ville det nok vært klokt å gjennomføre et prøveintervju først, som kunne vært nyttig i form av usikkerhet knyttet til intervjumetode. I den grad intervjuformen ikke utviklet seg slik det var tenkt på forhånd, mener jeg ble hentet inn ved at jeg fremstod som rolig og tilstede i det informantene meddelte. Oppfølgende og utdypende spørsmål basert på respons og økende delaktighet utover i begge intervjuene hos informantene, vurderes det som om de kjente seg ivaretatt av meg som forsker.

Om det i starten på intervjuet i tillegg hadde vært forberedt og lagt til rette for diverse refleksjonsøvelser, tror jeg kunne bidratt på en positiv måte til å sette informantene inn i fokusgruppeintervjuets form. Barnehagen lokalt har erfaring med det som blir kalt *pedagogisk refleksjonsspill* og denne formen ville vært med på å styrke samspelet. Det forgår på den måten at deltakerne trekker kort med ferdig formulerte påstander, etiske utfordringer, eller situasjonsbeskrivelser og at disse drøftes i plenum. I etterkant vurderes det at som en svakhet at ikke denne, eller en annen type øvelse, var med i oppstarten av intervjuet.

I de ulike møtepunktene jeg hadde med barnehagen ble det registrerte at forskerrollen ble koblet sammen med daglig virke som pp-rådgiver. I presentasjonen til barnehagen var jeg veldig bevisst på at arbeidstitel og arbeidssted ikke skulle nevnes, og masterstudent og bakgrunn som barnehagelærer var roller som ble satt ord på. I den forbindelse er det noe usikkert i hvilken grad min arbeidsplass på PPT har farget informantenes forståelse av forskerrollen. Kollegaer bistår disse to barnehagene, og det er på sin plass å tenke over i hvilken grad deres bidrag som informanter er preget av dette.

Det kommer fram i intervju en drøfting over om bestillingen til praksisfortelling var noe uklar. Informantene hevder at det ikke var tilfelle, men at de selv var noe usikker på hva de skulle definere som utfordrende atferd. Her påpekes en annen side ved forskerrollen som burde vært tydeligere, nemlig at definisjoner over begreper som ble brukt i problemstillingen og i informasjonsmøtet med barnehagen burde vært belyst.

3.7 Metodekritikk og vurdering av gyldighet.

Problemstillingen stiller spørsmål ved hvordan pedagoger beskriver egen profesjonalitet i møtet med barns atferd som utfordrer dem. Innhenting av datamateriale for å belyse problemstillingen er gjort i form av praksisfortelling og fokusgruppe / samtaleintervju.

Empiri kunne vært hentet inn ved å ta i bruk andre metoder, og både observasjon i praksisfeltet og utvidet bruk av praksisfortelling, slik at den kunne ha fungert som nedskrevne narrativer, ville vært fruktbare innfallsvinkler. Ved å observere ute i barnehagene ville profesjonalitet i møtet blitt belyst på god måte. Likeså kunne diskursanalyse vært en interessant vinkling av pedagogenes narrativer.

Ved at praksisfortellingene er valgt bort som empirisk bidrag inn i analysearbeidet, bortfalt oppgavens triangulering og dermed står funnene i analysen svakere med tanke på reliabilitet og overføringsverdi. Påliteligheten i resultatene bør det stilles spørsmålstegn ved i form av om det kvalifiserer som gyldige representasjoner for informantene, eller om de representerer en samtale mellom tre hvor ulike sider ved profesjonalitet ikke ble berørt.

Slik det er vist til i teoridelen av forskning og empirisk funn gjort av blant annet Eik (2015) og Juritsen og Østmoen (2015) er funnene i denne oppgavens empiriske bidrag gjenkjennbart i deres doktorgradsarbeid. Det gir grunn til å tolke at gyldigheten av datamateriet har overføringsverdi og kan generaliseres ut over denne oppgavens omfang. Funnene i analysen baserer seg på pedagogenes beskrivelser av egen profesjonalitet i møter med utfordringer, og deres beskrivelser er ikke forankret i et fagspråk, et profesjonsspråk. Den manglende nyansering og presiseringen av begrepsbruken gjør det på den annen side vanskelig å generalisere resultatene av funnene i en større sammenheng.

Det vurderes nå i ettertid at det ville ha styrket oppgaven om barns synspunkt hadde blitt tatt med i besvarelsen. Deres stemme burde vært tydeligere. Likeså kunne pedagogene selv ha gitt barnets stemme en langt større plass i sine praksisfortellinger. Dette ble derimot ikke introdusert som en mulighet overfor informantene, og kan følgelig ikke slutes at de ikke har det med i sin profesjonalitetsvurdering.

4 ANALYSE

*«Den lyser meg fram, så eg kan gå inn
og gjere meg kjend i kvar krok»
(Vesaas, 2002)*

Thagaard (2013) viser til at kjernen i kvalitativ analyse innebærer refleksjon over hvordan datamateriale kan forstås, for i neste omgang å systematisere og skape hensiktsmessige begreper som fanger meningsinnholdet til informantene. Det samsvarer til tolkningen av diktet Lyset, hvor det vises til at kjærligheten blir som lysstråler i et mørke som leter seg fram slik at to mennesker kan bli kjent og forstå hverandre. Bildet på kjærlighet ses i sammenheng med oppgavens fokus på anerkjennelsesbegrepets plass innenfor pedagogisk profesjonalitet som en spesialpedagogisk tilnærming i utfordrende møter.

Koding er valgt som analysemodell i møte med datamaterialet da det har blitt vurdert å bearbeide informantenes bidrag i lys av problemstillingen, men for eksempel narrativ analyse eller diskursanalyse kunne vært benyttet.

Med visshet om at gjentatte refleksjonsrunder er sentral arbeidsmetode innenfor kvalitativ forskning, har det vært avgjørende at arbeidet med analysen har skilt ut egen forståelseshorisont. Thagaard (2013) skriver at analyse i form av koding bygges opp over ulike faser, og viser til Corbin og Strauss. De deler analysearbeid inn i «open coding», som kan forstås som den første fasen hvor åpenhet og oppmerksomhet for innhold i datamaterialet dominerer, til «axial coding», som omhandler en videre analyse av forholdet mellom de første, kodede begrepene. Thagaard (2013, s. 159) skriver at *«koding omfatter at vi reflekterer over hvordan vi kan forstå sammenhenger mellom de kodene vi anvender, og at vi legger vekt på å benytte begreper som fremhever dataens meningsinnhold»*.

Å ta tak i all informasjon som har kommet fram i løpet av de to intervjuene som er gjennomført har avspeilet de refleksjonsprosesser Thagaard (2013) beskriver. Allerede mens intervjuene pågikk begynte dette sorteringsarbeidet i form av mine oppfølgings spørsmål. Informant S beskriver i starten av det første intervjuet hva det er som utfordrer henne i

situasjonen fra praksisfortellingen, og det følges opp med at jeg stiller spørsmålet «*og det som utfordrer deg, hva er det? Er det barnet, er det personalet..?*» Her skinner det gjennom tidlig at jeg har en forventning om forankring i kunnskap, en første spire til kodekategori. Dette følges opp med at jeg relativt kort tid etterpå i samme intervju følger opp informant C med spørsmålet «*så hvordan jobber dere med dette, profesjonelt og faglig? Det vil jeg at vi skal tenke høyt om?*» Slik jeg forstår egen prosess i arbeidet med å skape struktur og system i informantenes bidrag starter det allerede i intervjuet, og følges opp i det lydopptakene blir lyttet ut gjentakende ganger for å sikre korrekt transkripsjon.

Med utgangspunkt i forståelse av at innsamlet datamateriale kan gis mening og struktur i en systematisk gjennomgang og refleksjon, har oppgaven behandlet informantenes bidrag.

Det innsamlede materialet er omfangsrikt, og det videre arbeidet har som mål å være transparent i beskrivelsene av innsnevring og tematisering av de begreper pedagogene selv bruker. Arbeidet sammenfaller på denne måten med Bente Halkier (2010) sin beskrivelse: «*man kondenserer de lange stykkene i fokusgruppeutskriften ved å gi de tematiske hovedoverskrifter til hver databit som meningsmessig henger sammen*» (s. 85).

Det er pedagogenes konkrete svar på hva de definerer som profesjonalitet i møte med atferd som utfordrer dem, som i neste omgang er kategorisert og kodet, som blir det empiriske bidraget inn i den videre drøftingen. Arbeidet med å konkretisere innholdet i materialet har i noen grad vært en urolig prosess. Den har vært preget av refleksjoner over egen forståelse og tolkning av innhold i pedagogenes profesjonalitetsbeskrivelser. «*Det vi mener å vite om virkeligheten, baserer seg på være teorier og forestillinger om den*» (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014, s. 204).

Etter at intervjuene var lyttet ut flere ganger for å sikre at transkripsjonen var i samsvar med det informantene faktisk beskrev, startet arbeidet med å finne en måte å skape oversikt og system i all informasjon. Denne prosessen tok mye energi, og form og framgangsmåte fremstod noe kaotisk. Da det ble klart at kaoset i stor grad var preget av mine reaksjoner på deres beskrivelser, kunne det systematiske arbeidet begynne. Her ble strålediagram vurdert å skape best oversikt, og arbeidet etter å lete etter deres konkrete beskrivelser startet.

Arbeidet med analysen har krevd å slippe til egne betraktninger og virkelighetsforståelse, for så i neste omgang å identifisere egne forstillinger, slik Hjordemaal (2014) beskriver. Det betyr at i den grad det vurderes som fruktbart og hensiktsmessig for å belyse problemstillingen, vil

egne betraktninger over informasjon i datamaterialet bli presentert i oppgavens drøftingsdel. Hjordemaal (2014) skriver videre på side 205 at «*en slik prosess kan sammenliknes med en hermeneutisk spiral, hvor vi møter teksten med en viss forforståelse (teori) om hva den dreier seg om, som utvikler seg i vekslende samspill mellom lesing og justering av tolkninger vi har dannet oss undervegs inntil vi mener vi har fått en klar forståelse av hva som er tekstens anliggende*».

I det første kodingsarbeidet med råmaterialet ble som nevnt strålediagram benyttet. Stråler sprang ut fra tekstboksen *beskrivelse av profesjonalitet* og transkripsjonsmaterialet ble systematisk gjennomgått. Stråler med konkrete kommentarer fra informantene vokste fram, og er fremstilt samlet på side 7 og 9. Slik ble begge intervjuene arbeidet ut i den første, åpne fasen av kodingsarbeidet, og sammenfaller med prosesser i den hermeneutiske spiral, slik Hjordemaal (2014) beskriver.

Analysekapittelet er bygget opp med først en presentasjon om koding som analysemetode. Videre vil hvert av samtaleintervjuene bli analysert for seg. Det er gjort med bakgrunn i at det ble gjennomført to separate intervju, uten mulighet til å avdekke om informantene har felles oppfatning av innhold i begreper, samt å sikre at alle informanter slippes til. Det betyr at koding vil foregå i flere faser, slik tidligere beskrevet, og første fase innebærer analyse av de to intervjuene. Identifiseringen av nøkkelord vil bli satt inn i tabeller for å gjøre det transparent og oversiktlig, og tydeliggjøre bakgrunn for videre kategorisering av nøkkelord.

Fra det første samtaleintervjuet ble kodene som best representerte meningsinnholdet valgt å være:

- *struktur og system på avdelingen*
- *voksne som ansvarlige*
- *foreldresamarbeid*
- *refleksjon og bevisste voksne*
- *i møte med barnet*

Kodene, som etter det andre samtaleintervjuet ble vurdert å best presentere innholdet var:

- *gå inn i en rolle*
- *pedagogisk forankring*
- *være i dialog med barna*

- *voksne er klar over*
- *kompetanse til å håndtere.*

Den første fasen av kodingsarbeidet ble så gjennomført, og kategoriene ble herfra sammenstilt til ett datamateriale, som leder videre til fase to i analyseprosessen. Prosessen så langt svarer til det som anses som akademisk tilnærming til analysearbeid, og arbeidet sammenfaller med hva Hjerm og Lindgren (2011) beskriver på side 108: «*Det som alltid må være i fokus, er hva som er målet med det hele, og det er altså å finne en fungerende strategi for å få et bilde av materialets nøkkelkategorier uten å måtte gjennomgå all tekst like nøye.*»

Fase to ble arbeidet ut i søken etter om nøkkelbegrepene fra begge intervjuene i noen grad snakket sammen. Det er benyttet farger i inndelingen av kategoriene i begge intervjuene slik det kommer fram av tabell 1 (s. 11) og 2 (s. 12), og fargene representerer fellestrekk i meningsinnhold. Ved å presentere arbeidsprosessen med fargekategorier gjenspeiles den konkrete framgangsmåten som ble benyttet for å skape oversikt og hensiktsmessig sammenheng, og dermed fremstå transparent for leseren. Avslutningsvis vil analysearbeidet stå igjen med det som oppfattes som representative temaer for pedagogens beskrivelse av profesjonalitet. Det er viktig å poengtere at dette ikke er forstått som sannhetsbegreper fra informantenes side, men representerer det som kom fram av informasjon i intervjuene. Temaene som ble vurdert å best fange informantenes beskrivelse av egen profesjonalitet i utfordrende møter er:

- *Bevissthet og refleksjon*
- *Relasjon*
- *Forvalte ulik kompetanse.*

4.1 Koding som analysemodell

I arbeidet med analyse av datamaterialet har koding blitt valgt som metode. Problemstillingen er åpen, og det er sentralt for oppgaven å få tak i hva det er som ligger til grunn for at pedagogene handler slik de gjør. Hjerm og Lindgren (2011, s. 98) skriver at «*når du begynner å kode, tar du også det første skrittet mot å redusere kompleksiteten i dataene.*»

Arbeidet med å bryte materialet ned i spissede nøkkelord som reflekterer innholdet, vil være med på å utvide forståelse av innholdet i henhold til førsteinntrykkets konklusjoner. Med andre ord gis ikke forskerens første møte og tolkning i forbindelse med gjennomføringen av

data mer vekt enn nettopp å være en første konklusjon. Hjerm og Lindgren (2011) viser til at koding har en viktig funksjon både i form av å bekrefte den første antakelse og med å søke meninger som ligger bakenfor egne tolkninger. *«Å bestemme seg for hvorfor man valgte akkurat disse kategoriene og å navngi dem på en viss måte, er en betydelig drivkraft for bevegelsen fra en mer foreløpig til en stadig mer utviklet forståelse av hva materialet sier.* (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 100).

Formen for analyse av data hvor materialet brytes ned i nøkkelord, betegnes som *grounded theory* og ble introdusert av Glaser & Strauss (Kvale & Brinkmann, 2015). Som beskrevet tidligere handler det om å analysere i to faser, fra en åpen innstilling til materialet i sin helhet, til innsnevring og kategorisering av kodene slik at de samlet sett fremstår som en begrepsmessig ramme for det videre arbeidet. Kodene som benyttes kan være begrep som vurderes å fange inn meningsinnholdet i informantens utsagn, eller materialet kan bruke kodenavn som er hentet direkte fra materialet. Denne siste varianten kalles *in vivo*-koder.

Når arbeidet med kodene begynner å ta form, systemiseres og kobles kodene sammen. På denne måten spisses innholdet i kodene og antallet nøkkelord reduseres og fremstår mer håndterbart. Analysearbeidet foregår i en vekselvirkning mellom å sikre grunnlinjen i informantens bidrag med å bringe fram alle nøkkelbegrep, og samtidig skape struktur og system i informasjonen. Det vil si at selv om kodingen fremstår i ulike faser, så er det også en pågående prosess hvor alle fasene foregår samtidig. Hjerm og Lindgren (2011) skriver på side 117 at *«tematisering av kodene er et ledd i den kvalitative bearbeidelsens bevegelse mot stadig mer raffinerte og godt underbygde analyser».*

Denne oppgavens analyse av datamaterialet følger tradisjonell form for koding, slik Hjerm og Lindgren (2011) beskriver. I første fase vil arbeidet med kategorisering av førsteinntrykket av materialet tydeliggjøres for leseren. Nøkkelordene vil være *in vivo*-koder, og det er gjort i bevissthet av å sikre at egen forståelseshorisont og tolkning av innhold skilles ut. Det betyr at kodeordene er det som oppfattes som pedagogenes konkrete svar på hva profesjonalitet er for dem. I fase to av analysearbeidet settes *in vivo*-kodene fra begge samtalene sammen, og grupperes med bakgrunn i den forbindelse kodene fremstår å ha. Det er viktig å merke seg at i analysens første fase ligger informantens beskrivelser til grunn for kodingen. I den påfølgende fasen blir tematisering av kodene basert på analyse og forståelse av hvordan kodene henger sammen, for å gi en håndterbar struktur og innfallsvinkel i den videre bearbeidelsen av materialet.

At det allikevel vurderes som forsvarlig å gjøre det på denne måten ses i sammenheng med arbeidet som er gjort i fase en. Det er dermed vurdert som representative temaer kodingen avsluttes med, og som trekkes videre inn i oppgavens drøftingsdel.

«Det vi mener å vite om virkeligheten, baserer seg på våre teorier og forestillinger om den. Slik kan vi snakke om en epistemologisk relativisme i den forstand at man ikke kan hevde at en bestemt oppfatning av virkeligheten er den rette.» (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014, s. 204)

4.2 Koding av samtalene

Samtaleintervjuene ble forberedt med praksisfortellinger, og samtalene hadde som utgangspunkt fortellingene som ble beskrevet av informantene. Pedagogene ble i forbindelse med den innledende samtalen hvor beskrivelse av prosjektet og forventningsavklaring i henhold til informantbidrag ble drøftet, orientert om hva intervjuets tema ville være.

Intervjuene hadde som mål å være fokusgruppeintervju, slik det kommer fram i oppgavens metodekapittel, og samtale 1 hadde i noen grad elementer i seg som svarer til denne intervjuformen. I overhengende grad bar begge intervjuene preg av at informantene i hver sin tur svarte på direkte spørsmål og er derfor mer å forstå som intervju med trekk fra fokusgruppeintervju. Det var i forkant av intervjuene tatt høyde for muligheten av at informantene ikke ville drifte samtalene selv, og det var derfor forberedt spørsmål i form av en intervjuguide. Guiden fremstod som førende i framdriften av de temaer som ble berørt. I neste omgang blir det viktig at resultatene tar høyde for at beskrivelsene springer ut av stilte spørsmål, og at analysen vurderes med varsomhet jamfør sannhetsvurdering av profesjonalitetsbeskrivelsene hos informantene.

Bearbeidelse av informantenes bidrag startet opp umiddelbart etter gjennomført det første intervjuet. Et førsteinntrykk var formet, og noen kategorier syntes å tre fram fra dette intervjuet. Det første intervjuet ble gjennomført i oktober og transkribert samme dag. Selve analysearbeidet vurderte jeg var best å gjennomføre i etterkant av at begge intervjuene var gjennomført. Det drøydde noe ut i tid før de neste praksisfortellingene var mottatt, og det andre intervjuet ble gjennomført i januar.

Koding av innhold i samtalene vil følge en deskriptiv analyse i lys av informantenes beskrivelse av det som ligger til grunn for deres holdninger og handlinger i en aktuell

situasjon, men også på et mer generelt grunnlag. Ved å følge en trinnvis nivåinndeling, slik det er beskrevet tidligere ved å vurdere analysearbeidet i ulike faser, sammenfaller arbeidet med en induktiv tilnærming. «Kvalitativ forskning karakteriseres ofte som induktiv, særlig i tilfeller med grounded teori, ettersom forskere ofte vil tilnærme seg temaet sitt uten alt for mange ideer å teste» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224).

Av hensyn til omfang av datamaterialet har begge pedagogenes i begge intervjuene bidrag blitt analysert som ett, sammenhengende materiale, og kategorier og kodeord er vurdert som en helhet. «Innslag i det analytiske materialet som du i forbindelse med din konkrete forskningsoppgave oppfatter som betydningsfulle, vil vi kalle kategorier. Navnene du gir til disse kategoriene i kodingsprosessen, kaller vi koder.» (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 99).

4.2.1 Kategorisering av samtale 1 og 2.

I arbeidet med å skape oversikt over innholdet i det innsamlede materialet var det i første omgang vesentlig å finne en metode for å bryte ned materialet. Dette ble en prosess som strakk ut i tid, og fremstod noe kaotisk og uoversiktlig. Det skyldes at forskerrollens posisjon i møte med informantenes bidrag måtte tre klarere fram, og egen fortolkningsramme settes til siden. For å skille ut egen forforståelse og respons i form av oppfattelsen av informantenes profesjonalitetsbeskrivelser, gikk jeg helt konkret til verks med intervjutekstene.

Strålediagram dannet utgangspunkt for å skille ut beskrivelsene til pedagogene. Det betyr at intervjuene ble systematisk gjennomgått, og hver beskrivelse av profesjonalitet ble trukket ut. I det første intervjuet ble følgende utsagn tolket og forstått som pedagogenes beskrivelse av profesjonalitet:

- «Ansvar for det pedagogiske opplegget»
- «Tenke løsninger»
- «Være i forkant»
- «Endre barnets atferd»
- «Vurdere barnets modenhet»
- «Systemet rundt barnet, har mottatt systemveiledning på avdelingen»
- «Være nær barnet, observere, se, støtte»
- «Sette ord på det som skjer til barnet»
- «Utforske mulige bakenforliggende motiv»
- «Samtale med foreldrene, gjennomføre foreldremøte, gi foreldreveiledning»
- «Drøftinger på pedagogmøtene i barnehagen»
- «Fast struktur på avdelingen, dele barna i mindre grupper»
- «Anerkjennelse på det barnet mestret, positive tilbakemelding»

- «Personale som bistår i samspill med andre barn»
- «Tar barnet ut av gruppa for positivt samspill med voksen 1:1»
- «Tett relasjon, være omsorgspersoner»
- «De voksne tar ansvar for relasjon og samspill»
- «Barnet skjønner at vi er på lag, vi er venner»
- «Foreldrene ser barnets nære bånd til de ansatte»
- «Tydelig og rettferdig»
- «Gjør det samme hver dag»
- «Sette ord på det som skjer»

Samtale 2 ble gjennomført på samme måte, men her var jeg i større grad forberedt på intervjuformen. Det ble derfor gjort et valg fra min side å gjennomføre intervjuet i samme form som det første intervjuet, slik at de ytre rammefaktorene i mest mulig fremstod samstemte i møte med det videre analysearbeidet.

I dette intervjuet fremstod pedagogene noe ulike i sin deltakelse, og det var ble viktig å søke balanse mellom informantene i deres bidrag. «*I alle typer intervjuer benytter intervjueren eller moderatoren seg av et dobbelt blikk*». (Halkier, 2010, s. 66) Det doble blikket i samtale 2 dreide seg om balansen mellom tema i samtalen og å sikre at begge pedagogene meddelte sitt ståsted og sine beskrivelser av profesjonalitet. For å sikre mulighet for likevekt av informantbidrag ble rundepriinsipp benyttet som metode. Den første samtalen var i større grad preget av at pedagogene var mer jevne i hvordan de kastet seg inn i drøftingene enn den andre samtalen. Men, det betydde ikke at det var mindre behov for fokus på balanse mellom innhold i samtalen og den sosiale samhandlingsprosessen. Intervjuene fremstod unike og med individuelle behov for tilpasning og tilrettelegging.

Arbeidet med å skille ut beskrivelser som ville være av betydning for problemstillingen ble gjennomført på samme måte som i det første intervjuet. Prosessen med å bearbeide inntrykk, forståelse og tolkninger av innholdet i intervjuene preget også møtet med dette materialet, og analysearbeidet krevde at jeg fikk på plass en tydeligere forskerrolle. Her har både egne refleksjoner, samt drøfting med veileder vært viktig i forståelsen av og videre håndtering av analysearbeidet.

Også i dette intervjuet fremstår oppfølgingsspørsmålene å danne en tidlig tolkning og kategorisering, for eksempel når jeg stiller spørsmålet «*hva er det som skinner igjennom som*

en profesjonell handling, i møtet med den utfordringen du beskriver?»⁹ Noe senere forteller informantene at barnet ble tatt på alvor i praksisfortellingen, og dette følges opp fra min side med spørsmålet «kan du si noe mer om hva du mener med det, at du tok han på alvor?» Informanten beskriver en tolkning av hvordan guttens handlinger ble forstått. Dette følges opp med spørsmålet «hvordan tenker du – kan du beskrive faglig hva dere gjorde for noe?»¹⁰

I analysearbeidets første fase med det skriftliggjorte intervjuet, ble samme fremgangsmetode brukt som i det første intervjuet. Konkrete beskrivelser av profesjonalitet ble satt som strålet ut fra sentrumstittelen *profesjonalitet i møte med utfordringer*. Følgende utsagn ble skilt ut av helheten i transkripsjonen:

- «Fokus på pedagogisk forankring og grunnsyn»
- «De holdninger man har sammen med barna»
- «Å prate med barna, ikke til barna»
- «Forhandle sammen med barnet ovenfor andre barn»
- «Voksne er klar over at barnet ikke klarte å ta egne valg»
- «Gi advarsler til barna»
- «Voksne er klar over om barna har ferdigheter og kompetanse til å velge riktige valg»
- «At barnet ser konsekvenser av egne handlinger»
- «At barnet blir tatt på alvor»
- «Personalets usikkerhet i møte med utfordringer»
- «Gir barnet tillit»
- «Handlinger»
- «Dialog rundt de handlingene som personalet utfører»
- «Diskusjoner på avdelingsmøtene»
- «Ha en tanke om hvorfor vi gjør det vi gjør»
- «Benytte ulike metoder»
- «Tillit til hverandre som medarbeidere»
- «Barnet følte seg ivaretatt»
- «Være lyttende»
- «Å ha diskusjoner gående, faglige diskusjoner»
- «Jobbe på den måten med de tingene vi har bestemt»
- «Å være i dialog med barna»
- «Være i forkant i faglige drøftinger, vi har utdanninga»
- «At ungene er med i planene»
- «Pedagogisk tankegang»
- «Jobbe mot mål om lik linje mellom faglærte og ufaglærte»
- «Ikke mer profesjonell med utdanning»
- «Skulle hatt noen voksne som skjønnte seg på sinte barn»
- «Kompetanse til å håndtere ham»

⁹ Intervjuer Torill, vedlegg 2, side 17

¹⁰ Intervjuer Torill, vedlegg 2, side 17.

- «Kompetanse til å veilede medarbeidere»
- «Fått noen fra PPT å snakke med om gode ideer»

Deres handlinger i praksisfortellingene som var utgangspunkt for samtalen, men generelle vurderinger av profesjonalitet i barnehagen ble også drøftet. I det videre arbeidet med å kode datamaterialet har det vært avgjørende å holde problemstillingen tett på kategoriseringsarbeidet. Hjerm og Lindgren (2011, 99) sier at *«spesielt utfordrende kan det være å kode på en måte som faktisk fanger inn kategorier som er teoretisk og analytisk interessante og ikke blir altfor banale og beskrivende»*.

Som beskrevet i metodekapittelet lå det en forventning om temaer som informantene høyst sannsynlig ville berøre i samtalen. I liten grad stemte forventningene med det informantene selv beskrev som profesjonalitet, og det videre analysearbeidet bar preg av mange prosesser fram og tilbake mellom kategoriene. Ved å legge til side egne forventninger og forståelse av tema profesjonalitet ble materialet i større grad møtt av det som tidligere har blitt beskrevet som «open coding», og informantenes bidrag trådte tydeligere fram.

Ved bruk av strålediagram for å skape oversikt over de ulike kategoriene, ble disse videre systematisert ved å bruke overstrykningstusj i ulike farger. Kategorier som presenterte sammenfallende meningsinnhold ble koblet sammen, og dette arbeidet tydeliggjøres i analysens neste underkapittel. Ut av dette arbeidet ble datamaterialet delt inn i hovedkategorier, som i neste omgang ble gitt et kodeord hentet fra pedagogenes egen beskrivelse.

4.2.2 Strukturering av kodene

Arbeidet med å se sammenheng mellom kategoriene slik at materialet danner meningsbærende koder, har krevd en pågående håndtering og streben etter å lete etter system og overordnet struktur. Dette har gitt en dypere innsikt i hvordan analysearbeid er å bevege seg rundt og rundt i den hermeneutiske spiralen.

Nye moment har dukket opp og det har vært avgjørende at prosessen å ikke haste for raskt fram mot et kodingsresultat, som igjen skulle lede videre analysearbeidet. Ved å ta nødvendige steg tilbake og gi rom for refleksjon, fremstår kodene å være representanter for innholdet i begge samtalen. Hjerm og Lindgren (2011) sier at *«målet med kodingen er å*

koke materialet ned til et sett betydningsfulle bestanddeler....slik at de aller mest sentrale trekkene i materialet til slutt kan identifiseres» (s. 92).

Etter at arbeidet med å skille ut beskrivelsene som skulle anvendes i oppgaven for å belyse problemstillingen, startet prosessen med å se i hvilken grad uttalelsene kunne henge sammen og danne meningsfulle grupperinger. For å gjøre arbeidet synlig og konkret ble overstrykningstusjer i ulike farger benyttet. Informantene i den første samtalen beskrev profesjonalitet i kobling mot foreldre ved flere anledninger: «Da fikk vi veiledet foreldrene om hvordan de kan være enige i å sette grenser hjemme», «foreldrene vet om det, man jobber med tingene». Tematisk ble profesjonalitet koblet til foreldresamarbeid i en eller annen form, og koden foreldresamarbeid vokste fram. På samme måten ble beskrivelser som «drøftinger på ped-møter», «evaluere eget arbeid», «bevissthet vedrørende egne handlinger» vurdert å tematiske henge sammen. Kodingen refleksjon og bevisste voksne ble valgt å skulle samle beskrivelser som omhandlet denne nyanseringen av profesjonalitetsbegrepet. Slik ble arbeidet med de utplukkede beskrivelsene nøye vurdert i henhold til mulig innholds- og meningssammenheng. Grupperingene fremstod ikke i første omgang som entydige og klare, og det var utgangspunkt for ytterligere bevegelser slik som i den hermeneutiske spiralen.

Koding som best synes å representere innholdet i samtale 1 er snevret inn til fem in vivo-koder: *Struktur og system på avdelingen, voksne er ansvarlige, foreldresamarbeid, refleksjon og bevisste voksne og i møte med barnet.*

Struktur og system på avd.	Voksne er ansvarlige	Foreldre-samarbeid	Refleksjon og bevisste voksne	I møte med barnet
-Ansvar for ped. -Plan for opplegg -Tenke løsninger -Tilrettelegge systemer -Struktur på avd. -Dele i grupper -Personalet gjør det samme -Repetere samme budskap -Ta barnet ut av gruppa for positivt samspill -Motta systemveil	-For relasjon og samspill -Skal bistå barnet i samspill med andre barn -Tid og trygghet -Å være i forkant -Vurdere barnets modenhet -Utforske bakenforliggende motiv -Ha kontroll på eget sinne	-Foreldresamtaler -Veilede dem -Informere på foreldremøter -Foreldre ser at barnet har nært bånd til ansatte	-Drøfting er på ped-møter -Praksisfortelling -Bevissthet vedr. egne handlinger -Evaluere eget arbeid -Rollemodeller -Det handler om meg, min kontekst, min dannelse og oppdragelse	-Sette ord på det som skjer -Være tydelig og rettferdig -Sikre tett relasjon -Være omsorgsperson -Være tett på -Gi barnet verktøy til å håndtere sit. -Anerkjenne barnets mestring -Gi positiv tilbakemelding -Ikke neg. Rolle -Arbeide mot statusendring -Endre barnets atferd

Tabell 2 viser kodingsarbeidet i samtale 1.

Kodene som best synes å representere innholdet i samtale 2 er de fem in vivo-kodene: *gå inn i en rolle, pedagogisk forankring, være i dialog med barna, voksne er klar over og kompetanse til å håndtere.*

Gå inn i en rolle	Pedagogisk forankring	Være i dialog med barna	Voksne er klar over	Kompetanse til å håndtere
<ul style="list-style-type: none"> - Går inn i profesjonell rolle -Være i forkant -Tanke om hvorfor vi gjør det -Har utdanninga -Tilstede i eget grunnsyn -Jobbe på den måten med de tingene vi har blitt enige om -Krever ikke høyskoleutdanning -Mål om lik linje mellom faglært / ufaglært -Holdninger sammen med barna. Prate med dem, ikke til dem. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fokus på pedagogisk forankring -Pedagogisk tankegang -Diskusjoner på møter -Faglige diskusjoner gående -Ulike metoder -Litt sånn tillit til hverandre -Dialog rundt handlinger -At ungene er med i planene 	<ul style="list-style-type: none"> - I dialog med barna -Lyttende -Han følte seg ivaretatt -Tok han på alvor -Gi barnet tillit -Forhandlet sammen med han -Gi advarsler til barna 	<ul style="list-style-type: none"> -Voksne er klar over at barnet ikke klarte å ta egne valg -Voksne er klar over om barnet har ferdigheter og kompetanse til å velge riktig valg 	<ul style="list-style-type: none"> -Kompetanse til å håndtere han -Kompetanse til å veilede medarbeidere - Skulle hatt noen voksne som skjønner seg på sinte barn -Fått noen fra PPT å snakke med om gode ideer - Usikkerhet -Barnet ser konsekvenser av egne valg

Tabell 3 viser kodingsarbeidet i samtale 2.

Den første sorteringen av informasjon om hvordan informantene beskriver profesjonalitet i utfordrende møter var nå gjennomført. Som det kommer fram av tabellene er kategoriene satt sammen i det som ble vurdert å ha sammenheng i meningsinnhold. Hjerm og Lindgren (2011, s. 93) sier at «å skrive ned kodingsprinsippene som har vokst fram, er ikke bare til hjelp for den fortsatte fokuseringen av studien, men gjør det også mulig å begynne å utforske de tematiske dimensjonene som finnes mellom linjene i det fremvoksende kodesystemet.»

Det videre arbeidet med analyse vil nå ta for seg in vivo-kodene og spisse disse inn mot en håndterbar mengde å ta med seg inn i drøftingen. Utvelgelsen vil bære preg av refleksjon over hvilke begrep som best vurderes å samle innholdet fra både førsteinntrykket ved gjennomføringen av samtaleintervjuene og de bearbejdede kodene. Ved å håndtere datamaterialet på denne måten har oppgavens analysedel fulgt det Hjerm og Lindgren (2011)

viser til som mikro- og makrostrukturer. Mikrostrukturen viser til det første arbeidet gjennom de ulike fasene i analysearbeidet, og makrostrukturen svarer til hvordan det faktiske arbeidet presenteres i denne delen av masteroppgaven. Analysens neste del vil dermed bygges opp over en belysing av hvordan kodene står i sammenheng med hverandre, alternativt er motsetninger som vil skape spenning og dynamikk inn i oppgavens drøftingsdel.

4.2.3 TEMATISERING AV KODER.

Arbeidet med å sirkle inn antall kodeord og gjøre datamaterialet mer håndterbart, har fulgt samme framgangsmåte som prosessen fram mot kodeordene. Målet med dette arbeidet er å finne fram til representative nøkkelord for hva pedagogene legger i profesjonalitets-begrepet. Hjerm og Lindgren (2011) skriver på side 116 om prosessen med tematisering at «*av og til beskrives kvalitative analyser med uttrykk som at «mønstre trer fram» eller at «teorier genereres».*

Ved å ta i bruk overstrykningstusjer hvor fargene representerte tolkning og forståelse av innhold i informantenes beskrivelser, ble det skapt en kobling mellom intervjuene i det første analysearbeidet. I prosessen mot å finne en måte å sammenstille informasjonen i begge intervjuene ble fargekodene en oversiktlig struktur. De ti kodene hadde noen felles fargekoder, slik som «*i møte med barnet*» fra samtale 1 og «*være i dialog med barna*» fra samtale 2, som begge bærer i seg beskrivelser av å være i interaksjon med barnet. Disse ble i første omgang slått sammen da de tematisk beskrev profesjonalitet til å omhandle samspill med barnet. Videre ble kategorien utvidet ved å legge til koden «*voksne er ansvarlige*» fra samtale 1, da denne bar i seg uttalelser som blant annet «*utforske bakenforliggende motiver*» og «*skal bistå barnet i samspill med andre barn*». Ved å arbeide systematisk på denne måten med tolkning av det innholdsmessige innenfor hver fargede kode, ble de ti kodene snevret inn, og til slutt stod det igjen tre kategorier.



Tabell 4 viser de 3 valgte kategoriene

- Tema *Bevissthet og refleksjon* representerer det informantene beskriver som profesjonalitet i form av *struktur og system, refleksjon og bevisste voksne, gå inn i rolle og pedagogisk forankring*. Dette er alle begreper som har til felles at de beskriver hva informantene vurderer ligger til grunn for å kunne utøve profesjonalitet innenfor systemet barnehagen som organisasjon.

«Profesjonalitet. Det omhandler så mye. Det handler om meg som person og om mine synspunkt. Det handler om dannelse, hva skjer med oss voksne, hvordan vi møter ungene!»¹¹

- Tema *Relasjon* representerer hvordan profesjonalitet kommer til uttrykk i møtet mellom pedagogen og barnet, *voksne er ansvarlige, i møte med barna og å være i dialog* ligger til grunn for dette tema. Her fanges både holdninger og konkret atferd i det pedagogene opplever som utfordrende møter. I tillegg fylles tema av informantenes generelle vurdering og beskrivelser av profesjonalitetsmøter mellom ansatte og barn i barnehagen.

«Og da tenker jeg at da skjønner hun at vi er på lag, vi er venner, vi har det fint sammen».¹²
«De følelsene ungene får når de er sammen med oss er det viktigste».¹³

- Tema *Forvalte ulik kompetanse* er satt sammen av kodene *kompetanse til å håndtere, voksne er klar over og foreldresamarbeid*. Tema har koder som i meningsinnhold bærer i seg beskrivelser fra informantene om at profesjonalitet er kunnskap om barnets utvikling, samarbeid med foreldregruppen, kompetanse til å håndtere ulike utfordringer og uttrykk for manglende kompetanse og erfaring i fastlåste og krevende møter.

«At vi har diskusjoner gående. Faglige diskusjoner.»¹⁴

«Jeg skulle gjerne ønsket at vi hadde hatt en trylleformel, slik at vi hadde gjort det riktige. At det ikke hadde blitt så mange dumme situasjoner.»¹⁵

¹¹ Informant C, vedlegg 2, side 14.

¹² Informant S, vedlegg 2, side 8.

¹³ Informant L, vedlegg 2, side 20.

¹⁴ Informant I, vedlegg 2, side 20.

¹⁵ Informant I, vedlegg 2, side 18.

Denne masteroppgaven har som tidligere beskrevet ikke som mål å revolusjonere den pedagogiske praksis, men snarere belyse og søke å forstå hvordan pedagoger forankrer sin pedagogiske profesjonalitet. I møte med pedagoger som beskriver barns atferd som utfordrende å håndtere som fagpersoner, er målet å bidra i veiledning til at anerkjennelse i større grad preger fastlåste og krevende samspill. Analysearbeidet vil derfor ha med seg både en lydhørhet i forhold til informantenes definisjoner og beskrivelser, og en teoretisk ramme i møte med anerkjennelses- og profesjonsbegrepet slik det kommer fram i oppgavens teoridel. *«Tolkningsprosessen av datamaterialet innebærer å knytte begreper til intervjuteksten som fremhever forskerens forståelse av teksten»* (Thagaard, 2013, s. 168)

4.3 OPPSUMMERING AV ANALYSEARBEIDET

I arbeid med kvalitativ forskning legges det vekt på forskerens forståelse, kulturell kompetanse og kritisk refleksjon gjennom hele analysearbeidet i vurdering av validitet av funnene. Det betyr at for å følge god skikk i arbeidet med koding som analysemodell ligger det en forventning om at resultatene er kvalitetssikret. Refleksjon over egne holdninger og tolkninger av problemstillingen har i stor grad preget framdriften av analysearbeidet.

I arbeidet med analysen er følgende blitt gjort:

- Beskrivelse av konkrete hendelser fra praksishverdagen er nedfelt i praksisfortellinger skrevet av hver av de fire informantene.
- Informasjon som ligger til grunn for analysen er hentet inn fra to samtaleintervju med fire pedagogiske ledere.
- Transkripsjon er gjennomført av meg samme dag som de ble gjennomført.
- Utskillelsesprosess i henhold til egen forståelseshorisont og faglige forankring har preget den første bearbeidelsesfasen etter transkripsjonen.
- Kategoriseringen og inndelingen i koder er basert på spørsmål om beskrivelse og utdypelse av profesjonalitet i møte med situasjoner som oppfattes utfordrende.
- Informantenes svar er skilt ut av intervjuene, og videre tolket plassert innenfor ti konstruerte fargekategorier på bakgrunn av forståelsen av meningsinnhold. Disse er: struktur og system, voksne er ansvarlige, foreldresamarbeid, refleksjon og bevisste voksne, i møte med barnet, gå inn i en rolle, pedagogisk forankring, være i dialog med barna, voksne er ansvarlig, kompetanse til å håndtere.

- De ti fargekategoriene er i neste omgang gruppert sammen på bakgrunn av deres tematiske sammenheng. Følgelig er de ti kategoriene samlet til tre kategorier, *relasjon*, *bevissthet og refleksjon* og *forvalte ulik kompetanse*, som blir vurdert å representere pedagogenes beskrivelser.

Funnene fra analysearbeidet er kategorisert i de tre kodene refleksjon, bevissthet og refleksjon og forvalte ulik kompetanse. Kodene vil i det videre arbeidet bli drøftet opp mot teori om profesjonalitet og anerkjennelse, slik det er vist til i oppgavens teoridel.

5 DRØFTING AV FUNN I LYS AV TEORI

«Det er ikkje sant at kjærleik gjer blind.

Kjærleik gjer klok.»

(Vesaas, 2002)

«Det handler om den pedagogiske tankegangen. Der ligger profesjonaliteten!»¹⁶

Dette svarer en av informantene på spørsmål om hva vedkommende legger i begrepet profesjonalitet i barnehagen i situasjoner sammen med barn hvis atferd oppleves utfordrende.

Vesaas avslutter sitt dikt om Lyset med en påstand om at kjærligheten gir den nødvendige klokskap i samspill med den andre, og kjærligheten tolkes som en forutsetning for å komme i samspillposisjon. I løpet av diktet beskriver hun hvordan det er mulig i lys av kjærligheten å forstå den andre, å bli invitert inn. Samtidig evner kjærligheten å åpne opp og slippe den andre til. Altså, *både* en aktiv bevegelse *og* en mottakelse.

Gjennom oppgavens framstilling har kjærlighetsbegrepet, slik Honneth og andre forstår anerkjennelse og nærhet, blitt satt inn i tolkningen av Vesaas sin beskrivelse av kjærlighetens mellommenneskelige dimensjoner. I barnehagen handler de mellommenneskelige relasjoner om samspill mellom voksen og barn, og barna seg i mellom.

Drøftingsdelen fokuserer på hva pedagogene beskriver å være sin profesjonalitet i møter med barn som har en atferd som av en eller annen grunn utfordrer dem. Strukturen er bygget opp av de tre analysekategoriene som ble vurdert å representere informantenes bidrag på et overordnet nivå.

- Bevissthet og refleksjon
- Relasjon
- Forvalte ulik kompetanse

¹⁶ Informant L, vedlegg 2, side. 24

Disse begrepene vil nå bli brukt for å dele opp og skape oversikt i drøftingen, og hver av kategoriene blir drøftet i sammenheng med den teori som er presentert i oppgavens tidligere del. For å gjøre problemstillingen mer håndterbar, har to forskningsspørsmål blitt benyttet.

- Hvordan forankrer pedagogene sin profesjonalitet?
- Hvordan kan anerkjennelse prege pedagogisk profesjonalitet i utfordrende møter?

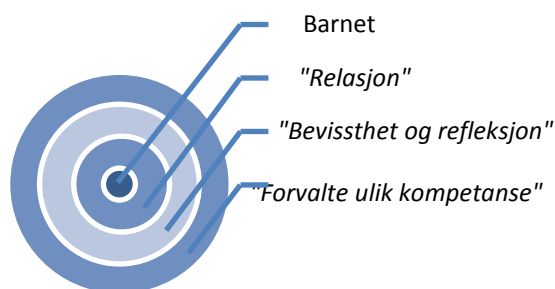
Disse spørsmålene vil bli drøftet opp mot analysekategoriene og problemstillingen.

Hvordan beskriver pedagoger sin profesjonalitet i møte med barns atferd som utfordrer?

Som beskrevet innledningsvis ligger det en undertone i problemstillingen vedrørende en forventning om å kunne plassere anerkjennelsesbegrepet innenfor profesjonalitetsforståelsen i det som oppleves som utfordrende. Den spesialpedagogiske tilnærmingen til barn, som av en eller annen grunn kan bære på erfaringer av at utfordringer preger den voksnes samspill, bør være preget av en dypere forståelse hos den profesjonelle, en form for søken etter et bakenforliggende perspektiv til utfordringen.

«Jeg vil veldig gjerne at alle barn skal føle at de lykkes, at de er ønsket og har venner. Men, jeg så et stort barn som strevde veldig, og som kom til kort. Og det er veldig sårt, ikke å nå fram til barnet ordentlig!»¹⁷

Barnets forståelse og erfaring i møte med andre kan forklares som å springe ut av et sentrum inne i barnets *selv*, slik det er vist til i teorikapittelet. Profesjonalitet vokser også «utover», fra friheten i pedagogens handlingsrom, og bygges lag på lag hos pedagogen med ervervet kunnskap og faglige forståelse og erfaring. Illustrasjonen nedenfor (tabell 5) viser min måte å forstå informantenes beskrivelser av profesjonalitet i det de definerer som utfordrende situasjoner med barn. Inndelingen er gjort innenfor en systemisk forståelse av tilnærming til utfordringer.



Tabell 5

¹⁷ Informant I, vedlegg 2, side 19.

Det er verdt å merke seg at denne framstillingen er konstruert innenfor behovet av å skape struktur i informasjonen fra informantene, for videre bearbeiding og framstilling i tråd med oppgavens problemstilling. Tabellen skal forstås som en toveis prosess, hvor barnet bygges fra sentrum og utover, gjennom relasjonserfaringer og videre ut i møte med profesjonelle i barnehagen. Det bygges videre fra blant annet erfaringer i møter med bevisste og reflekterte pedagoger som former møtet med barnet, og legger til rette for utvikling og vekst. Illustrasjonen er også ment å synliggjøre informantenes beskrivelse av sin profesjonalitet i møte med situasjoner med barn som har utfordret dem.

Drøftingen vil bli presentert i tråd med kategoriene fra analysen. Hver kategori er delt i underkapitler, og disse er navngitt med noen av de inndelte temakodene. Slik er det vurdert at informantenes bidrag, de kodede funnene og teorien best snakker sammen, og at oppgaven svarer til målsettingen om å være transparent i sin framstilling.

5.1 Relasjon

«Nestekjærlighet, solidaritet, toleranse og respekt skal være grunnleggende verdier i barnehagen. I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet» (Rammeplan for barnehage, 2011, s. 12).

Kvalitet i barnehagen er basert på rammebetingelser som fanger opp og ivaretar barnet. Men, kvalitet i barnehage er mer enn å sikre at lovpålagte krav etterfølges, slik som voksentetthet, personalkompetanse og fysiske tilretteleggelser av bygg og utemiljø. Rammeplan for barnehage (2011) viser til kvalitet i barnehage først og fremst som samspill preget av nærhet og omsorg mellom de menneskene som oppholder seg der. En nærhet preget av varme og kjærlighet, hvor de voksne sitter med ansvaret i kraft av profesjonalitetsansvaret. *«Grunnlaget avhenger av personalets forståelse av det som foregår blant voksne og barn i barnehagens hverdag» (Birkeland, 1998, s. 11)*

Informantene beskriver sin profesjonalitet i utfordrende møter til å omhandle kvalitet i nærhet, og viser til at *«vi må være nære opp i situasjonene, og så må vi hjelpe til og sette ord på det som skjer»*.¹⁸ En annen av informantene viser til nærhet som både fysisk nærhet, *«at man*

¹⁸ Informant S, vedlegg 2, side 3.

følger opp i overganger», og samtidig er det, i følge informanten, «å begynne med den tette relasjonen, så kan vi bygge videre. Jeg tror det er nøkkelen til å komme fram til ungene.»¹⁹

5.1.1 «De voksne er ansvarlig»

Å kjenne på nærhet til en annen er å være i en relasjon (Arnesen, 2004). I denne oppgaven vises det til hvordan nærhet i form av anerkjennelse handler om at individenes subjekt møtes i likeverd (Honneth, 2006). Det er i disse møtene vår selvstendighet skilles ut fra den andre. Slik formes vi som individer, og utvikling finner sted. Honneth (2006) viser til hvordan utviklingen av selvet både er avhengig av nærheten og oppfattelsen av å være ett, slik mor-barn tilknytningen beskrives av Winnicott, og samtidig være i behov av selvstendighet og atskillelse. Dette er mulig mener Honneth (2006), og representeres i barnets behov og søken etter å danne tette, nære relasjoner i kjærlighet, som kompenserer for barnets brudd med mor. Settes denne forståelsen inn i barnehagens mandat vil barnet være i behov av tett kjærlighetsrelasjon for utvikling og vekst.

I betydningen av anerkjennelsesbegrepet slik Hegel og Honneth representerer, vil kunnskap om barnets iboende behov for varme og kjærlighet, handle om å skape møteplasser slik at kjærlighetsbindingene erfares hos barnet. Arnesen (2004) viser til at pedagogisk nærvær i barnehagen sammenstilles med omsorg, og profesjonalitet kommer til uttrykk i personalets forståelse av omsorg ovenfor barna. Informantene begrunner profesjonalitet ut i fra et tilsvarende perspektiv som Arnesen (2004) viser til når de sier at *«de ser at vi er omsorgspersoner. Vi setter dem på fanget, de er like mye verdt.»²⁰* De forteller at voksne i barnehagen er ansvarlige for relasjon og samspill med barn, og at de voksne har ansvar for å bistå barnas samspill seg i mellom. *«Jeg tenker vi har den jobben vi har for å lage en god hverdag for de ungene som skal få lov til å være her, og da kan vi ikke legge ansvaret for de tingene over på ungene.»²¹* For å mestre dette kreves nærhet hevder pedagogene, og det svarer til Arnesen (2004), når informantene viser til at pedagogisk profesjonalitet er pedagogisk nærvær *både* i følelsesnærhet og i fysisk nærhet i situasjoner. *«Det jeg opplevde, og opplever, er at denne snuppa her skjønte at jeg var på hennes side.»²²*

¹⁹ Informant C, vedlegg 2, s. 7

²⁰ Informant C, vedlegg 2, s. 7

²¹ Informant S, vedlegg 2, s. 8

²² Informant C, vedlegg 2, s. 8

Å møte den andre profesjonelt, slik møte mellom voksen og barn tematiserer i denne oppgaven, forstås som et møtested hvor subjekt møter subjekt. Det handler om hvilken forståelsesramme den voksne plasserer barnet innenfor. Med det menes å forstå barnet for hvem det er, og ikke hva det er. I motsatt fall vil barnet, i følge Skjervheim (1996), stå i fare for å bli forstått som et objekt, et faktum. Følgende utsagn fra en av informantene tolkes til at pedagogen evner å se barnet som et subjekt, og plasserer det i sammenheng med den voksnes ansvar, når vedkommende uttaler: *«Jeg tenker mere helheten, at man kanskje ikke har den tette relasjonene, og så skjer forskjellige ting, og så blir ungene problemet. I stedet for at vi ser løsningene.»*²³ I barnehagen hvor barnet ikke bare forholder seg til andre barn, men i stor grad også til samspill med voksne, er det viktig at de voksne er seg bevisst ubalansen i maktforholdet barn-voksen og den definisjonsmakt som følger denne. (Juritsen & Østmoen, 2015). I oppgavens teoridel vises det til hvordan styringsdokument og lovverk for barnehagesektoren både tematiserer forholdet mellom barn-voksen, og viser tydelig til at de voksne bærer ansvaret i relasjonen. Dette er føringer som ligger til grunn for den generelle pedagogikken i barnehagen. Hvordan kan relasjon forstås inn i en spesialpedagogisk sammenheng koblet til opplevelsen av utfordrende møter? Informantene beskriver at utfordringer som oppstår krever tilrettelegging og iverksettelse av tiltak, og sier *«Jeg skulle vel ha jobbet noe mer med ferdighetene først, slik at jeg visste at han hadde kompetanse til å velge.»*²⁴

Barn som vurderes å ha utfordringer koblet til fungering og samhandling med andre, enten fordi det er kan være noe i barnets kontekst eller relasjoner til sine omgivelser, eller at det kan synes som om barnet har iboende vansker i seg selv, er det ekstra viktig at de voksne er seg bevisst sin posisjon til barnet. Skjervheim (1996) viser til differansen mellom å være tilskuer og deltaker, og viktigheten av å forstå samtaler som treleddede relasjoner. En av informantene viser til hvordan situasjonene som utspant seg i praksisfortellingen kunne vært håndtert mer profesjonelt om samtalen med barnet hadde vært preget av å være treleddet. *«Jeg tenker at visst jeg ga han det valget, så måtte han vite hvordan han skulle forhandle med de andre barna.»* Det stilles et oppfølgingsspørsmål fra meg til dette utsagnet: *«På hvilken måte ville du ha endret det du sier at du skulle ha endret?»* Informanten forteller at i ettertid av situasjonen fremstår det som mer riktig å løst situasjonen om *«kanskje jeg hadde måttet gått inn og forhandlet med de barna sammen med ham i stedet for. Fordi jeg kanskje burde tenkt*

²³ Informant C, vedlegg 2, s. 7

²⁴ Informant I, vedlegg 2, s. 17

at han ikke klarte å ta det valget selv.»²⁵ Alle barn, også de som oppfattes som utfordrende, skal erfare at de voksne tar ansvaret med å finne møteplass for subjektet. Det krever en tilstedeværelse hos den voksne, et pedagogisk blikk preget av pedagogisk nærvær og anerkjennelse. Roland (2015) viser til hvordan profesjonell kapital kan forstås som pedagogens kunnskaper, og handler om å bygge opp pedagogens profesjonalitet ved å forankre forståelsen og utfordringen i pedagogen selv. Hvem er du som pedagog, hva har du med deg av kunnskaper og menneskesyn? Arnesen (2004) hevder at barn skal møte profesjonell omsorg og kjærlighet, og viser til at denne rommer noe mer enn foreldrenes omsorg. Funn i analysen indikerer at profesjonelt blikk og pedagogisk nærvær ikke var like til stede når informantene uttaler: «Det som utfordrer meg, det er kanskje det at han på mange måter gjør så mange dumme ting som gjør at han blir så upopulær. Jeg tenkte: «nå kom han i dag også, så får vi se hvordan det går i dag?» Nei, jeg synes ikke jeg gjorde noen god jobb!»²⁶

5.1.2 «I møte med barna»

Informantene beskriver at profesjonalitet er å være nær på, se barnet, lytt til barnet, ha tid sammen med barnet. «Å være profesjonell er å være lyttende.»²⁷ De utdyper sin forståelse av å være nær til å omhandle å være nær barnet i fysisk forstand, som å være tilgjengelig for veiledning og bistand, gi støtte og omsorg i samspill med andre barn som har vært preget av utfordringer over tid. De viser i sine praksisfortellinger til barn som strever med grenser, har temperamentssvingninger, og strever i samhandlinger grunnet forsinket / umoden språklig utvikling. Det beskrives vansker og utfordringer knyttet til barnet situasjon, og det er med på å gjøre det vanskelig i interaksjonene. Informantene beskriver sin forståelse av et mulig bakenforliggende motiv for at de sosiale interaksjonene og samspillene er vanskelige, og viser dermed til forståelse av å forstå og se barnet som et subjekt. «Det er veldig fort gjort som voksen, å la seg overmanne av frustrasjon. I stedet for å tenke løsninger – og at det er vi voksne som faktisk må gå inn og se de løsningene. Vi kan ikke legge det over på at ei jente, i den alderen, skal klare å bestandig regulere seg selv og gjøre de riktige tingene når situasjoner oppstår.»²⁸ Slik beskriver en av informantene det som oppfattes som viktige prinsipper i veiledningsfunksjonen ovenfor sine assistenter på avdelingen. Basert på denne

²⁵ Informant L, vedlegg 2, s. 17

²⁶ Informant I, vedlegg 2, s. 18

²⁷ Informant I, vedlegg 2, s. 20

²⁸ Informant S, vedlegg 2, s. 1

uttalelsen tolkes det at informanten viser til profesjonalitet i sine beskrivelser av et metaperspektiv når det kommer til de ansattes forståelse av barnet og de utfordringer som utspilte seg i praksisfortellingen.

Informantene utdyper å være nær på til også å omhandle det å være tett på i relasjon til barnet. De viser til at barnet søker dem for trøst, barnet oppsøker den voksne for samlek og vennskap, barn oppsøker voksen for omsorg ved å sette seg på fanget. Det vurderes at informantene med sine beskrivelser fra barnehagen viser til å dekke definisjonen av profesjonell omsorg slik Arnesen (2004) viser til. Det er derimot viktig å skille ut hva som gjør omsorgen profesjonell. Arnesen (2004) hevder at det krever refleksjon og faglige drøfting, og sammenfaller med pedagogisk resonnement (Juritsen & Østmoen, 2015).

Informantene beskriver hvordan de har håndtert utforingene som blant annet kommer fram i praksisfortellingene på følgende måte: «*Hvordan reagerer voksne, systemet rundt, løfte opp det han er god på, hvordan vi kan lære han å uttrykke følelsene sine på en annen måte.*»²⁹ Det svarer til det første leddet i pedagogisk resonnering. «*Det ligger altså et potensiale til utvikling her, i form av refleksjon over egen praksis, og mulighet for en faglig utvikling som kan være med på å gi nye og bedre handlingsalternativ i profesjonsutøvelsen* (Juritsen & Østmoen, 2004, s. 163). Det betyr at beskrivelser av profesjonell praksis i møte med utfordringer krever at pedagogene trekker praksisfortellingene videre fra et beskrivende nivå, og anvender fagspråk og faglig forankring for sin praksis. Juritsen og Østmoen (2004) viser til at barnehagesektoren i høy grad kjennetegnes ved å ta i bruk hverdagsspråket, og de undrer seg om det kan henge sammen med at barnehagen over en lang periode har vært preget av det de kaller en oppdragelseskultur.

Om så er tilfelle er det verdt å stoppe opp ved relasjonsbegrepet i barnehagen og sikre at forståelsen er forankret i faglige kunnskap, i et profesjonsspråk som kommuniserer ut over oppdragelsen og inn i profesjonalitetsforståelsen av anerkjennelse og omsorg. Dette samsvarer med funn i denne oppgaven, slik det blant annet kommer fram når informanten sier «*fordi vi har på en måte blitt enda mer på dialog med barna. Alle! Så enkelt er det.*»³⁰ Hva det er som gjør at informanten er sikker på at alle eier samme forståelse av å være mer på dialog kommer ikke fram i intervjuet. I større profesjonsundersøkelser som er gjennomført tidligere (Eik,

²⁹ Informant L, vedlegg 2, s. 20

³⁰ Informant I, vedlegg 2, s.22

2004, Juritsen & Østmoen, 2004, Steinnes, 2004) vises det til funn og resultater av undersøkelser om et dominerende hverdagspråk og sammenfaller med datamaterialet. De (ibid) hevder at fagspråket må få større plass hos barnehagelærere. Fagspråket evner å nyansere meningsinnhold, slik at det er større grunnlag for å trekke konklusjon om at felles oppfattelse av begrepsinnholdet foreligger.

Det gir da større grunn til å trekke konklusjon at relasjon i form av omsorg og anerkjennelse beskrives å svare til de teoretiske forankringene oppgaven viser til. «*De følelsene ungene får når de er sammen med oss er det viktigste.*»³¹ I mindre grad er det mulig å få tak i hva som ligger til grunn for handlingen og forståelsen til informantene når de viser til tolkninger av følelsesuttrykk, og i hvilken grad deres beskrivelser faller innenfor definisjonen av profesjonell omsorg, nærhet og anerkjennelse. Det er verdt å merke seg, med tanke på spesialpedagogisk vinklingen inn mot forståelsen og beskrivelsen av de utfordringer informantene har nedfelt i sine praksisfortellinger.

5.2 Bevissthet og refleksjon

Som det er vist til tidligere i oppgaven bygger profesjonsbegrepet på overordnede krav og føringer. «*Profesjonelt arbeid er intellektuell virksomhet med stort individuelt ansvar, den profesjonelle kompetansen bygger på vitenskap og er ervervet gjennom utdanning*» (Molander & Terum, Profesjonsstudier, 2008).

Pedagogisk profesjonalitet i barnehagen er underlagt politiske føringer og lovverk, slik det blant annet er hjemlet i Rammeplan for barnehage (2011) og Lov om barnehage (2016). Her kommer det tydelig fram kompetansekrav til de ansatte. I offentlige styringsdokument, som Meld.St. 24 (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) og Meld.St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016), betoner viktigheten av at kvalitetssikring i barnehagevirksomheten i stor grad hviler i den voksnes kompetanse.

5.2.1 «Struktur og system»

I denne oppgaven er det vist til hvordan kvalitetsbegrepet kan forstås i lys av profesjonalitet (Molander & Terum, 2008), profesjonell kapital (Roland, 2015) og pedagogisk resonnering (Eik, 2015) er begreper som fanger dette. I samtaleintervjuene ble informantene utfordret til å

³¹ Informant L, vedlegg 2, s. 20.

beskrive hva som ligger til grunn for de valg de gjør i utfordrende møter, og på hvilken måte de ville beskrive sin profesjonalitet i disse situasjonene. Deres svar beveget seg i flere retninger, og kategorien *forvalte ulik kompetanse* ble valgt å skulle fange opp deres beskrivelse av kunnskap om barnets utvikling, kunnskap inn i samarbeid med foreldregruppen, hvordan de trengte sammensatt kompetanse for å beherske ulike utfordringer, samt at de også beskrev en manglende kunnskapsplattform og erfaring i møte med opplevelsen som lå til grunn for praksisfortellingen. De viste til at profesjonalitet for dem som barnehagelærere blant annet handler om i den konkrete hverdagen å tilrettelegge strukturer og pedagogisk opplegg på avdelingen. «*Vi har brukt avdelingsmøter til å finne ut hvordan vi skal endre den atferden til gutten. Og så har vi kommet fram til at mye ligger i at han ikke har noe godt språk. Han gjør disse tingene, som å bite, slå og andre ting. Så har vi satt av 10 min. hver dag hvor vi tar han ut av gruppa og jobber med noen bøker*».³²

De holder også fram at det er viktig at personalet står sammen og har felles forståelse og håndtering av igangsatte tiltak. «*Det holder ikke at jeg har noen meninger, eller har tanker om en løsning. De andre (her; assistentene, min bemerkning) må jo være med, slik at vi jobber sammen.*»³³

Alle informantene viser til kultur i de barnehagene de representerer for å legge til rette for faste møtepunkt for refleksjon og faglige diskusjoner. Det kan synes som om de pedagogiske ledermøtene i barnehagen er preget av faglige drøftinger og refleksjon mellom fagpersonene. Informantene viser til viktigheten av faglige forum, «*jeg har mange fagpersoner rundt meg å spille på, stille spørsmål, være sammen med på den måten (her menes «på den måten» å være profesjonell, min kommentar)*».³⁴

De faglige refleksjonspunktene som er tilrettelagt i barnehagens struktur, danner grunnlag for å utvikle den profesjonelle kapitalen (Roland, 2015) fra humankapital til sosialkapital. I faglige drøftinger med utgangspunkt i erfaring fra praksis utvikles og forstås eget pedagogisk handlingsrom, den pedagogiske friheten i følge Skjervheim (1996). Profesjonell forankring i teori og forskning bistår pedagogene til å se på egen praksis i med et faglig blikk, som utvikler og trykker forankringen til pedagogen.

³² Informant C, vedlegg 2, s. 2

³³ Informant S, vedlegg 2, s. 3.

³⁴ Informant L, vedlegg 4, s. 23

Overført til problemstillingens fokus på utfordrende møter mellom barn og voksne, gir faglige drøftinger en utvidet forståelse av mulige bakenforliggende årsaker og handlingsmuligheter. Her er det i lys av det teoretiske bidraget mulig å reflektere over om tilnærming til det som oppleves utfordrende kan fanges opp av teorier om narrativ praksis (White, 2006) eller trykthets sirkelen (Brandtzæg, Torsteinson, Øiestad, 200). Ved å forankre drøftinger, refleksjoner og faglig bevissthet i teorier og forskning styrkes pedagogens i å utøvelsen av det profesjonelle skjønn. «Vi spør hverandre: Er det «innafor»? Så gjør vi en handling, og så har vi en dialog rundt det hele tiden.»

5.2.2 «Pedagogisk forankre»

I samtaleintervjuene med informantene beskriver de sin profesjonalitet i utfordrende situasjoner at det er viktig å stå sammen i forståelsen og håndteringen av situasjonen. «Det å få samlet alle sammen og løfte det ordentlig på avdelingsmøte, og si: «hva tenker vi er årsaken, og hva tenker vi som voksne at vi kan gjøre?» Og da må alle sammen på banen. Det holder ikke at jeg har noen meninger, eller at jeg har noen tanker om løsninger. De andre må jo være med på det, sånn at vi jobber sammen. Det tenker jeg er veldig viktig.»³⁵ I en spesialpedagogisk sammenheng er dette utsagnet interessant, og kan tolkes dit at pedagogen beskriver sin profesjonalitet forankret i at de voksne sitter inne med sannhetskonklusjonen. Hva om barnet har rett, og personalgruppen feil? I den grad dette utsagnet kan plasseres innenfor en slik tolkningsramme er det problematisk innenfor det spesialpedagogiske arbeidet. Det kan synes som om informantene mobiliserer en profesjonalitet som kan indikerer klare signaler om å stå sammen for å lokalisere vansker, og etablere en front av profesjonalitet rettet mot barnet.

I det første intervjuet viser de til ulik kultur på de to avdelingene pedagogene representerer. En av avdelingene har erfaring med veiledning fra PPT med utgangspunkt i systemteori, mens den andre pedagogen forteller at det er krevende å lede avdelingen hvor de i mindre grad har felles forståelse for utfordringen i praksisfortellingen. I det andre samtaleintervjuet beskrives det som vanskelig å vite hvordan de skulle håndtere utfordringene fra praksisfortellingene, men at den profesjonelle holdningen gjennomsyret det de gjorde i samsillet med barnet.

Informantene viser ikke i intervjuene til hva som ligger til grunn for de handlinger de gjør, hvordan de forankrer sine beskrivelser og refleksjoner i det de opplever som utfordrende møter.

³⁵ Informant S, vedlegg 2, s. 3

Roland (2015) viser til at utvikling og faglig vekst krever at pedagogiske drøftinger med hell kan springe ut av praksisfortellinger. Han advarer derimot at framstillingen og refleksjonene fremstilles todimensjonalt basert på praksisfortellingens forståelse og forankres kun i praksiserfaringer. Det er ikke profesjonell utvikling om erfaringen blir forstått i fortellingens hverdagsspråk, hevder Roland (2015). Det er ved å håndtere situasjoner i lys av praksis og teori at pedagogisk resonnement finner sted, profesjonelt skjønn utvikles slik at den profesjonelle, pedagogisk beslutningskapitalen bygges innad på arbeidsplassen. I møte med informantenes beskrivelser som tar opp temaene bevissthet og refleksjon, viser ingen av informantene til den kunnskap som ligger hos dem i kraft av egen utdanning, ei heller styrende dokument og lovverk. I løpet av samtaleintervjuene beskrives ikke det pedagogiske handlingsrommet ut i fra teorier eller forskning på området. Selv om informantene ikke bringer disse perspektivene inn i sine beskrivelser av egen profesjonalitet, betyr det ikke at de ikke forankrer sin profesjonalitet. Den slutning som kan trekkes er at informantene i løpet av *dette* intervjuet ikke brakte det på bane. Dette funnet samsvarer med resultatene til eksempelvis Eik, Juritsen, Østmoen og Steinnes (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015). «Ved å ha et for ensidig fokus på praktisk-produktiv kunnskap kan de viktige elementene som vitenskapelig kunnskap og etisk klokskap utgjør i profesjonsutøvelsen, få mindre oppmerksomhet, eller i verste fall utebli» (Juritsen & Østmoen, 2015, s. 167).

5.2.3 «Gå inn i rolle»

Juritsen og Østmoen (2015) viser til hvordan samspill med barn er preget av hyppige skifter og endringer. Det stiller i neste omgang krav til barnehagelæreren om å utvise profesjonelt skjønn og improvisasjon i handlingsøyeblikket. Her kan utfordringer oppstå og finne sted, slik det blir beskrevet i informantenes praksisfortellinger. Juritsen og Østmoen (2015) viser til hvor avgjørende det er at pedagoger bruker faglighet til å fatte slutninger i utfordrende situasjoner. «Hvordan vi går inn i den profesjonelle rollen tror jeg må jobbes med hele tiden. Vi som står i de utfordrende situasjonene. Vi har kanskje pratet om en situasjon med en unge som vi har stått i med ett eller annet, og så kan jo mange situasjoner ligne litt, ikke sant?»³⁶ Samspill med barn er i stor grad preget av hyppige skifter – det ligger i barnets undersøkende og utforskende natur. Situasjoner som oppstår, krever respons fra de voksne her-og-nå, og dess mer integrert profesjonell kapital (Roland, 2015) er i barnehagelærerens forståelse og

³⁶ Informant L, vedlegg 2, side 23

håndtering, i større grad er det profesjonalitet i det pedagogiske resonnementet i utøvelsen av skjønnsmessige vurderinger.

Ved å sette ord på utfordringene i et profesjonsspråk vil det pedagogiske resonnement utvides, og det gir pedagogen en bredere forankring og forståelse i møte med utfordringer. Ved å være bevisst sin faglige forankrings fundamentering i krav og styrende dokument vurderes det at pedagogen i større grad evner å innta en ikke-vitende posisjon ovenfor det som oppleves utfordrende. (Bagge, 2007).

I en spesialpedagogisk sammenheng vil den ikke-vitende posisjonen kunne være en riktig tilnærming, og spesielt i faglige drøftinger preget av *hvem* som eier utfordringen. Er det barnet som *er* utfordringen, kan det være at det er den voksne forståelse av situasjonen som er utfordringen, eller...? «Men, jeg har begynt å dra på årene, og jeg tenker at det fortsatt er noen voksne som tenker at det er greit å kjefte på unger. At det er veien å gå når ting skjærer seg.»³⁷

Ved å bruke sin profesjonalitet slik Anderson og Goolishian (Anderson & Goolishian, 1992) forstår, vil både kunne anvendes i en spesialpedagogisk sammenheng direkte, men også indirekte ved å innta posisjonen i kollegiale drøftinger. Det er verdt å merke seg i hvilken grad drøftinger vedrørende opprettholdende faktorer i relasjonen ligger til grunn for eventuell opprettholdelse av utfordringene. «Det pedagogiske resonnement innebærer «å tematisere det pedagogiske som pedagogisk», altså åpent å spørre, undersøke og overveie hva som er det pedagogiske i en situasjon» (Juritsen & Østmoen, 2015, s. 156).

5.3 «Forvalte ulik kompetanse»

«Utdanningen skal sikre samspill mellom høy faglig, didaktisk og sosial kompetanse samt evne til profesjonsetisk refleksjon i pedagogisk arbeid med barn i barnehagen» (Rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, s. 1).

Overordnede krav stilles til at profesjonalitet i barnehagen er en sammensatt kompetanse. Kunnskap om barns behov for omsorg og trygghet, lek og læring, samt ferdigheter om barns normalutvikling slik at avvik kan fanges opp og tiltak og tilrettelegging igangsettes tidlig, for

³⁷ Informant S, vedlegg 2, s. 15

å nevne noe. I tillegg omhandler profesjonalitet i barnehagelæreryrket å inneha kompetanse til ledelse og utvikling, for å sikre framdrift og vurdering av eget arbeid.

5.3.1 «Kompetanse til å håndtere»

I bearbeidelsen av analyse materialet, beskrev informantene profesjonalitet som barnehagelærer handler om å inneha kunnskap og kompetanse rettet mot ulike arenaer. De trekker det fram i intervjuet ved flere anledninger, og viser til blant annet kunnskap og ferdigheter innenfor barnets sosial utvikling; «Og da vet jeg det, bak i hodet mitt, at det er noe med sosial kompetanse»,³⁸ barns språklige utvikling: «vi har kommet fram til at mye ligger i at han ikke har noe godt språk»,³⁹ veiledningskompetanse ovenfor foreldrene; «da fikk vi veiledet foreldrene til hvordan de kan sette grenser hjemme, og å være enige når de setter grenser»,⁴⁰ og veiledningskompetanse ovenfor personalet; «vi veileder, vi har jo en lederrolle, så vi leder.»⁴¹

I intervjuene er informantene tydelige på at barnehagelærerprofesjonen innebærer kompetanse på ulike områder. De viser til kompetanse om barns utviklingsområder, «det er noen ferdigheter han ikke har»⁴², «mye ligger i at han ikke har noe godt språk»⁴³, og de viser til ledelseskompetanse, veiledningskompetanse og kompetanse om foreldresamarbeid. Informantene tydeliggjør at de besitter pedagogisk kompetanse og har utdannelsen. Samtidig som de løfter fram egen kompetanse, og beskriver manglende kompetanse i de utfordringene praksisfortellingene omhandler «jeg skulle gjerne hatt noen voksne, noen som forstod seg på sinte barn, å snakke med»⁴⁴, så argumenteres det i det andre intervjuet for at profesjonalitet i barnehagen ikke ligger i utdannelsen når de sier at «det er vi som har utdanningen. Vi er i forkant. Men, målet er at vi skal være på lik linje med de andre.»⁴⁵

Det tolkes i denne oppgaven til at informantene på den ene siden løfter fram kunnskap og utdanning som bærende fundament i profesjonaliseringen. De forteller om kompetanseheving i møte med veiledning og kunnskapstilførsel når de fremholder «og så pratet vi om hva

³⁸ Informant L, vedlegg 2, s. 16

³⁹ Informant C, vedlegg 2, s. 2

⁴⁰ Informant C, vedlegg 2, s. 5

⁴¹ Informant L, vedlegg 2, s. 24

⁴² Informant L, vedlegg 2, s. 16

⁴³ Informant C, vedlegg 2, s. 2

⁴⁴ Informant I, vedlegg 2, s. 18

⁴⁵ Informant L, vedlegg 2, s. 24

grunnsyn er for oss, og fikk noen forelesere til å komme hit»⁴⁶, samt at de beskriver samarbeid med PPT som kompetanseheving når de sier at «det som vi har vært heldige med på vår avdelingen er at vi har vært med på systemveiledning.»⁴⁷ Det samsvarer med definisjonsbegrepet som ligger til grunn for dette masterprosjektet og svarer til Molander og Terum (2008) når de sier at «profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning» (s. 13).

På den annen side forstås informantenes uttalelser å være selvmotsigende i kraft av å hevde at profesjonalitet i barnehagen ikke skiller på personale med og uten utdanning. Dette kommer blant annet til syne når informantene forteller om hvordan de har jobbet med å forankre og verdier som barnehagen skal bygge sin pedagogiske virksomhet på. De forteller om prosessen innad i personalgruppen, og det presenteres av pedagogene på personalmøte på denne måten: «Dette er hva dere har sagt at er de verdiene dere vil skal gjelde i barnehagen vår!» På den måten er barnehagelærerne i tilfelle med på å underbygge egen kompetanse og jobbe fram en flat ledelsesstruktur i barnehagen. Slik pedagogen fremstiller prosessen, kan det oppfattes som om de undergraver utdannelsens behov og legitimitet innenfor barnehagesektoren.

Barnehagelæreryrket er i utgangspunktet et yrke med generell lav status i samfunnet, og statusen vil ikke øke om pedagogene undergraver utdannelsens legitimitet. Juritsen og Østmoen (2015, s. 165) viser til Steinnes, som konkluderer i sin forskning om barnehagelærerprofesjonen at flat struktur, og betegner dette som en lekmannskultur hvor arbeidsoppgaver fordeles etter et likemannsprinsipp, ikke etter utdanning og kompetanse.

«Det handler om den pedagogiske tankegangen. Der ligger profesjonaliteten, mener jeg. For når du eier den måten å tenke på, måten å handle på, å stille seg selv spørsmål og å stille andre spørsmål, å tenke over hvordan man opptrer som pedagog sammen med barnet – det tenker jeg er profesjonalitet. Hvis man får med seg assistentene hele veien, så tenker jeg at man er profesjonell på samme måten, i like stor grad.»⁴⁸

Informantene viser til at profesjonalitet er forankret i en tankegang, og at om tankegangen gjennomsyrrer holdninger og handlinger hos alle i personalgruppa så er de likestilte som profesjonelle. Dette funnet vurderes som en smal forståelse av begrepet profesjonalitet slik det

⁴⁶ Informant L, vedlegg 2, s. 21

⁴⁷ Informant C, vedlegg 2, s. 4

⁴⁸ Informant L, vedlegg 2, s. 24

er vist til i denne oppgaven. Det forstås og tolkes til å omhandle pedagogenes fokus på den tause kunnskapen som ligger i personalets samlede erfaringskompetanse.

Informantene forteller at de har behov for kompetanseheving, og viser til hvordan de har jobbet ut en helhetlig pedagogisk plattform i barnehagen. *«Vi hadde lyst til å lage en felles, pedagogisk plattform i barnehagen. Vi så at vi handlet litt forskjellig når vi møtte vanskelig situasjoner.»*⁴⁹

5.3.2 «Voksne er klar over»

I samtalene som ble gjennomført med pedagogene ble ulike sider ved pedagogens hverdagssituasjoner belyst. De viste til ulike eksempler fra praksis ved å beskrive og tydeliggjøre innholdet i deres beskrivelser og forståelse av egen profesjonalitet. Slik det er vist til tidligere i drøftingen er deres betraktninger preget av et hverdagsspråk, og forankring av begrunnelser ble henvist til interne drøftingsforum i barnehagen.

I det ene intervjuet var informantene tydelige på at det er en markert forskjell å være profesjonell omsorgsperson og å være omsorgsperson som foreldre. *«Jeg har tre unger hjemme, så jeg vet at jeg er annerledes hjemme. Mer som meg selv. Så jeg vet at jeg er annerledes når jeg er på jobb».*⁵⁰ Dette kan indikere at den pedagogiske profesjonalitet handler om samspill mellom barn og voksne som skiller seg fra samspill som utspiller seg mellom foreldre og barn. Hva det er som skiller på disse to omsorgsrollene fremstår noe diffust i intervjuet. Dette kan henge sammen med hvor presise pedagogene er i sine verbale framstillinger. Deres forankringer og vurderinger av egen profesjonalitet begrunnes utelukkende med beskrivelser av hverdagshendelser.

Den framtrede og tydelige bruken av hverdagspråk sammenfaller med funn blant annet Eik (2015) og Juritsen og Østmoen (2015) viser til i sine undersøkelser. Nyutdannede barnehagelærere har tilbakemeldt i undersøkelsen at deres kunnskap i liten grad ble etterspurt, og at faglige drøftinger var preget av vurderinger og forståelse koblet til erfaringsbasert kunnskap. Eik (2015) sier på side 150-151:

⁴⁹ Informant L, vedlegg 2, s. 21

⁵⁰ Informant L, vedlegg 2, s. 22-23

«Det stilles krav til dagens profesjoner om at de både skal kunne utøve, undersøke og utvikle sin profesjonelle praksis. Dette krever et nyansert profesjonsspråk som er egnet til kritisk undersøkelse og til begrunnet begeistring over godt arbeid og nye kunnskaper.»

I førende styringsdokumenter og i møte med profesjonsteori er det understreket at en profesjonell bygger sin forståelse og handling på teori og forskning. Informantene viser ikke til hvor de forankrer sin kompetanse og profesjonalitet, annet enn som en tankegang personalet deler. Det kommer derfor heller ikke fram i intervjuet hvordan barnehagene sikrer felles forståelse basert på profesjonsetiske refleksjoner.

«Om vi ser på praksisen vår, sånn generelt i forhold til barn som utfordrer oss, så synes jeg vi klarer å være profesjonelle. Vi kan ikke alltid ha et riktig svar, men vi vet hele tiden hvilke holdninger vi skal ha sammen med barna. Vi spør hverandre, hele tiden, hundre ganger om dagen nesten: «Er det riktig om jeg gjør det sånn?» Så spør vi hverandre: «Er det innafor?»⁵¹

Informantens beskrivelser kobler profesjonalitet opp mot holdninger, og forankrer det i en tett dialog mellom de voksne. Slik det kommer fram i sitatet kan det fremstå som om pedagogen er usikker på sin egen profesjonalitetsforankring og handlingsmulighet. I et spesialpedagogisk arbeid som springer ut av utfordringer, vil kunnskap om anerkjennelsesbegrepets forankring i likeverd, styrke den profesjonelle omsorgen, nærværet og forståelsen slik at likeverd og kjærlighet dominerer. Det krever, slik jeg forstår det, profesjonsetiske refleksjoner fundamentert innenfor en treleddet relasjon (Skjervheim, 1996).

I oppgavens teoridel er det vist til trygghetssirkelens subjektive tilnærming til barnet. Denne arbeidsmetoden og forståelsen henger sammen med elementer innenfor narrative prosesser i det disse søker en bakenforliggende forståelse hos barnet. Ved å pakke ut og analysere utfordringer, slik blant annet disse to metodene viser til i anerkjennelse av den andre, vil profesjonalitetsbeskrivelser som fanger subjektsmøter mellom barn og voksne være fruktbare i det spesialpedagogiske arbeidet. Informantene viser til at de bruker sitt pedagogiske blikk når de sier at *«når vi lager mat, så er han med. Så får han positive tilbakemeldinger, og de andre ungene ser at dette kan han. Og så har han fått være med i leken.»⁵²*

Alle fire informantene viser til at det er miljø og rutiner i de barnehagene de tilhører for faglige drøftinger og refleksjoner, og disse er satt i system innenfor barnehagens

⁵¹ Informant L, vedlegg 2, 19

⁵² Informant C, vedlegg 2, s. 6

organisasjonsmodell. «Det (her ment som utfordringen som beskrives i praksisfortellingen, min kommentar) har vært drøftet på ped-ledermøter».⁵³ Jevnlige møtepunkt for hvor refleksjoner over handlinger, strukturer og system vurderes, er godt innarbeidet og fremstår å være en styrke med barnehagens organisasjonsmodell. Men, det fordrer at praksisfortellingens tredimensjonalitet (Roland, 2017)⁵⁴ ligger til grunn for de profesjonsetiske refleksjonene.

5.4 Oppsummerende betraktning

«Det er ikkje sant at kjærleik gjer blind. Kjærleik gjer klok.» (Vesaas, Lyset, 2002)

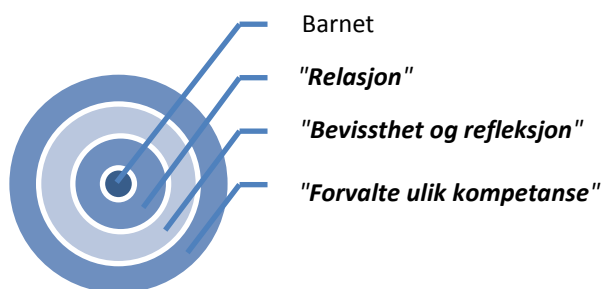
I arbeidet med drøftingen har masteroppgavens problemstilling blitt tematisert fra ulike teoretiske perspektiv med forankring i profesjonalitets- og anerkjennelsesbegrepet. Anerkjennelse i forståelsen av profesjonell, pedagogisk kjærlighet og nærvær, er det bærende spesialpedagogiske element inn i utfordringer og dets løsninger.

Hvordan beskriver pedagoger sin profesjonalitet i møte med barns atferd som utfordrer?

Det har vært et vesentlig poeng at problemstillingen ikke har tatt tak i og problematisert hva som legges i *barns atferd som utfordrer*. Med et systemisk perspektiv som førende i forståelsen av spesialpedagogisk element i møte med utfordringer, har det vært avgjørende å ikke plassere utfordringen hos barnet alene.

En oppsummerende betraktning over funn i det empiriske materialet er at pedagogene beskriver profesjonalitet basert på erfaringsbasert kunnskap alene, og at de beskriver sin kunnskap med hverdagsbegreper.

Funn fra analyse av informantenes bidrag er samlet i de tre kategorier:



Tabell 5

⁵³ Informant S, vedlegg 2, s. 4

⁵⁴ Forelesningsnotater fra kurs i regi av Fylkesmannen i Buskerud, Vikersund 18.03.2017

- *Relasjon*

Funn indikerer at pedagogenes profesjonalitet i noen grad samsvarer med den teoretiske forståelsesrammen som omhandler omsorg og nærhet. Det er i mindre grad mulig å trekke ut at av funnene i hvilken grad beskrivelsene til pedagogene kan plasseres innenfor *profesjonell* omsorg og anerkjennelse. Det skyldes at pedagogenes beskrivelser av møte med utfordringer ikke forankrer profesjonalitet i kunnskap, krav og føringer. Det kan synes som om barnehagesektoren har rutiner for å sikre refleksjon over samspill, system og struktur i barnehagehverdagen. Informantenes bidrag indikerer at pedagogisk refleksjon er preget av erfaringsbasert kunnskap.

- *Bevissthet og refleksjon*

Funnene i denne oppgaven indikerer at det er en mulighet for at informantene i mindre grad har erfaring med å argumentere og beskrive sin praksis og profesjonalitet i et faglig terminologi. Det kan bety at barnehagelærernes erfaringsbaserte kunnskap ikke gis legitimitet og profesjonalitetsstatus i faglige miljø, og dermed står i fare for ikke å bli tatt på alvor. Med kunnskap om anerkjennelses- og omsorgsbegrepet slik de har blitt forankret i teori i denne oppgaven, er det viktig at barnehagelærerprofesjonen legger til grunn og faglig argumenterer for en treleddet relasjonsforståelse og praksisfortellingens tredimensjonalitet i møte med barns atferd som oppleves utfordrende.

- *Forvalte ulik kompetanse*

De utfordrende møtene som beskrives i praksisfortellingene krever i følge informantene, *både* en spesiell kompetanse hos pedagogen, og samtidig hevder informantene at de ikke er behov for annen profesjonalitet i møtet med utfordringer enn i den generelle pedagogikken. Funnene er dermed tolket slik at pedagogene er med på å undergraver egen kompetanse og profesjonsstatus.

6 AVSLUTNING OG UTSYN

LYSET

*Kjære, alt ditt som du viser meg no
- så utenkt som mangt av det er -
kan det vel hende eg ikkje forstod
om du ikkje var meg så kjær.*

*Eg stansa vel uviss, utan svar,
som framfor eit ukjent land,
om ikkje min kjærleik til deg var
for meg som ei lykt i mi hand.*

*Den lyser meg fram, så eg kan gå inn
og gjere meg kjend i kvar krok.
Det er ikkje sant at kjærleik gjer blind.
Kjærleik gjer klok.*

Haldis Moren Vesaas (2002)

Diktet Lyset (2002) av Haldis Moren Vesaas har vært et gjennomgående tema for forståelse og plassering av anerkjennelsesbegrepet innenfor profesjonalitet i barnehagen. Ut over tolkningen av diktets betydning, har det også fungert som en rød tråd for å gi oppgaven struktur og oppbygging.

At kjærlighetsbegrepet kan forstås som anerkjennelse (Honneth, 2006), settes diktet inn i problemstilling som et bilde på kjernen i profesjonalitetsbegrepet i pedagogisk sammenheng. Det spesialpedagogiske arbeidet kan være avhengige av å utvide forståelsen av hva som skjer i møter mellom mennesker, for i neste omgang å ta denne kunnskapen i bruk sammen med barn som av ulik grad strever eller utfordrer.

Vesaas sier at kjærligheten gjør klok, og i forståelse av anerkjennelse slik det er vist til i denne oppgaven, gjenspeiler det egen forståelseshorisont av profesjonalitet i barnehage. Vesentlig for begrunnelsen av valg av diktets posisjon i oppgaven springer ut av hvordan

Vesaas beskriver kjærlighet *både* som noe man blir til del fordi den andre tilbyr, og samtidig hvordan kjærligheten er aktiv i sin bevegelse mot den andre. I denne oppgaven har samspill mellom barn og barnehagelærer blitt synliggjort i denne forståelsen.

Oppgavens problemstilling, *Hvordan beskriver pedagoger sin profesjonalitet i møter med barns atferd som utfordrer*, har vært belyst gjennom teori om oppbygging av profesjonalitet, profesjonalitetens skjønnsmessige utfordringer i spenningsfeltet mellom teori og praksis og anerkjennelsesteori i mellommenneskelige samspill. Det har vært vist til narrativ tilnærming og trygghetssirkelen som mulige metoder i et spesialpedagogisk arbeid preget av utfordringer. Det har vært vist til hvordan det empiriske materialet i stor grad bærer i seg ulike teoretiske momenter som det er vist til i denne oppgaven. At barnehagelærerne utelater å henvise til forankring av egen kunnskap i utdanning, forskning og politiske føringer samsvarer til avhandlinger og forskning gjennomført innenfor sektoren. Informantene svarer på problemstillingen ved å beskrive situasjoner med barn og hvordan de forankrer sitt arbeid. Dette samsvarer med forskning som viser til at barnehagelærere i overhengende grad argumenterer for profesjonalitet med hverdagsbegreper.

Det konkluderes i denne oppgaven med at pedagoger i møte med utfordrende situasjoner med barn, slik informantene presenterer, beskriver profesjonalitet i barnehage er å møte barnets primære behov i form av omsorg, nærhet og *relasjon*. I hvilken grad pedagogenes forståelse er forankret i en *profesjonell* omsorg kommer ikke fram i praksisfortellingene og samtaleintervjuene. De to siste kategoriene *bevissthet og refleksjon* og *bruke ulik kompetanse*, representerer momenter som svarer til krav som ligger innenfor profesjonalitetsbegrepets innhold, men hvor de forankrer begrepens innhold kommer ikke tydelig fram. At dette ikke kommer tydeligere fram i oppgaven, gjenspeiler innholdet og det ansvar jeg som intervjuer hadde for å styre samtalene i retningen av problemstillingen. Konklusjonen på problemstillingen ligger dermed i oppfattelsen av at pedagogene beskriver sin profesjonalitet i lys av hverdagsbegreper, og at det kan synes i denne oppgaven som om informantene i mindre grad er preget av en kultur hvor fagbegrep og profesjonsspråk preger refleksjoner og faglige drøftinger.

Tilbake til starten av masteroppgavens innledning og beskrivelsen av en av arbeidsoppgavene som pp-rådgiver. Jeg har i arbeidet med denne oppgaven sett mitt eget arbeid som rådgiver og veileder i et nytt lys. Det er ikke lenger min hverdag å være tett på barns atferd som kan oppleves krevende og utfordrende. Nå handler det om å anvende en profesjonell anerkjennelse

i møte med innhold i de narrativer pedagogene presenterer. Er jeg da preget av anerkjennelsens likeverdighet, eller farges min respons av definisjonens makt? Er min innfallsvinkel preget av egen oppfatning og tolkning av ulike tilnæringsperspektiv?

Denne oppgaven har ikke tatt for seg drøfting av anerkjennelse i lys av individ- eller systemfokus av hensyn til omfang og problemstillingens ordlyd. Men, jeg kjenner at det er verdt for min egen del å stille meg disse grunnleggende spørsmålene. Det gjennomføres jevnlig kontaktmøter også i barnehagene, og kommer jeg selv i posisjon til å veilede personalet, eller bygges det opp motstand og barrierer da samtalene fra min side ikke er preget av en profesjonell anerkjennelse?

Jeg har i møtet med oppgavens teori og empiriske bidrag lært noe om hvordan pedagoger beskriver profesjonalitet i møte med det de kjenner på som utfordringer i barnehagehverdagen. At pedagogene i liten grad viser til forankring og profesjonsspråk er viktig kunnskap å ta med seg i det videre arbeidet som pp-rådgiver. Mandatet PPT har i å skulle bistå sektoren i kompetanseheving og organisasjonsutvikling, plasserer masteroppgaven i hverdagen også som pp-rådgiver.

6.1.1 Utsyn

Mot slutten av masterprosjektet kommer det tydelig fram andre innfallsvinkler i henhold til forståelse av profesjonsbegrepet innenfor barnehagelæreryrket enn å fokusere på anerkjennelsesbegrepet. Ved å ta tak i profesjonalitetsbegrepet og språkets plass, ville oppgaven kunne hatt en spennende vinkling i et diskursanalytisk perspektiv. Funnene i denne oppgaven kan indikere at fagspråket i liten grad er fremtredende i de to barnehagene informantene kommer fra, og i tilfelle det stemmer: Hvorfor er det slik? Å problematisere profesjonalitetsbegrepet opp mot tilsynelatende lav forekomst av fagbegrep / profesjonsspråk kunne vært et spennende prosjekt å jobbe videre med. Om barnehagelærere ikke forankrer sin fagkunnskap innenfor teori, forskning og styrende dokumenter – hva er barnehagelærerprofesjonen da? Dette vurderes å kunne være en spennende og viktig vinkling å jobbe videre med i henhold til oppgavens fokus på utfordrende hverdagsmøter i barnehagen i en spesialpedagogisk sammenheng.

Oppgaven kunne også inneholdt en utdyping i henhold til begrepet *utfordring*. Hva er det som utfordrer, hvordan møtes utfordringer innenfor barnehagesektoren av strukturer og system, hvordan forstås og legges det til rette innenfor den ordinære rammen i barnehagen for at barn

har ulike uttrykksformer, og hva da med de spesialpedagogiske tilnærmingene. Når vurderes det at utfordringer hører hjemme innenfor spesialpedagogikken? Hva er det som skaper opplevelsene av utfordringer – er det barnet som er utfordrende, eller er det situasjonen mellom barnet og den voksne som er utfordrende? Hvor plasseres utfordringen innenfor profesjonalitetsforståelsen i barnehagen?

En mulig vinkling av problemstillingen som vokser ut av hvordan en av informantene beskriver hverdagen som barnehagelærer å være i opplevelsen av et kontinuerlig press fra mange kanter. I hvilken grad preges sektoren og profesjonaliteten av samfunnets økende grad og krav til effektivitet og målbare resultater. Dette ville vært en spennende vinkling i et videre arbeid. Om det er tilfelle at sektoren i større grad preges av en forståelse av kvalitet i barnehage omhandler tellbare, konkrete kunnskaper – hva da med samspill og relasjonsbygging? Hvordan vil de utfordrende situasjonene forstås og legges til rette for i en spesialpedagogisk sammenheng? Dette er en interessant vinkling for et videre arbeid om å se på barnehagelæreryrket i sammenheng med en moderne samfunnsutvikling.

LITTERATURLISTE

- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). Mänskliga system som språkliga system: preliminära och framväxande idéer om konsekvenser för klinisk teori. I H. Anderson, & H. Goolishian, *Från påverkan til medverkan: Språk- och meningsskapande system i smaverkan* (ss. 53-92). Stockholm: Mared.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Bagge, R. F. (2007). Refleksjoner omkring begrepet "ikke-vitende posisjon". *Fokus på familien, nr. 2*, ss. 114-126.
- Bargfeldt, E. (2011, 03 22). *Religion*.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bruner, J. (2004). *At fortælle historier: I juraen, i litteraturen og i livet*. København: Akademisk Forlag.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B. A. Hennum, M. Pettersvold, & S. Østrem, *Profesjon og kritikk* (ss. 129-154). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger: Pedagogiske dokumentasjon gjennom tolkning og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2010). Annerledeshet og identitet: Funksjonshemming og de problematiske dikotomiene. I J. Kristeva, & E. Engebretsen, *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (ss. 84-101). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holmgren, A., & Nevers, M. (2012). *Narrativ praksis i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels forlag.

- Høilund, P., & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2013). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene (2. utg.)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven: I pedagogisk og spesialpedagogikk* (ss. 118-131). Oslo: J.W. Cappelen Forlag.
- Juritsen, L., & Østmoen, J. P. (2015). Barnehagelæreres muntlige fagspråk - utfordringer og muligheter. I B. A. Hennum, M. Pettersvold, & S. Østrem, *Profesjon og kritikk* (ss. 155-179). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehage*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehage*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Meld.St. 24: Framtidens barnehage*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Meld.St. 19: Tid for lek og læring*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T., & Drugli, M. B. (2016). *Dette vet vi om barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi: Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano forlag.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2013). *Entusiasm for endring i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordbrønd, B. (2012). Betydningen av profesjonalitet i spenningsfeltet mellom barnehagens tradisjon og nyliberalistisk ideologi. *Utdanning*, 12-15.
- Pape, K. (2013). *Jakten på den gode barndom*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering. I P. Roland, & E. Westergård, *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (ss. 19-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays* (ss. 71-87). Oslo: Aschehoug & co.

Stette, Ø. (2014). *Oppplæringslova og forskrifter: Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innlevelse i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedvik, K. O. (2017, 03 10). *Utdanning*, ss. 6-7.

Vesaas, H. M. (2002). Lyset. I D. n. Lyrikklubben, *Levende Lyrikk* (s. 11). Gjøvik: AIT Gjøvik.

Vesaas, H. M. (2008). *Dikt i samling*. Oslo: Aschehoug Lyrikk.

White, M. (2006). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

VEDLEGG 1)

Praksisfortelling A

Praksisfortelling

Jente 3.10

På dokkerrommet er leiken i full gang.

De eldste jentene på 5 år leiker sammen med noen jenter som er et år yngre, slik som de ofte gjør.

Jeg har vært innom og spurt litt om hva de skal leike osv.

Jeg sitter nå ved et bord og tegner, rett utenfor. Døra til rommet er lukket (stort vindu i døra), men jeg kan høre de er ivrige og diskuterer hvem som skal gjøre hva osv.

Plutselig kommer en av jentene gråtende ut.

Hun beit meg, igjen. Hun er slem!!

I leik opplever vi at jente slår eller biter andre.

Dette skjer både når de leiker inne og når de leiker ute – litt vekk fra voksne.

Episodene blir stadig fler, og vi i personalet føler at vi alltid kommer til kort.

Vi i forsøker med formaninger, forklaringer og etter hvert å ta henne vekk fra situasjonene som oppstår. Hun blir tverr, mutt og trassen når vi snakker med henne.

Ingenting ser ut til å nå inn og ingenting ser ut til å virke.

Det blir etter hvert vanskelig å hjelpe henne inn i leik, og de andre barna begynner å kalle henne for slem.

Barna klager på henne for småting. Vi voksne kjenner at frustrasjonen øker.

Jentas mor spør personalet hver dag om hvordan dagen har vært. De positive episodene kommer helt i skyggen. – Selv om vi forsøker å gi de (positive) også.

Ved henting er også noen av de andre jentene raskt frampå og forteller til jentas mor hvor slem jenta har vært. Særlig en (språksterk) jente er aktiv. Hun kommer oss litt i forkjøpet noen ganger. Hun forteller også dette hjemme.

Situasjonen er slitsom og vanskelig for alle parter.

Hva gjorde vi. Stikkord.

Tenke årsak – samspill – språk. Barn-barn, barn – voksen.

Vi så:

Sent utviklet språk.

Lav status i gruppa.

Enkle roller som katt/hund/baby.

Hadde med **egne leiker**, som ble vernet om- eller lånt bort (bestikkelse).

Ofte kilde til uenighet.

Ultimatum: låne bort til «alle» eller legge bort/være hjemme.

- Øke statusen, gi positiv oppmerksomhet, ta andre roller i leiken.
- Voksenstøtte, være i nærheten av....
- Voksne til stede, både inne og ute.

- Gi positiv oppmerksomhet, for ting hun mestret.

Fortsette å snakke om og med henne når noe skjedde – litt vekk fra de andre.

Unngå at frustrasjonen tok overhånd.

Fast plass ved matbordet, ved voksen. Tid til å lytte, tid til positiv samtale.

Mor: forholde seg til en voksen.

Be om tilbakemelding hvis hun **ville ha**, ellers være trygg på at vi jobbet med saken – var tett på.

Stoppe jenta med «forteller-lysten» - vår oppgave å formidle beskjeder.

Sørge for at det var fakta som ble gjengitt hjemme også.

Praksisfortelling B

PRAKSISFORTELLING STJERNE

Lek på avdelingen

Det er morgen i bhg.

Barna har kommet inn på avdeling Stjerne.

Flere voksne har satt seg med barna i ulike aktiviteter.

Jeg sitter med bord aktiviteter med 2 jenter i alderen 3-4 år.

Jeg ser i øyekroken at Ole 2,11 år er flyktig (går fra lekegruppe – til lekegruppe) i leken.

«Au», sier Espen 3, 4 år som sitter og leker med duplo.

Jeg løfter hodet for å se hva som skjer. Ingen andre er i nærheten av Espen 3,4 år når jeg ser.

Leken fortsetter. Det går en liten stund før Espen 3,4 år begynner å gråte.

Jeg ser opp igjen, og ser at Ole 2,11 år slår Espen 3,4 år med en duplobil, Ole

2,11 år prøver å få slått flere som leker med duplo, de andre barna reagerer.

Ole 2,11 år løper vekk fra situasjonen når han ser at jeg har fått med meg det som har skjedd.

Jeg går vekk fra situasjonen med Ole 2,11 år for å prate med han alene.

Jeg sier rolig til Ole 2.11 år « Du må ikke slå», «Det gjør vondt å bli slått»

Ole 2,11 år vil ikke se på meg eller ha kontakt når jeg prater med han.

Jeg setter Ole 2,11 år på fanget mitt for å få bedre kontakt.

Ole 2,11 år stritter i mot, åler seg ut av armene mine, og viser med hele

kroppen at sitte på fanget vil han slettes ikke.

Utfordringer i hverdagen:

23 barn på avdelingen, 5 voksne (1 voksen går på enkeltbarn)

Ole 2,11 år har vært på stor avdeling i snart 3 mnd.

Jeg ser at Ole 2,11 år trenger å styrke sin språkkompetanse - ser at dette påvirker hans lekekompetanse også.

Avd. møter brukes noe tid til å snakke om Ole 2, 11 år - hvordan vi kan hjelpe han, og være i forkant av situasjoner slik at Ole 2,11 år ikke blir en «hakke – kylling», og at de andre barna kan se hans mange positive sider.

Ole 2,11 år er god til å leke alene, og kan sitte i leken en god stund. Det er når han skal være i samspill med de andre barna at situasjoner kan oppstå.

For voksne på Stjerne er det viktig å sette oss ned med Ole 2,11 år, og hjelpe han med (smågrupper med språkstimulerende aktiviteter) språk slik at vi videre kan hjelpe han inn i leken (tilegne seg lekekompetanse og de sosiale reglene leken har) med de andre barna.

Ole 2,11 år er en god gutt som ofte vil sitte på fanget å kose, han får ofte muligheten til det.

Praksisfortelling C

Praksisfortelling

Velger å beskrive en gutt på 5 år og kaller han her for Per.

Vi er i akebakken. Barnehagen har rumpebrett til alle, men av ake madrassene er det ikke nok til alle. De er også mest populære. Barna må samarbeide og sitte 2-4 stk på en madrass. Noen velger å ake en og en og bytte på turene mens noen kjører i tog. Per vil ha en madrass (slik jeg leser situasjonen) og hopper på de andre barna i fart nedover bakken. Han står midt i bakken klar til et nytt hopp. Reaksjonen er som følger: 2 stk barn hylar fordi de får vondt og antagelig enda en erfaring på at de ikke vil ha med Per på leken. Jeg trøster de barna som har fått vondt og tenker å snakke med Per som hopper på de andre. Der var jeg akkurat litt sent ute. Per løper mot skogen. Jeg roper stopp Per og kaver meg så fort jeg klarer etter Per (antagelig et ganske komisk syn)

Når jeg andpusten endelig tar Per igjen vil han naturlig nok ikke snakke med meg. Jeg tar rundt skuldrene hans, mens han forsøker å komme seg videre. Han uttrykker tydelig at han vil vekk og bort og er sint.

Jeg kjenner at jeg også er meget frustrert akkurat nå. Det er vanskelig å nå inn og jeg forklarer at han må komme innenfor gjerdet til barnehagen fordi jeg blir redd når du løper vekk. Med bestemte bevegelser får jeg han innenfor gjerdet. Barnet oppfatter meg kanskje som mer enn bestemt??

Jeg får en annen voksen til å ta et øye på han mens jeg sier til barnet at jeg snart er klar jeg må bare lufte meg litt. Jeg får samlet meg litt og per husker litt for seg selv. Egentlig uttrykker han slik jeg kan lese kroppsspråket hans i slike situasjoner at det er det samme for han om han må være innenfor gjerdet eller ikke.

Vi har en samtale om hva vi tenker om situasjonen – Hvordan kan han få tak i en ake matte på en annen måte?

Praksisfortelling D

Praksisfortelling

Da barnehage året startet begynte det
2 nye barn i barnegruppen. De kom
til en gruppe som var godt etablert
og hvor barna hadde gått sammen
i mange år i barnehagen allerede.

Det ene barnet var en gutt som var
lite gammel som de eldste barna
på gruppen. Av dem var det også flest
gutter.

Han var stor av vekt. Hadde mørk stemme.
og var kraftig og sterk.

De første dagene syntes de fleste guttene
det var stor mod den nye gutten. Men
han skjedde litevel med å komme inn
i den etablerte guttegruppen.

Han kunne plutselig bli veldig surt
og si mye med høy stemme (han hadde
et vokabular som passet til en mann)

En dag da guttene var ute ble det noe
usenighet om hvor de skulle sykle eller
ei. Da sto han kulestat med ~~en~~
armstroken på en av guttene (som
var en slags rival). Det var ikke greit.

Da vi videre kom til bop hjem fra skolen
og sa noen gløser som ikke passet seg.
Vi lot ham gå ut fra ruterangonem
Da det var gått en liten stund, kom skje
et, to minutter hadde han sett seg.

Da gikk jeg bort til ham og sa meg ved
siden av ham. Han ble rullende. Jeg spurte
ham om hva som hadde skjedd.
Han fortalte i detalj om hva som hadde
skjedd.

Jeg spurte ham om han kunne oppst
nå annet enn å bevege når han ble
på rent.

Han kom med flere forslag. Jeg spurte
om vi ikke skulle skrive ned de
gode ideene. Det ville han gjerne.

Jeg skrev vi på en lepp.

Neste gang jeg finner at jeg blir
veldig rent skal jeg.

- Si fra til en voksen

- Gå ut fra det som gjør meg rent

- Telle til 10 ~~vi skrus under med mor og~~
~~da legger to.~~

Da han ble heklet av mor. Gikk ut
inn og viste mor leppen.

VEDLEGG 2)

Transkripsjon av intervjuene

Samtale 1, gjennomført 27.10.16 med informant S og C

- Torill Da, kjære venner, som man sier i noen forsamlings, da lurer jeg på om dere kan – hver for dere, gjerne med innspill, beskrive den episoden som dere nå har skrevet ned. Men, gjerne fyller den ut med litt mere ord. Jeg vet ikke om en av dere har lyst til å begynne, eller om jeg skal ta en av dere?
- C Ta en av oss, du.
- Torill Ta en av dere – da begynner jeg med deg, S. Om du bare kan si litt mere om hvorfor akkurat denne episoden, som du beskriver om hun på dukkerommet, den bitinga og det som skjer med den. Hva det er ved den som gjør at du kjenner deg utfordret, det gjør noe med deg?
- S Ja, det som.... Det har en forhistorie det her, som har bygd seg opp over tid. Ikke sant? Og så har vi voksne har jo underveis prata mye om det, men heller ikke landet helt på hvordan skal vi gripe an dette. Og så blir det....jeg følger liksom at dette her blir skjøvet litt over på at ungen er håpløs, og at hva skal vi gjøre der for å nå fram, for det hjelper jo ikke samme søren hva vi sier så blir det jo.... hun lærer jo ikke. Ikke sant? Så det, når det blir nok av de episodene, så er det jo vi voksne som må ta ansvar. Vi kan jo ikke legge det over på ungene. Det er vi som må tilrettelegge for at ungene skal få noe, at det skal bli noe fruktbart ut av det. Vi kan ikke komme på etterskudd hele tiden, å feie opp og slukke branner, og etter hvert gå i den fella med frustrasjon og begynne å kjeft. Så dette her var jo en av mange sånne småepisoder, så vi ser at det blir et sånt vondt og dumt mønster. Og en unge som etter hvert vil få... ja, de voksne synes det er håpløst rundt, de andre ungene begynner å snakke negativt om den jenta – for etter hvert vil det på sikt være at a' ikke får være med på leik, selv om vi forhandler henne inn i leken, ikke sant? Så vil de andre etter hvert begynne å avvise. Så etter noen sånne opplevelser må vi som voksne sette oss ned, og tenke hva kan vi gjøre for at dette her skal... at det skal skje en endring.
- Torill Og det som utfordrer deg, hva er det? Er det barnet, er det personalet...
- S Det er det presset jeg føler at jeg....jeg har jo ansvar. Både for at personalet gjør de riktige tingene i slike situasjoner, den jenta – hun skal ha det hyggelige når hun kommer i barnehagen. Jeg har ansvar for resten av gruppa, at de også skal ha det hyggelig uten å bli angrepet med å bli bitt, for eksempel. Det skal være trygge rammer for dem. Jeg har ansvar for de foreldra som har de andre barna. Jeg har de foreldrene som har dette barnet, som utløser det. Så jeg føler....ja, du føler at du har mye press på deg i forhold til å klare å løse opp i sånne situasjoner. Og det er veldig fort gjort, som voksne, å la seg overmanne av frustrasjon. I stedet for å tenke løsninger og at det er vi voksne som faktisk må gå inn og se de løsningene. Vi kan ikke legge det over på at det er ei jente, på den alderen, skal klare å bestandig regulere seg selv og gjøre de riktige tingene når situasjoner oppstår.

- Torill Og den, bare for at jeg skal få mer tak i det, den frustrasjonen du setter ord på, det er den frustrasjonen som er hos deg, eller er det en frustrasjon hos de andre ansatte? Bare så jeg ikke tror at jeg forstår deg, og så..... At jeg har forstått det du mener.
- S Det er begge deler, samtidig er det noen i personalgruppa som er mere høylydt, og legger mere ansvar over på unger, enn å tenke at det er vi voksne som på en måte må ta det ansvaret og prøve å gjøre noe bra ut av de situasjonene. Så frustrasjon er både fordi at de episodene oppstår, frustrasjon for at du egentlig ikke har funnet noen god løsning, annet enn å prate, prate,prate...Og vi ser jo at dette virker ikke. Så litt press fra alle kanter, og frustrasjon over egentlig ikke å finne nøkkelen til hvordan dette skal løses.
- Torill For det er det du har med deg inn nå når du har skrevet praksisfortellingen, og det er litt greit å vite noe om. Hva med deg, da – for nå hopper jeg litt over til deg, og så ser vi hvordan...
- C Ja, hos meg så er det en gutt som kommer over fra småbarnsavdeling. Jeg har jo byttet nesten hele gruppa, så jeg kjenner'n jo ikke så godt. Jeg har jo sett mye av atferden hans inne på småbarnsavdelingen, også, så jeg har jo hatt mine tanker om åssen vi skulle gjøre dette inne på avdelingen. Så vi har vært i sammen. Har brukt avdelingsmøter til å finne ut hvordan vi skal endre den atferden til gutten, og så har vi kommet fram til at mye ligger i at han ikke har noe godt språk. Han gjør disse tingene, som å bite og slå og sånne ting. Så vi har satt av 10 min. hver dag hvor vi tar han ut av gruppa og jobber med noen bøker som heter Nelly og Hamza. Og det ser vi har gått..... etter 14 dager så har det skjedd noe, han vet hvem som er i boka og kunne peke ut ting. Han har fått mere roa der, men vi må hele tiden være i forkant. Ellers, inne på avdelingen, når vi ikke tar han ut, så må vi hele tiden være i forkant, for han er veldig aktiv. Så vi må prøve å koble han vekk fra enkelte barn som får'n høy, på en måte, og sette oss og være nær'n som voksne.
- Torill Så denne situasjonen her, hvor du beskriver at du er tilstede og midt i det som skjer. Hva er det som gjør at...hva er det som rører i deg, som gjør at denne utfordrer deg?
- C Jeg trur at det som er vanskelig for meg, og resten av personalet, er at han...når han har gjort de tingene der, slått de andre ungene, så prøver vi sette'n til sides og snakke me'n, så virker han umoden og tar ikke til seg når jeg sier at det er vondt når du slår. Nei, ja, og så kommer det bare helt....det virker ikke som om han har... hva skal jeg si da, han er ikke tilstede for oss da. Så han virker litt umoden. Han blir tre år i desember, så det er klart av vi må tenke det og.
- Torill Tenke på alderen, mener du?
- C Ja, tenke på alderen, og at han er litt umoden, og.
- Torill Ja, det er to forskjellige situasjoner dere beskriver. Så beskriver dere ulike frustrasjoner, ja, eller? Jeg oppfatter det du sier C, som frustrasjoner, og utfordringer, ikke minst. Og så er jo jeg der at jeg lurar på hvordan bruker dere da fagligheten, i de tingene som du står i med denne lille karen på snart 3 år, med sine utfordringer, som dere nå, hvis jeg forstår det rett tenker har noe med manglende språk og umodenhet å gjøre?

Du, S, har ei jente som er litt eldre, men dog ikke... jo, ho er ett år eldre. Så hva er det dere gjør som er den faglige biten, for du sier det er noe med et individperspektiv, og slik jeg oppfatter deg skriver du om et ønske om en større dreining mot et systemperspektiv.

Så hvordan jobber dere med dette – profesjonelt og faglig, nå? Det vil jeg gjerne at vi skal tenke litt høyt.

S Det vi, etter en del situasjoner, og at det ikke bare blir prating, så er det å få samlet alle sammen og løfte det ordentlig når vi har avdelingsmøte, og si hva tenker vi er årsaken, og hva tenker vi at vi som voksne kan gjøre, ikke sant? Og da må alle sammen på banen. Det holder ikke at jeg har noen meninger, eller at har noen tanker om noen løsninger. De andre må jo være med på det, sånn at vi jobber sammen. Det tenker jeg er veldig viktig. Så det vi gjorde var å snakke på avdelingsmøter, og definere hva som egentlig , ja, hva kan det bunne ut i? Og her er det jo også språk, umodenhet. Og hvordan kan vi på en måte styrke henne, sånn at i stedet for å bite eller slå når hun blir frustrert, så må vi også være tettere tilstede. Vi må være nære. Vi kan ikke la jentene, for eksempel, leke inne på det rommet, da, med døra igjen, og tenke at det går bra. Vi voksne må være nær oppe i situasjonen, og så må vi hjelpe til og sette på det som skjer. Og vi har jo noen som er veldig språkmektige, som kanskje bruker det veldig, og kanskje ikke alltid på den rette måten. Sånn at det blir alltid en som taper, når du har noen som er veldig språkmektige og velger da å komme oss voksne i forkjøpet med å videreformidle hva som har skjedd i barnehagen når mamma til denne jenta kommer i barnehagen. Så klart at da føler du litt på den. Og det er ikke moro som mor, å komme i barnehagen og bli møtt av andre unger som kommer og klager på at dattera di har biti eller slått, eller gjort sånn eller sånn i løpet av en dag. Det holder ikke å si at vi jobber med det. Vi må også dempe den, hva skal jeg si – den lille fuglen som ønsker å åpne nebbet sitt. Ja, den også.

Torill Hvordan gjør dere det da? Det er jo mange fasetter du snakke om?

S Ja, her er det veldig sammensatt, ikke sant? Nei, det jeg har gjort er å snakke med henne og si at det er vår jobb å snakke med mamma'ne hvis det har skjedd noe. Men, når det skjer noe, så er også vi voksne som må snakke med ungene og nøste opp i det. Sette litt ord på hva som har skjedd, hvorfor kan dette ha skjedd? Sånn at det ikke blir sånn drama at en har rett og en har feil-perspektiv, da. Så det har vært, ja det viktigste er at de voksne har vært nær oppi, og kan ha sett og tolka ut i fra det som har blitt observert hva som egentlig har skjedd. Så ingen bare får skylda ut av det blå, liksom. For det er jo en frustrasjon fra henne også, som utløser det at hun biter eller slår. Det er jo ikke bare det at hun gjør det fordi hun har så veldig lyst. Det er jo noe som ligger bakenfor, så da kan det være andre som har provosert. Det er ikke greit å provosere, men noen har da altså provosert for å få en reaksjon, kanskje. Så det å være nær som voksen, da, og kunne se og støtte dem i leiken, sånn at det blir litt mere sånn gjensidighet, det har også vært en bit oppi dette her. Og det å snakke til den mamma'n til den jenta som beit og hadde litt vanskeligheter med samspillet, og si hvordan vi jobber med det, og be om at hun ønsker å ha informasjon om hvordan dagen har vært så spør hun om det. For hvis du ikke har overskudd til å ta imot, så ikke spør. Da veit du at vi fortsatt jobber med det. Det er noe med å trygge henne som mamma, og. At det blir tatt tak

i. Det er ingen grunn til å vite at når du kommer i barnehagen så er det noen som kommer og forteller at det har skjedd sånne ting.

Torill Men, er det sånn at det som handler om foreldresamarbeid – hva er det som er grunnen til at dere har kommet fram til den løsningen? Er det dine føringer, er det noe i fellesskapet – hva er det?

S Altså, jeg tenker sånn at som foreldre er det greit å ha en voksen å forholde seg til. Som du kan ta imot, eller søke den informasjonen du vil. For når vi er tre stykker på grunnbemanning, og hver...kanskje kommer nr. en og forteller, og så kommer nr. to og forteller, og kanskje kommer nr. tre og forteller, og så har du kanskje en liten venn som forteller. Da er det mye enklere å ha en voksen å forholde seg til. Og da er det mye lettere å vite hva... For hvis den ene sier ditten, og den andre sitter datten. Og så spør da nr. to hva som egentlig skjedde når man har snakket med nr. en. Da blir det annenhåndsopplysninger som skal videreformidles, og det er litt vanskelig. Man må på en måte gå til kilden, og da er det kanskje greit at det er en som har litt oversikt, og dirigerer litt hvor man skal spørre, slik at det ikke blir sånn annenhåndsopplysninger hele veien. Det er også en bit oppi situasjonen der.

Torill Henvendt til C: Klarer du å se noe av det hun sier? En ting er det man tenker at man iverksetter. Det den avdelingen jobber med - er det noe som skinner igjennom, er det transparent, sånn at dere andre ser at det er her de er? Vet dere andre at det er der de jobber, det er der de har sitt faglige fokus nå?

S Dette ligger en sak som ligger litt tilbake i tid, så..?

C Nei, hva skal jeg si? Vi har nok ikke snakket sånn direkte om det, men jeg tror jeg veit hvem det handler om.

S Det har vært drøftet på pedledermøter, og.

C Ja, vi har det, hvis det er den jeg tenker på? Vi snakker jo om disse ungene våres. Men vi finner ikke alltid løsninger. Vi tilnærmer oss de ungene, og. Det som vi har vært heldige med på vår avdeling er at vi har vært med på systemveiledning. Og jeg ser at det, takk og pris for at vi har vært med på det, for systemene har så mye å si i forhold til ungene. Problemet ligger jo ikke hos ungene, men hos oss voksne. Vi må lage et system som virker for ungene, og det er ikke like enkelt noen ganger. Særlig hvis man ikke har alle voksne med på det. Jeg tror vi er litt forskjellig der nå for tida. At jeg har med meg mere voksne på det jeg skal gjøre. Jeg vet ikke? Det er egentlig ikke noe vi har snakket veldig høyt om, heller.

S Nei, men jeg føler også det at dere har hatt en prosess der dere har jobbet veldig mye med det at voksne må være tilstede. At det ikke holder at man er langt avstede, men er tilstede for ungene, og at man er nær der som ungene oppholder seg. At det er vi som voksne som har...bør ha den evnen som hjelper ungene til å ha en god dag. Inne hos oss så er det to delte stillinger, ikke sant? To som jobber i en 50% stilling hver seg, som gjør at du mister kanskje litt av oversikten de dagene du ikke er på plass, kanskje ikke får med seg alt som har skjedd i mellomtida? Og noen ganger så er det sånn...kanskje litt hals-over-hue...litt sånn frustrasjon ute i lufta, istedenfor å tenke: hva kan jeg som voksen gjøre med det her? Og det er noe vi må jobbe med hele tiden.

- Torill Men, du C, har nå en beskrivelse at du har personalet med det på en annen måte.
- C Jeg føler det i hvert fall.
- Torill Og så tenker jeg det – den saken som du har skrevet en praksisfortelling om. Det er en gutt som du sier er på vei til å etablere seg i gruppa, for han har nylig kommet over fra småbarn. På hvilken måte jobbes det da profesjonelt rundt de utfordringene som du beskriver i forhold til han? Det med språk, og at det er sammensatt?
- C Det er alltid en i nærheten og i overgangene. Vi følger han tett, for det er ofte i overgangene i barnehagen at det skjer ting. Så sånn er det. Vi har faste plasser på avdelingen hvor ungene sitter og spiser. Og det er alltid en voksen som sitter ved siden av og følger'n opp. Så det er...ja, han er egentlig ganske....Vi er ganske tett på'n. Ute prøver vi å være tett på han, og. Og så har vi tatt foreldremøte. Vi er to pedledere inne hos oss. Jeg er pedleder og så har vi en barnehagelærer. Så har hu hatt ansvar for foreldresamtalen, og så har jeg kommet inn og gitt litt veiledning for hvordan man kan bruke bøker som...aktivt i hverdagen...som språk. Tipset dem i forhold til det å sette grenser. Det går ut på grensetting, for det har vi sett i garderoben, og, ovenfor foreldra. Da kom det fram mange, fine ting. Hva vi kunne gjøre, og hvordan de setter grenser hjemme. Da fikk vi veiledet foreldrene litt til åssen de kan fortsette, være enige når de setter grenser. Og at dem og kunne ta kontakt med oss hvis det var vanskelig å sette grenser, og jeg tenker sånn i forhold til språk, og leik, og blir jo frustrasjon for denna gutten, hvis det er forskjellige grenser overalt. Så vi har blitt litt enige om det, og hvis det er noe som er vanskelig å ta opp her, så kan de ta kontakt med helsestasjon, og få kursing der. COS-veiledning, eller..? Så vi har tatt det litt sånn, for det har vært episoder i garderoben som vi har mått si at barnet ditt har biti i dag, og det er rimelig sårt. Det er veldig sårt å høre. Og det sier mamma og, at det er sårt å høre, og det skjønner vi. Derfor tenker vi at vi prøver å ha felles grenser for åssen vi har det i barnehagen, og åssen dem kan, på en måte, videreføre det hjemme. Sitte i ro med en aktivitet, å se gutten, da. Det har akkurat kommet en baby der, så det er mye som skjer hjemme.
- Torill Så tenker jeg – ut i fra det dere sier nå, så igangsetter det noe hos meg, ikke sant? Hva er det som gjør at dere har kommet fram til de tiltakene dere har kommet fram til? Det er noe felles her: språk snakker dere om, utagering, den sosiale fungeringen i samspill med andre. Det er noe felles, eller misforstår jeg nå? (Begge nikker til svar)
- Så hva er det som har gjort at dere har kommet fram til de tiltakene som dere har kommet fram til, som dere nå jobber faglig med? Eller jobbet med, i ditt tilfelle S. Hva er det?
- S Ja, hva er det? Jeg tenker sånn som... det som er det viktigste er at hun kan ikke få den negative rolla. Vi skulle begynne å ha fokus på det som var positivt. Ikke bare, som voksne, gi henne negative kommentarer – altså negative tilbakemeldinger. Og det samme med de andre ungene, og, for det vil jo smitte over: hun gjør sånn, hun gjør sånn, hun hører aldri, eller, ja... Så det å få henne til å få en litt bedre status i gruppa var en av de viktige tinga. Å heve statusen hennes, sånn at hun måtte ikke komme inn i en...altså etter hvert så blir det jo sånn at man forventer at det skal skje noe, ungene forventer at det skal skje noe, foreldrene forventer at det skal skje noe. Ikke noe positivt. Så det å få henne ut av den klemma med å være og få negativ tilbakemeldinger var veldig viktig. Og da var det det å ta henne med på å

gjøre positive ting som hun kunne få anerkjennelse på at hun mestret, hun fikk fast plass ved bordet ved siden av en voksen som kunne hjelpe henne og ta tak i når hun hadde lyst til å fortelle noe, og hjelpe henne til å formidle det til de andre rundt bordet. Ja, en del sånne ting som gjør at du på en måte øker litt sånn status og får litt mere... ikke bare erfarer negative kommentarer fra de andre rundt. Det at de voksne også var i nærheten, og skulle være i nærheten av leiken, og støtte med å tolke det som hu kanskje mente, men som de andre ikke forstod. Så det på samspillbiten var veldig viktig for at det skulle bli et bedre samspill. Og så er det viktig at vi som voksne, uansett hvor frustrert vi kan bli fordi vi ikke føler at vi når inn, så vi holde tunga rett i munne og hue klart.

Torill En kunst det!

S Ja!

Torill Enn du, da (henvender meg til C): hvordan tenker du?

C Nei, jeg tenker...jeg har opplevd at denne gutten har fått skyld for ting som ikke har vært han sin skyld, for han har ikke vært der. Og det er sånne ting som ungane legger merke til at det skjer ting, og så skylder vi på han – det er veldig greit. Så vi har tatt han ut på positive ting, for vi veit at han har masse positive ting. Vi har funnet ut – hva er det han kan fungere på? Som at vi har tatt han med når vi har dekt på bordet. Når vi lager mat så er han med. Så han får de positive tilbakemeldingene, og de andre ungene ser at dette kan han. Så han har fått være med.

Vi tar han heller litt ut av gruppa. Hvis det er 23 unger som er i en overgangen, så blir det veldig vanskelig for'n, så da hender det vi tar'n ut av gruppesituasjonen. Da slipper han å få alt det negative. Det er litt av det vi har gjort. Ellers så er det å ta'n ut og sitte med bøker, og han kan få lov til å bla i bøkene og fortelle hva vi ser på bildene. Ikke tekst, men bildene.

Torill Nå beskriver dere begge to at noe av arbeidsmetodene dere har brukt det er å være voksne som er tett på. Jeg forstår det rett da? (De nikker). På hvilken måte er man tett på? Kan dere si noe mer om det der å være tett på, hva har dere lagt i det? De som har vært tett på, det kan jo vært dere to, for alt jeg vet, hva betyr det, å være tett på?

S For meg betyr det at man skal være i nærheten av, og kunne, på en måte, være så nær at du kan bidra til noe sammen med. Ikke bare sånn at jeg er tett på, og ungen står der borte, 15 m. unna, da er jeg ikke tett på. Jeg må være nær. Det kan være i garderobesituasjon, i overgangssituasjoner, i uteleiken, i inneleiken, da være...enten får du lov til å være med og delta i leik, det er ikke alltid det heller. For andre ganger er du et hår i suppa, ja, og da må du kanskje være litte granne lenger unna. Samtidig nært nok til å oppfatte hva som skjer i den leiken, sånn at du kan gå inn og si at: hva skjedde nå, mente du at det var sånn, eller skulle vi ha det sånn, eller kan vi hente noe annet sånn at det ikke blir konflikter fordi den ene skulle ha den dukka, og den andre skulle ha den dukka, og så...kan vi finne ei dukke til, sånn at dere får hver dere? Sånn må du kunne være tett nok til å bidra på sånne ting, da. Og ved matsituasjonen... å kunne sitte ved siden av, kunne være den voksne som kunne være en samtalepartner, og som kunne også dra i gang og inkludere i den samtalen, som også skjer rundt bordet. Selv om det var et dårlig språk. La henne få tid til å uttrykke seg, selv om det

- kan ta tid for henne å komme til poenget. Være så tett i garderoben, være den som sitter og kan dra over, og snakke med og hjelpe til.
- C Nei, tett på... da tenker jeg sånn at de små vi får over, tett relasjoner. Å kunne sette seg på fanget og ha nærhet til dem, og. For det tenker jeg at den biten er kjempeviktig for at jeg skal nå fram. Jeg må nå fram til ungen, og, at dem får mulighet til å sitte på fanget. Det kan og være de samme tingene, at man følger opp i overgangene. Men, jeg tror vi begynner med den tett relasjonene, så kan vi bygge videre. Jeg tror det er nøkkel'n til å komme fram til ungene, og.
- Torill Så når du sier tett på, så mener du tett på ikke bare i betydningen fysisk tett på, men i tett på som i en tett relasjon? Er det det du sier da?
- C Ja!
- S Og det har det vært inne hos oss, også. I forhold til det... når vi sitter og spiser for eksempel, og er ferdig med å spise, å få komme og sitte på fanget. Den muligheten er der, eller når dem trenger et fang å sitte på, og ha det åpne fanget. Ikke være så opptatt av at en skal gjøre de praktiske tingene. Men faktisk være den voksne som har muligheten til å ha et fang. Det er og viktig.
- Torill I hvilken grad er dette viktig, da, tenker dere?
- C Jeg tenker for de andre ungane, å se at vi er omsorgspersoner. At vi kan...ja, kanskje de andre ungane ser at gutten har noe negativt med seg, men de voksne aksepterer om vi har gjort noe gæli. Vi setter dem på fanget. De er like mye verdt.
- S De er fortsatt en del av fellesskapet, selv om du har gjort ting du ikke burde ha gjort.
- C Det trur jeg er viktig for ungane å se! Jeg trur vi har kanskje...jeg ser det nå...litt dårlig utvikling kanskje? Jeg tenker mere helheten, at man kanskje ikke har den tett relasjonen, og så skjer forskjellige ting, og så blir ungane problemet. I stedet for at vi ser løsningene. Kanskje vi må sette oss ned og virkelig se den ungen? Noen ganger tror jeg vi alle er med på å glemme det litt. Jeg tror det begynner her (peker på fanget sitt), at vi setter dem i fanget. De kommer fra småbarnsavdelinga, og er vant til å ha den nære, og så kommer de til en stor avdeling med masse unger. Og så har du kanskje ikke mulighet til å ha alle på fanget, for å si det sånn – ja, få den godheta fra voksne. Det trur jeg er viktig. Både å følge de tett i overgangene, og positive ting. Ja...
- S Ja, for det jeg ser nå er at vi har ei blid jente, som har innpass.
- Torill Det er samme jenta du snakker om?
- S Ja! Som har innpass i leiken, og sjelden hører noe negativt om. Og ikke den som får skylda for alt som blir gjort. Ja, som du sier: som ikke er tilstede engang! De kunne fort si at det er den eller den som har gjort det. Men, også speile de andre som har lagt skylda over på henne. Hvordan kan du vite det? Når de begynner å bli litt større...Ja, men det må jo ha vært henne? Men hun har jo ikke vært her i dag? Og! Så å bevisstgjøre litt på hva sier man om andre noen ganger, eller hva sa du da? Hva gjorde du? Altså, ta det derre spillet, fram og tilbake. Hva

skjedde da, når du gjorde sånn? Fram og tilbake. Ja, kanskje vi finner ut av at begge to ikke var helt greie med hverandre, og ikke bare den ene som får skylda eller hva som gjorde at han endte opp med å være den som slo, da.

Jeg ser jo det at nå går det mye bedre. Språket er ikke helt på «g» enda, men jeg ser at samspillet er mye, mye bedre. Og det er veldig viktig at vi som voksne tar det ansvaret. Absolutt!

Torill I hvilken grad da, tenker du? Når du er så tydelig på det du sier.

S Jeg tenker at vi har den jobben vi har for å lage en god hverdag for de ungane som skal få lov til å være her, og da kan vi ikke legge ansvaret for de tinga over på unga. Det er vi voksne som må ta ansvaret for at vi skal få de tinga til å gå ihopes. Ja, jeg tenker det – det har vi betalt for! Blant annet (latter).

Torill Ja, men om dere er med meg på et tankespinn med å snu det litt på hodet. Det med å ta barneperspektivet i dette her. Hvis din jente, og din gutt, skulle beskrevet sitt møte med dere faglighet og profesjonalitet – det blir jo hypotetisk, og tatt ut av det blå – men, hva var det de hadde møtt? Skjønner dere tanken min?

C Mener du oss, eller mener du personalet på avdelingen, eller?

Torill Primært tenker jeg dere. Dere får svare på vegna av dere selv, og så får andre svare på vegne av seg selv.

C Hva vi håper at dem har møtt? Hvordan vi ser oss selv, tenker du?

Torill Ja...speile seg selv litt i barns øyne. Det å ta barneperspektivet nå.

S Det jeg opplevde, og opplever, er at hu snuppa her skjønnte at jeg var på hennes side.

Torill Hvordan forstod hun det da?

S Det trur jeg fordi, eller jeg tenker at hu etter hvert...jeg var den som kanskje valgte å sitte ved det bordet for å være nærheten av henne når vi skulle spise, en støtte spiller der. Også prøve å være nær i de gangene jeg er i garderoben, og på en måte spøke, le, trekke henne litte granne fram på en positiv måte. Og etter hvert så har det jo ei blid og fornøyd jente som kommer etter deg og tar kontakt med deg og bruker navnet ditt, og gjerne holder deg i hånda – vil sitte på fanget ditt, ikke sant? Og da tenker jeg at da skjønner hu at vi er på lag, vi er venner, vi har det fint sammen. For sjøl så blir du jo litt skeptisk om de rundt deg går med rynke i panna, og som liksom er ute etter deg for å finne ut hva du har gjort for noe gæli nå? Du vil jo skygge banen, jeg ville ikke hatt noe med deg å gjøre, det ville jeg ikke selv som voksen – jeg hadde holdt meg langt unna. Og da, når du får den med de jeg liker og de jeg koser meg sammen med, de vil jeg også være mere sammen med. Så jeg tolker jo det at når hu kommer til meg og gjerne vil være sammen med meg, så er det fordi hu tenker at vi har det fint sammen.

Torill Og du da, C?

- C Jeg tenker jo det samme, at de tar kontakt med oss, ikke sant? Nå – etter at vi måtte snu om i hvordan vi møter ungen, så er vi... så ser du den nærheten han vil ha. Kommer bort og vil sitte fanget, ja. Det hadde jeg håpet hvis det var min unge og, at han fikk et fang å sitte på. Tryggheten. At foreldrene ser det også. Ja, jo nærere bånd man får da, ja, når man jobber sånn tett med ungene. Og foreldrene veit om det og, at man jobber med de tinga.
- Torill Men, hva er det for noe da? Hva er det som gjør at barnet kommer? Dere beskriver begge to at barnet kommer tilbake til dere, og det tolker dere som...ja, det blir en tolkning av at her er det noe. Hva er det? Hva kan det være som gjør at barnet kommer og setter seg på fanget?
- C+S (svarer samtidig): tar oss tid til å gjøre det!
- Torill (henvendt til S): og så sa du trygghet først?
- C Tar oss tid, og muligheten til å sitte på fanget?
- S Også det at man er tydelig. Altså – de gangene man trenger å være streng, så er man jo også det, men ikke på en sånn måte at du skremmer, eller at du ødelegger noe. Men å være tydelig voksen som er rettferdig, eller prøver i hvertfall å være rettferdig når det skal megles i for eksempel en konflikt, da. At man klarer å prøve å få belyst de tinga som oppstår på forskjellige måter. Ja!
- Torill Hvordan gjør du det, da?
- S Nei, altså, det er det derre å spille litt på speiling da, og prøve å nøste opp i det som skjedde. Og noen ganger er det som skjer et uhell, og å skumpe borti noen er noe helt anna enn at han slår med vilje og overlegg. Å lære bort noe av det, blant annet – og det at det kan såre andre hvis vi sier stygge ting til hverandre. Det kan være like vondt å få høre, som det å bli dytta til, eller at noen slår til deg. Det er ikke hyggelig at noen har et godt språk, krydret med litt...hva skal jeg si – litt krasse kommentarer, at det er det du blir møtt med, det er ikke noe hyggelig det. Så speile de som kanskje de som står for den biten, og, og si at hvis noen hadde sagt sånn til deg: hadde du blitt glad da, eller hadde du blitt lei deg? Tror du den og den liker når du sier sånn til dem? Nei! Da er det kanskje greit at vi ikke gjør det.
- Torill I den grad, bare for å følge videre det du sier nå, og så må du (C) bare kaste deg på. For i det tilfelle ditt her så er det ei jente som biter, som forårsaker noe i andre. Det skjer noe i andre fordi hun gjør en fysisk ting. Hva gjorde dere da, i forhold til denne jenta? Hvis jeg forstod deg rett nå, så beskrev du hva det gjorde i konflikten med andre barn – så hva da med henne?
- S Ja! (bekrefter min tolkning) Altså det som var å ta det akutte. Den akutte fasen er jo å få trøsta den som har fått vondt, biti eller slått, og så må du inn og prøve å få nøsta opp i hva som har skjedd. Så må man kanskje ta noen vekk fra en situasjon, så det ikke blir sånn overopphetet eller...sånn at man blir hørt, den som gråter. Samtidig så har det vært vanskelig for henne som har biti, som har et dårlig språk til å forklare...det er ikke lett å si hvorfor man har biti. Så da blir det kanskje at du spør noen andre rundt: så du hva som skjedde? Ja...
- Torill (henvendt til C): og i ditt tilfelle, så har du en liten kar, men han gjør jo også noe som ikke alltid er ønsket i en sosial setting. Det med å slå, som du hadde som eksempel.

- C Det ser jeg og er impulskontrollen, ikke sant? At han er umoden. Som vi har observert...de slaga skjer uten at det trenger å ha vært noe i forkant...altså det kommer bare som en refleks. Og når vi snakker med han så er det som om han ikke skjønner hva han har gjort for noen ting. Så den er litt vanskelig. Vi gjør det samme hver gang. Vi setter oss vekk fra de andre og så får han lov til å sitte der litt i fred og vi er i nærheten, og så går vi å snakker med han etterpå og prøver å sette ord på det som har skjedd. Og der er ofte at han: ja – nei...altså det kommer uten at han har skjönt hva han har gjort, så det nytter ikke her å bli sint... det kommer så impulsivt at han bare... et slag kommer, og jeg tenker at det er et eller annet som skjer der og da, og han ikke forstår det. Men, de andre ungane blir jo redde. Og det er det at en tar seg av den som gråter, og en tar seg av – hvis dem har sett det...så vi deler oss litte granne, så vi får tatt det med en gang. Gjerne ikke sammen med de andre ungane, men at vi...
- S litt vekk fra tilhørerskaren.
- Torill Men, hva gir dere tilbakemelding på? Hva er tema? Når dere trekker enkeltbarnet til side fordi dere ikke vil ha tilskuere. Hva da?
- C Hva jeg sier til denna gutten?
- Torill Hva er det som skjer? Hva er det som er viktig for deg i den tilbakemeldingen, når du trekker barnet til side. Hva er det som er viktig? Hva er det faget ditt, og profesjonaliten i C – hvordan bruker du det da?
- C Jeg tenker at det viktigste er at jeg ikke blir sint. At jeg blir rasende sint på han. Jeg tenker at det hjelper han ikke noen ting om jeg blir sint. Jeg må ta det helt med ro, og så må jeg, når han har hendene sine oppe og skal slå, så tar jeg forsiktig ned armene hans – jeg tar ikke hardt i han engang: Det er ikke lov å slå! Det er vondt! De begynner å gråte når du slår – det er vondt! Vi blir lei oss, sier jeg da. Da kommer det mm...(etterligner lyd til gutten). Sier ikke noe mer. Det samme med den som blir slått, får sitte på fanget og får trøst. Det er ikke noe...jeg lager ikke noe store scener ut av det, men bare en forklaring. Man trenger å få en forklaring, hva som skjer?
- S Apropos det med forklaring: at det repeteres. Det er det samme budskapet som blir lagt frem hver gang, at det er vondt!
- C Ja, det synes jeg er viktig, og. Å ikke bare...også er vi ganske like på avdelinga, at vi gjør det samma. At ikke noen kommer og ødelegger den relasjonsbiten med å være (gjør om stemmen sin): detta æ'kke greit! Når du er to og et halvt år så trur jeg ikke det...jeg hadde bare blitt veldig redd den voksne. Hadde trekt meg inni meg, og kanskje slått enda mer, og. Jeg hadde fått oppmerksomhet, så da...ja, dårlig eller god oppmerksomhet kan jo trigge begge veier, for så si det sånn.
- Torill Men, det med barnets motiv har dere sagt litt om nå, ikke sant? Det kommer impulsivt sier du (C), og i dette tilfelle er det en som slår. I ditt tilfelle (S) er det en som biter. I hvilken grad får barnets motiv, i den grad det er et motiv...barnets impulshandling – jeg vet ikke om barnets motivasjon blir riktig, men i hvilken grad...får det noen plass i den tilbakemeldingen dere sier dere tar til begge barna?

- C Ja, jeg tenker mye at den situasjonen vi har, for eksempel, er fordi de vil ha innpass i leiken, kan det være. Så vi har gitt'n litt verktøy og sier at hvis du har lyst til å leike så kan du ta bort på noen og si: kan jeg være med å leike? Det er mange ord, med har kommet: jeg leike? Og da sier de andre: ja! Og da tenker jeg at da går det fint ei lita stund, helt til det helt impulsivt kan komme en liten rapp igjen. Og da må ta'n vekk igjen og si: det er vondt! Men, han har begynt å...framgangsmåten er riktig, og vi ser at det er positivt.
- Torill Og du da, S?
- S Ja...
- Torill Kanskje den ikke er der, og det er helt greit? Det var bare en tanke jeg hadde.
- S Jeg tenker på mange av de situasjonene rundt denne jenta – Hu nådde jo ikke fram kanskje med det å bruke språket sitt. Så til slutt så er da den frustrasjonen nærmest, den bobler over, og får utløp i et bitt, eller i et smekk.
- C Hvis det er den jenta jeg tror det er...så skjønner jeg frustrasjonen, og! Det går på stamming, ikke sant? Det skjønner jeg, for jeg har prøvd å vente 'a ut, når a' skal prate, og det tar tid og ungane har ikke tid til å høre. Og noen har hermet etter 'a. Vi har m-gruppe, det er femårsgruppa, ja, vi har tatt enkelte ut sagt: vet du hva, vi hermer ikke etter andre når dem prater! Vi skal høre etter. For det er veldig sårt å sitte å høre. For hu skjønner – jeg trur hu skjønner det sjøl. Jeg er litt usikker, at det er et eller annet som sitter litt fast, da.
- S Og en ting er for oss voksne å skjønne det, og gi 'a tid. En annen ting er for ungane å skjønne det og klare å gi 'a tid...Det er ikke alltid at de har, og i den alder'n der, så er språket vært veldig i utvikling og de fleste har begynt å bruke språket mer og mer i leiken. Mens andre, på en måte velger hund og katt og få lov til å bruke minst mulig språk, og mer på lyder. Og da, kanskje, når de andre krever noe av deg, og du ikke klarer å formidle det språklig, så blir du frustrert!
- C I forhold til han gutten vi hadde – Vi skjønte jo at vi hadde satt...gjort noe feil i begynnelsen. Fordi vi sa: nei, ikke gjør det! Nei! For når han gikk og fant ei lita bikkje, som du drar etter deg med tråd, så begynt'n å gå med den sånn: nei! Han skulle sette grenser for den bikkja, og dro i den og sa: nei! Og så snurra'n den bikkja rundt og så sa'n: nei, nei, nei, nei! Han var helt på, så vi skjønte sjøl: vet du hva – han speiler oss! Det er vi som er han, og så er han bikkja. Og han begynte å ta bikkjeroller, og det har vi stoppa'n med. Vi sier: nei – du er,....vi sier navnet til gutten! Kom skal vi leke noe. Han brukte det der...vi begynte å le, men vi skjønte at det var oss det gjaldt. Det var oss det!
- S Ja, sett opp dukkene, og lar dem få så øra hagler, liksom
- C Men, vi skjønte den. Nei, humra av det, men vi skjønte hvem det var.
- Torill Da tenker jeg at de fastlåste og utfordrende møtene som dere nå har beskrevet i to praksisfortellinger, og dere har gjerne mye mer dere kan øse av, det er noen form for læringssituasjoner! Dere beskriver jo både hva som skjedde, og hva dere har gjort. Og nå har dere ytterligere beskrevet det mer. Så jeg tenker at det er læringssituasjoner. Dere sier mmm

begge to, så jeg antar dere er enige i det? Begge nikker og bekrefter med mm-lyd. Men, hva er læringen da? Hva tenker dere er læringsprosessen her?

- C Når jeg tenker ut i fra praksisfortellingene, og når vi sitter her og prater, så ser jeg veldig klart og tydelig åssen ungane ser oss, i forhold til...sånn som han brukte den bikkja, da...assa vi kan møte oss sjøl. Og det er litt viktig å få snudd om tankegangen våres, redefinere gutten, og ja, tenke positive ting. Finne alt det positive som er med gutten. Det er mye læring for oss voksne, og det gjør nå at vi gir noe annet tilbake til barnet, da.
- Torill Sier du da, jeg må bare få dobbeltesjekka det, at i dette tilfelle her, og i andre tilfeller som har vært rundt den gutten, for det har vært noe av utfordringen her at det skulle være flere situasjoner og ikke bare en, så lærer gutten noe. Men, så sier du at dere lærer noe, eller overtolker jeg det du sier?
- C Nei, vi lærer noe vi og!
- Torill På hvilken måte da?
- C Jeg lærer når jeg sitter her, og den nye praksisfortellingen med hunden, så...den kommer jo fra en annen i personalet, og hu sier det samme, at det er oss. Å jeg tenker at det er en læringsbit i det. Det vil si at da må vi snu om på hvordan vi jobber. Vi kan ikke gå og si nei til ungane hele tida. Det er veldig negativt, og det er ikke noen læring i forhold til det. Vi må heller snu det om og se mye av det positive. For alle har noe positivt ved seg! Så personalet...vi fant ut at vi satte opp en plan for hvordan vi ønska å jobbe, og det er snakk om å bare ha 10 minutter som man jobber litt aktivt med for eksempel språket, da. Og så at man følger opp daglig det. Og at man i tillegg til det er tettere på da i hverdagssituasjonene. Bare det å utvide det derre å sitte litt lenger over tid, for han har litt maur i rompa, så å sitte med ting det trur jeg er viktig. Å få roa. Vi har vært borte i et tilfelle før, og vi veit at ofte fungerer det tette, ja, systemer. Ja, vi har møtt på det ofte. Det er ikke bare en gang man møter på det! Man skjønner hva man møter på med en gang: her må vi ha et system!
- Torill Og du, S, du nikket. Det virket som om du var enig i det C sa? Har det vært læring i prosessen hos deg?
- S Ja, jeg tenker det har vært læring, også for oss voksne i å få til det...hvordan vi kan bidra til at en unge får det positivt, altså oppmerksomhet. Negativ oppmerksomhet, og positiv eller negativ status i gruppa, for atte vi voksne er veldig viktige bidragsyttere. Og hvis vi velger alltid å være de som påpeker feil og mangler framfor det å finne de positive tinga, og vise fram for de andre. Så vil en jente som det, fort havne i ei stor klemme. Ja, så det at de voksne er bevisst på at det er vi som er rollemodeller, og det er vi som har ansvaret for at det skal være godt samspill både mellom ungane, mellom oss voksne og den barn-voksen relasjonen. Det er veldig viktig. Det har vi snakket mye om rundt henne. Hvor viktig det er at vi som voksenpersoner er der. Det er den biten for de voksne. Ja, tenker jeg, trur eg.
- Torill Vi er snart på vei inn for landing, nå. En time går fort, da. Jeg hadde valgt ut, og bestemt på forhånd, at praksisfortelling skulle være en innfallsvinkel inn for denne samtalen. Hva tenker dere om det? Burde det vært vinkla på annet vis?

- C Nei, jeg synes praksisfortellinger er en grei måte å få...du får sett litt av det vi gjør i barnehagen, og læringen som ligger i det. Jeg skulle nok vært enda flinkere til å bruke praksisfortellinger på avdelingsmøtene, men det er masse ting som på en måte...ja, egentlig må ta opp. Men, det er en fin måte å jobbe ut i fra, for vi ser hva som er bra og hva vi kan jobbe med. Hva som er litt negativt, som vi må jobbe videre med, bli bedre på. Praksisfortellingen er en fin måte å bli bevisste på, da. Hvordan ønsker vi å være på avdelingen, åssen ønsker vi at foreldrene skal se oss utad, og. Er vi profesjonelle til å ta imot og hjelpe, hjelpe ungene. Ja, det er dem vi er her for. Det med språk, leik, det sosiale – det er kjempeviktig.
- Torill Nå sier du at vi må være profesjonelle til å møte både barn og foreldre. Mener du da at praksisfortelling kan være et ledd i den profesjonaliseringen?
- C Ja, det trur jeg!
- Torill På hvilken måte da?
- C Nei, vi blir mere bevisste på de handlingane vi gjør. Når vi ser praksisfortellingene, så...ja, vi blir mere bevisste. Finne andre løsninger. Det gjør vi jo hver dag – vi evaluerer, jo. Men når man får det ned sånn på papir, så ser man bedre hva man kan gjøre for den gutten.
- Torill Det da, S – hva tenker du om praksisfortellinger, og at jeg nå valgte det?
- S Jeg synes det er en grei måte å reflektere rundt situasjoner, å bruke praksisfortellinger. Og jeg ser jo og den biten i forbindelse med avdelingsmøter, og sånn...at vi bruker det alt for lite, og for sjelden fordi det er de praktiske tinga, og så er det ofte sånn litt i «hyrten og styrten», at vi skal ha unna alle de praktiske tinga, og så blir det litt støvbørsting av de problemene vi har. Og så tenker vi at vi har landa! Men hvis vi bruker en praksisfortelling så har vi litt større mulighet til å ned og inn i ting. Da blir det ikke bare sånn engangs – da må vi ha den tråden over litt tid. Ja, så skulle ønske at vi, for vår del, hadde vært flinkere til å bruke det.
- Torill Hva skal til for at dere kommer dit da?
- C Legge vekk en god del andre ting!
- S Ja, må det! Det går litt i «røkk og napp». I perioder så blir vi litt sånn: nå skal vi jobbe med det! Og så går det noen uker, og så er det så mye andre ting som stjeler den tida tilbake igjen, og så blir det glemt bort i perioder, og så, ja... Men praksisfortellingene ligger jo der på avdelingsmøtene, men det blir jo på en måte, bare sånn muntlig gjenfortelling. Det blir jo ikke den skriftlige biten som det blir jobbet med gang etter gang etter gang. Det blir bare støvbørsting.
- Torill Mener du da at det kan ha ulik effekt om det er en muntlig praksisfortelling, eller om det er en skriftliggjort praksisfortelling? I forhold til det arbeidet som skal gjøres? Misforstod jeg deg nå?
- S Ja, jeg trur det ligger litt mere forpliktelse i det hvis det er en skreven praksisfortelling. At det er noen som har ansvar for den. Og at man skal gi noen tilbakemelding rundt den, i forhold til

- praksis neste gang man har et møte. Eller om det bare blir en sånn: hva gjør vi? Dette har skjedd, hva gjør vi nå, hvordan løser vi det? Da blir det bare sånn (knipser flere ganger i luften).
- C Jeg tror det er viktig å legge vekk ting, altså. Ja, de praktiske oppgavene – det er jo ikke derfor vi egentlig har avdelingsmøtene.
- S Men det er fort vekk at det er der alle ting blir samla. Og det skal delegeres, og oppgaver skal løses.
- C Ja, det er nok lagt vekk nå...mere de siste ukene, for at vi skal ta tak i det «problemet» (illustrerer med håndbevegelser anførselstegn). Jeg ønsker ikke, når styrer sier: Det er vårt ansvar! Så kjenner jeg at det ansvar henger så grådig i hue, at det må vi faktisk gjøre noenting med. Det er vårt ansvar! Så det er litt sånn skummelt. Jeg husker at jeg begynte her: Det er vårt ansvar! Akk Gud, ja det er det! Ja... det er vårt ansvar, og i må ha med hele gjengen på det.
- Torill Tilbake helt til begynnelsen: Profesjonaliteten. Hvordan vil dere beskrive, jeg har lyttet til det dere har snakket om, ville dere gjort noen endringer i profesjonalitet i møtet med utfordringene i disse to praksisfortellingene? Eller...hvor er dere nå?
- S Det er veldig vanskelig!
- C Ja, det er veldig vanskelig! (Ler)
- S Jeg tenker i vårt tilfelle at man må tidlig inn på banen. Og å tenke at...ikke tenke at det ordner seg!
- Torill Så profesjonalitet handler om å ikke tenke at det ordner seg, men å gjøre noe aktivt?
- S Ja! Ofte så kan det jo hende at det blir litt sånn «vente og se», noen ganger. For det blir så mange synspunkter på ting. Og så blir det sånn at for mange kokker, for mye søl...mange løsninger på ting. Og akkurat her så tenker jeg at, i hvert fall når det utvikler seg sånn at det blir dårlig effekt av de tingene vi har gjort. At det ender med at du begynner å bite. Det skulle vært tatt tak i på en litt sterkere måte tidligere, i stedet for at det blir sånn frustrasjon. Det blir brannslukking...sånn frustrasjon...jeg tenker at der var vi som avdeling litt på etterskudd, tenker jeg. Mye av dette ligger også på meg.
- C Jeg tenker ut i fra erfaringsmessig, at jo tidligere inn, at vi gjør en innsats, og foreldrene kobles inn. Jo lettere er veien videre. Da har vi foreldrene med på laget, også. Og det tror jeg...ja, vi har hatt endring av personalet inne på avdelingene våres, og vi veit jo...vi er ikke ukjente, og det har ikke vært noen utfordringer der. Jeg synes det har gått bra. Alle har hatt, på en måte, den samme innstillinga – inne på avdelingen min, i hvert fall. Det har hjulpa meg, og det har gjort at det har vært lett å gå tidlig inn i situasjoner.
- Torill Avslutningsvis; er det noe dere at dere brenner inne med, gjerne ville ha sagt eller rettet på av det dere har sagt allerede? Nå er ordet fritt, for å si det sånn!
- S+C Ler.

- C Profesjonalitet? Det omhandler så mye. Det er nesten skummelt å gå inn på, synes jeg. Det handler mye om meg som person, og. Om mine synspunkter.
- Torill På hvilken måte da, mener du?
- C Jo, man har jo vokst opp i et miljø, ikke sant. Og den oppdragelsen, at man tar den med seg ting videre som kanskje...det funker ikke nå, altså...
- S Det funka ikke da, heller!
- C Nei! (Ler) Det omhandler så mye. Det handler så mye om dannelse, hva som skjer med oss voksne, åssen vi møter ungane!
- S Men, jeg har begynt å dra på åra, og jeg tenker det at det er fortsatt noen voksne som tenker at det er helt greit å kjefta på unger. Å tenker at det er veien å gå når ting skjærer seg. Å kjefta på unger det virker.
- Torill Hva er det som gjør at du tenker at det ikke virker, da?
- S Det virka ikke på meg – nei, da! (Latter)
- Torill Hva er det som ligger tilgrunn for det du sier?
- S Nei, jeg har jo jobba i skole, på SFO, jeg har jobba her i barnehaga'n i 10 år. Og det er fortsatt noen som glemmer bort det at man trenger litt forklaring. Ikke bare den derre...det er voksnefrustrasjon som ender i kjefting, da. Det kan vi ta på hjemmefronten.
- Torill Hva er det som gjør at du ikke tenker sånn – at det handler om noe annet?
- S Det er innimellom at man må telle til 10, for at man blir jo frustrert. Men, jeg ser jo ikke det at...jeg kan jo ikke si at det hjelper. Men, jeg har jo jobba steder der jeg opplevde at noen voksne tenkte at man skulle ta unga på fersk'n. Og det var ikke for å gjøre noe bra. Det var hele tida nesten som å jakte på dem for å finne noe man kunne pirke på, eller hakke på eller kjefta for. Og jeg tenker at det er jo ikke bra! Absolutt ikke.
- C Mere kjefting, flere døde ører!
- S Ja! Mere tull finner dem på. Ja, jeg har hatt noen opplevelser med det gjennom tidene.
- Torill Da trur jeg, om dere kjenner at der e har fått sagt det dere ville si, at samtalen har kommet til sin slutt. Takk for at dere var villige til å stille som informanter!

Opptaket avsluttes. Varighet 01.01.00 timer

Samtale 2; gjennomført 05.01.17 med L og I.

Torill Da er vi igang. Litt for at dere skal få komme til, vil jeg i første omgang stille direkte spørsmål, og så ser vi hvordan det glir av gårde videre. Hver med og form dette så godt dere kan sjøl. Da tenker jeg om dere kan beskrive praksisfortellingen? Dere har skrevet om en episode, men om dere på nytt kan beskrive den, og si noe om hva det var som gjorde at dere ble utfordra? Jeg kan tolke ting, men det beste er om dere sier det sjøl. Hva var det som utfordra deg Ina og deg Line? Det er to veldig forskjellige historier, men samtidig noe likt. Hvem av dere har lyst til å starte?

L Det er akkurat det samme for meg.

I Jeg tenker at jeg burde egentlig ha lest igjennom den en gang til før jeg begynner.

L Kanskje jeg skal starte da, mens du leser igjennom?

Torill Gir I utskriften av praksisfortellingen jeg har mottatt og sier:

Det er noen blå merkelapper jeg har festet, det må du bare se forbi.

L Jeg husker ikke ordrett hva jeg skreiv, men jeg husker situasjonen veldig godt.

Torill Ja, men det er det jeg er ute etter.

L Eh.... Ja, tanker rundt historien min. Det er egentlig....Jeg kunne jo sagt veldig mye om det, fordi... var det ikke den ene situasjonen med det barnet her. Det var jo mange... og så var det midt i, vi holdt på med noen sånn felles forankringer i forholdet til pedagogisk plattform i barnehagen, så det var å teste ut litt sånne ting, og. Eh... men hva skal jeg si da? Jeg tenkte jo egentlig at.... Vi jobba veldig med, i den tida der, at vi skulle gi advarsler. Si sånn at: «nå gir jeg deg denne beskjeden her, og da er det... da kan du velge å slutte å ta akebrett fra noen andre, eller om vi må gå innafør gjerdet?» Det var vel det jeg tenkte i huet mitt da, at nå gir jeg deg valget. Og så fortsatte vel han å teste meg, da, og så kokte det vel litt i huet på meg da, jeg følte meg veldig sånn derre kavete mot det her stakkars barnet.

Torill Og så stikker han jo av, ikke sant, og springer inn i skaugen?

L Ja! (Pause)

Torill Også gjør du...du gjør noen handlinger her? Kan du si noe mer om hva det er – som på en måte bringer fram det som utfordrer deg? Du sier du kava deg litt opp, og det skriver du også. Du tok deg en «time out» før du tok den snakk'n med ham.

L Ja!

Torill Så hva er det som utfordrer deg? Om du klarer å skrelle det litt ned. Hva er det som gjør at du reagerer?

L Det er vel det at han ikke tar det valget som jeg har lyst til at han skal ta, antakelig vis, da. Og så veit jeg, bak i huet mitt, at det er noe sosial kompetanse... Det er noen ferdigheter han ikke har som gjør...tenker jeg. For jeg tenker alltid at barn gjør en handling som ikke alltid er

så grei, så tenker jeg det er fordi han ikke har kompetanse til å velge noe annet. Eller har....jeg husker ikke akkurat hvordan det var i den historien, men jeg synes å huske at han hadde lyst til å ake, eller hadde lyst til å sitte på noen andre på akebrettet. Var det ikke det?

Torill Jo, det er det du tolker, at han vil sitte på akemadrasser. Men, at dere ikke har så mange madrasser.

L Ja! Så jeg tenker jo at han ikke hadde kompetanse til å spørre om å få bytte-låne, eller finne løsninger på hvordan man kunne dele på de madrassene. Men, akkurat der og da, i situasjonen, så tenker jeg bare at nå skal han få ta et valg. Enten så gjør han det, eller så må han gå innfor gjerdet. Og så velger'n ikke det jeg... Nå gikk jo ikke den historien slik jeg hadde tenkt oppe i hodet mitt. Da må jeg prøve å stopp'n, og så blir det jo ikke noen god situasjon for den ungen. Nei! Det er vel det jeg tenker. At jeg kunne for eksempel...kan jeg fortelle hva jeg skulle gjort annerledes?

Torill Ja, det bestemmer du, egentlig. Det kan jo være at du ikke tenker at du skulle gjort det noe annerledes? Hva er det som skinner igjennom som en profesjonell handling? Ikke bare en situasjon mellom en voksen og et barn, men at du er profesjonell i det møtet med den utfordringen, eller kinkige situasjonen som oppstår han og noen barn. Så hva er det som ligger til grunn for at du handler som du gjør?

L Og det som også har vært en lang prosess – han var en unge som prøvde ut mye. Han fikk en oppmelding, og spesialpedagog og assistent-timer. 6 timer i uka med assistent-timer, faktisk. Vi var veldig glad for at han fikk de ressursene, men han var ikke..... han var ikke så svak som det høres ut som. Men, jeg hadde tatt meg sjøl i en lang periode, når han ikke mestra ting, så fant jeg ting som han mestra, som å leke med det sjørøverskipet for eksempel. Jeg visste hva han likte veldig godt. Så hver gang det skjærte seg i situasjoner, så fikk han lov til å holde på sammen med en voksen, eller få barn... Til slutt så satte jeg meg ned, og så tenkte jeg at han fikk belønning hver gang han ikke mestret en situasjon – ved måltidet, eller ved samling. Så jeg hadde liksom tenkt veldig at nå må vi begynne å.... «Nå må du (barnet) være i situasjonen, du må se konsekvensene av handlingene!» Jeg hadde tenkt at det her må vi jobbe mye med nå. Og så skulle jeg vel ha jobba litt mer med ferdighetene først, sånn at jeg visste at han hadde kompetansen til å velge. Jeg tenkte at visst jeg ga han det valget, så måtte han vite hvordan han skulle forhandle med de andre barna.

Torill Ok. Jeg må bare sjekke at jeg henger med på det du sier – Sier du at du ville....På hvilken måte ville du ha endret det du sier du skulle ha endret? Hva er det?

L Eh..... (lang pause) Kanskje at jeg hadde måttet gått inn og forhandlet med de barna sammen med ham, istedenfor da. Fordi jeg kanskje burde tenkt at han ikke klarte å ta det valget sjøl, også. For det var det jeg sa, at enten så måtte han....Hvilke valg ga jeg han egentlig, jeg husker ikke helt, jeg. Det var enten å gå innenfor gjerdet, og..... (lengre tenkepause)

Torill Var det ikke å «line» opp i kø?

L Ja!

Torill Men, så stikker han av – inn i skogen.

- L Jeg blir så fristet til å si: Ja, hva burde jeg gjort? (Latter)
- Torill Da skal du få tenke litt på det, og så kan vi bevege oss over til I sin fortelling. Eller i hvertfall det som er utgangspunktet ditt inn i denne samtalen. Hva tenker du nå – vil du beskrive episoden? Hva er det som utfordrer deg der?
- I Eh..... På en måte – Det som utfordrer meg, det er kanskje det at han på mange måter gjør så mange dumme ting som gjør at han blir så upopulær. Dette er jo bare ett eksempel på dagen forholdt seg. Sånn at...Vi streve veldig med å liksom komme igjennom dagen, på en grei måte. Fordi det var konfrontasjoner hele tiden. Så makt....ja, finne plassen sin i gruppen! Det var et anstrengende år, og vi var ikke gode nok til å.... Jeg skulle gjerne ønske at vi hadde en sånn trylleformel sånn at vi hadde gjort det riktige, sånn at det ikke hadde blitt så mange dumme situasjoner.
- Torill Hva gjorde dere da?
- I Vi tok han jo veldig på alvor. Som vi gjør med alle barna, på en måte. (pause)
- Torill Kan du si litt mere om hva du mener med det – at du tok han på alvor?
- I Ja! At vi... vi så på en måte...han var jo et barn som utfordret, veldig fort ble han veldig sint – og da skremte han på en måte de andre barna med sin væremåte. Sånn at når de skulle leke med han så var det nesten sånn skrekkblandet fryd: «Jeg må leke med deg fordi du går på min gruppe, men jeg velger ikke deg, egentlig!» Sånn tolket jeg det litt. På den andre siden så var det litt spennende og gøy, også. Jeg tror hans sinne, plutselig reagering, det skremte på en måte. Sånn at han var på en måte sin egen verste fiende. Så på en måte følte jeg at vi ikke klarte å.... vi overleverte på en måte et barn som strevde, som ikke hadde fått løst flokene sine, videre.
- Torill Hvordan tenker du....kan du beskrive faglig hva dere gjorde for noe?
- I Vi var veldig usikre. Jeg skulle gjerne hatt noen voksne, noen som skjønner seg på sinte barn, å snakke med. At vi hadde kunne fått noen tips. Vi telte til ti, vi snakket med ham om: «når du blir sint, så er det veldig dumt. Du ser de andre synes ikke det er gøy, de har ikke lyst til å leke med deg når du blir så sint. Og når vi snakket sånn fortrolig sammen, når mamma'n var der også, så var alt veldig fint. Men, det var liksom....ute i livet, inne i gruppen – så.... Jeg tror nesten ingen pustet. Jeg gikk meg veldig fullsatt «Oj, nå kom han i dag, også! Så får vi se hvordan dette går i dag.» Nei, jeg synes ikke jeg gjorde noen god jobb!
- Torill Hvis du skulle gjøre det om igjen, fikk en ny sjanse – ville du gjort det på samme måte, eller ville du gjort ting annerledes?
- I Da hadde jeg håpet at jeg kanskje hadde fått noen fra PP-kontoret til å snakke med. Noen som hadde noen gode ideer. Ja, fordi at vi holdt det veldig internt her på barnehagen.
- Torill I hvilken grad tenker du at....i forhold til hvordan du tenker han opplevde, altså denne gutten...hvordan opplevde han møte med dere? Som voksne, ansatte og profesjonelle med den bakgrunn du sitter med, og som man sitter med som pedagog. På hvilken måte kom det til syne for han, uten at han nødvendigvis kan beskrive det?

- I Jeg tror nesten han...på en måte hadde han tillit, men på en annen måte hadde han det ikke. Etter hvert så var han bare sånn....ja, jeg vet nesten ikke hva jeg skal si.
- L Nei, vi hadde han jo bare ett år – det siste året i barnehagen. Så det var vel litt sånn i starten at: hva er å finne plassen sin i gruppa, bli kjent, og hva er det det herre dreier seg om? Etter som jeg husker blei mye av det første halvåret brukt på det, ikke sant.
- I Ja!
- L Så det tok jo litt tid før den atferden kom fram.
- I Ja! Jeg så faren i noen situasjoner, og så fikk jeg liksom tingene litt på plass.
- Torill Det er et spørsmål jeg har lyst til å stille: Forstår jeg det helt bort-i-natta, men jeg får en sånn tanke om at dere sier at det kan være vanskelig å håndtere, å være profesjonell i møtet med det som utfordrer – i hvertfall for deg, I? Kanskje også deg, L? Eller overtolker jeg det dere sier nå, og det er egentlig ikke det dere sier. Du sier, I, jeg skulle hatt noen her som hadde hatt løsningen, som hadde hatt «drømmeformelen», noen på PP-kontoret som kunne komme og vist oss hva vi kunne gjøre. Og det skal man jo kunne gjøre. Kommer dere til kort, som profesjonelle, i møte med den type utfordringer dere har møtt? Eller overtolker jeg det dere sier nå?
- I Nei, jeg følte ikke at jeg hadde kompetanse nok til å håndtere han, og å veilede mine medarbeidere bra nok. Det følte jeg ikke, fordi jeg har på en måte aldri opplevd maken. Jeg har ingen referansepunkter. Nei, jeg skulle gjerne hatt en oppskrift på hvordan håndtere. Jeg ville gjerne at alle barn skal føle at de lykkes, og at de er ønsket, og at de har venner. Men, jeg så et stort barn som strevde veldig og som kom til kort. Og det er veldig sårt å ikke nå fram ordentlig.
- L Jeg tenker jo ikke, eller min praksisfortelling er plukket ut for her tenkte jeg at jeg burde gjort det annerledes. At jeg ikke var helt tilstede i mitt grunnsyn, akkurat der. Sånn viss vi ser på praksis'n vår, sånn generelt i forhold til barn som utfordrer oss, så syns jeg vi klarer å være profesjonelle. Vi kan ikke alltid ha et riktig svar, men vi veit hele tida hvilke holdninger vi skal ha sammen med barna. Vi spør hverandre, hele tida, 100 ganger i løpet av dagen, nesten: «Er det riktig viss jeg gjør det sånn?» Så spør vi hverandre: «Er det innafor?» på en måte. Og så gjør vi en handling. Så vi har en dialog rundt det hele tida, og jeg tenker at det er å være profesjonell – Fordi vi har en tanke om hvorfor vi gjør det. Vi veit ikke om vi alltid gjør det riktige, eller om det er det vi burde gjøre, men vi veit hele tida at det er.... Vi har den riktige holdningen hele tida.
- I Det er jeg veldig enig i! Fordi, vi diskuterte på hvert avdelingsmøte, gjennom dagen, og «hva gjør vi nå?» Og vi prøvde ulike metoder, også på....ja, telle til 10 / «nå må du sette deg litt der» / «nå skal vi snakke sammen».
- L Det var aldri noen voksne som kjefta på han, eller som ikke visste respekt for han, og han blei hele tida prata med og lytta til.
- I Det stemmer, det.

- L Vi satt på teppe og leste bok og prata om hvordan han hadde det hjemme. Selv om vi ikke hadde noen fra PPT som hjalp oss, så hadde vi ikke.....Kanskje vi hadde fått noen flere nøkler hvis vi hadde gjort det? Vi fikk ikke bukt med sinneutbruddet, og sånne ting, men, jeg tenker at han følte seg ivaretatt. Og det tenker jeg er å være profesjonell. Jeg synes det er viktigere enn å finne ut av.....ja!
- Torill Kan du si noe mer om hva du legger i begrepet – Hva er å være profesjonell i en barnehagehverdag?
- L I barnehagen vår, så tenker jeg at det å være profesjonell er å være lyttende. Jobbe på den måten, og med de tingene vi har bestemt i barnehagen vår at «Dette her er vi enige om». Vi stiller hverandre spørsmål om vi tenker at det var litt dumt. Eller er vi fortsatt enige her, eller må vi gjøre om å den tanken vi har om det?
- I At vi har diskusjoner gående. Faglige diskusjoner.
- Torill Hva er det som bringer de faglige diskusjonene opp, og setter de på dagsordenen? Hvorfor kommer de dit? Hva er det som gjør at dere har de samtalene jevnlig?
- L Det er vi pedledere, som har laget en plan på det. Vi har jobba lenge med hvilke holdninger vi har i for hold til at vi skal prate *med* ungene og ikke *til* ungene, da.
- I Ikke over hodet på dem.
- L Ja, vi skal prate med ungene på samme måten som vi snakker med kongen, pleier vi å si. (latter) Ja, det skal ikke være noen andre ord. De følelsene ungene får når de er sammen med oss er det viktigste. Og så er det lagd en sånn plan som vi går igjennom. Alle avdelingsmøtene starter med ett kvarter, eller sånn, der vi prater om det, da.
- Torill Hva mener du da?
- L Nå er det 'ansvarlighet' som vi snakker om, og da prater vi om hvordan vi kan fremme det. Om noen unger slår, for eksempel. Vi plukker ut noen områder...vi kan plukke ut måltidet, for eksempel. På gruppa nå så har vi fått et nytt barn som går rundt og slår veldig, det legger seg oppå og slår mye. Da har vi prata om ansvarlighet i forhold til det. Hvordan voksne reagerer på det, systemet rundt, løfte opp det han er god på, hvordan vi kan lære han å uttrykke følelsene sine på en annen måte. Uttrykke behovene sine, lese andres kroppsspråk, ja – jobbe med ansvarlighet i forhold til det.
- Torill Og er dette her noe der jobber med likt alle avdelingene? Er det et felles tema for 'huset', eller er det opp til hver og en avdeling jmf. hvor skoen trykker hen?
- I Det er vel egentlig på 'huset'?
- L Ja! Det er avdelingsmøter på onsdager, og så har vi samarbeidstid, vi pedledere på torsdager, så da veit vi at dette skal vi prate sammen om, og ta med oss på avdelingsmøtene.
- Torill Kan dere si noe mer om hvordan dere organiserer det? Pedmøter forstår jeg. Og så har dere samarbeidstid – Hvem er det som bestemmer hva som skal diskuteres og bringes ut til avdelingene?

L Det har vi sittet sammen.....For eksempel så var vi sammen på tirsdag, og satt sammen hele dagen hjemme hos styrer'n, og så lagde vi en plan for det halvåret her, med de 7 områdene. Det er sosiale mål, sosial handlingskompetanse. Vi lager en plan i forhold til det. Og så blir vi enige på samarbeidsmøte... vi lager et tankekart over hva vi har tenkt å prate om på avdelingsmøtene, sånn at vi har tankene litt klart i huene vårt. Vi lager en liten historie, og tankekart rundt det, og så tar vi tankekartet med oss inn på hver våre avdelinger. Så evaluerer vi på samarbeidsmøte, som er dagen etterpå.

Torill Og samarbeidsmøte – Det er mellom dere pedagoger?

L Ja!

I Styrer'n er også med. Hun må ikke, men er som oftest med, hvis hun kan.

Torill Hva er det som bestemmer hva som skal ligge til grunn for det dere har fokus på? På hvilken måte blir det presentert for øvrig personalgruppe? For det er både faglærte og ufaglærte ansatt her, eller?

I Jeg tror egentlig at alle er fagarbeidere. Er det ikke det – unntatt vikarene? Så det er ganske bra. Vi er bemannet bra!

L Jeg kan jo fortelle deg det, at vi hadde lyst til å lage en felles pedagogisk plattform i barnehagen. Vi så at vi handlet litt forskjellig når vi møtte vanskelig situasjoner. Ute med ungene var det noen: «det der har du ikke lov til!» Noen hadde mere regler, og noen hadde mindre regler – Vi var veldig ulike i åssen vi møtte barna. Så fant vi ut til at vi ville ha en felles plattform, som skulle gjelde for alle i barnehagen. Og så var det en ganske lang prosess, men vi starta med at alle fikk et ark, og så skreiv de ned «hvilke verdier er viktig for deg i barnehagen?» Så skreiv alle ned det, og så tok vi pedledergruppa å samla sammen alle arka, og skreiv ned alle verdiene på et stort ark og viste fram på neste personalmøte: «Dette har dere sagt at er de verdiene dere vil skal gjelde i barnehagen vår.» Så var det noen av de verdiene som kunne kobles sammen – det her gjelder jo det samme, egentlig. Sånn fikk vi plukka det ned til noen færre, og så snakka vi mye om grunnsyn, ulike måter å møte barn på: ovenfra-og-ned, ros-og-belønning, eller straff-og-belønning, bare legge tilrette, den humanistiske litt midt-imellom. Og så prata vi litt om hva grunnsyn er for oss, og fikk noen forelesere til å komme hit. Litt innføring for oss da, for vi hadde tolket konsekvenspedagogikk, vi kaller oss at vi står for det. Og så har vi sammen laget et skriv om at dette her er oss! Vi har jobbet veldig mye med praksisfortellinger – «hvor er vi i grunnsynet vårt, når vi behandler på denne måten her? Er det egentlig å gi ungene frie valg, eller er det egentlig litt sånn staff-og-belønning vi holder på med her?» Og så tenker vi: «Det er egentlig måten vi sier det på, kroppsspråket vårt, hva vi uttrykker, som for eksempel kan være: «ja, det var du som fikk dette valget, og det var du som valgte dette her. Nå må du stå i det!» Det er så mange ulike måter å kommunisere ting på. På det nivået der er det vi jobber mye på avdelingsmøtene våres.

Grunnen til at jeg kom 5 min. for sent nå var at jeg hadde en kollega på en annen avdeling, og det er litt morsomt, at man kan prate med hverandre på andre avdelinger om de samme tinga. For da var det sånn: Jeg hadde hatt en liten gruppe oppe her med noen spill, og så

skulle de litt seinere ut. Og så kommer det en søt assistent inn og sier bare til de ungene jeg holder på å kle på, at: «dere skal ha på fleecetøy under dressen, det har vi bestemt i dag!» Og jeg: «Men vi har prata litt om at vi ikke skal bruke *skal*, for det er jo egentlig ikke noen vi skal her i livet. Ikke noe vi *må* eller *skal*.» Og da ble det liksom sånn: «Å ja, men hvordan bruker man et annet ord?» «Men, må vi ha fleecedress under i dag?» Og ungene står og hører på at vi har den diskusjonen, den samtalen. «Nei, for det kan man jo kjenne på sjøl, om det er kaldt eller ikke med fleecetøy!» Og så gikk den ungen ut uten fleecetøy. Ja, det er veldig spennende, da, å ha de herre....Ja, hvordan kan vi snakke på en annen måte? Det er veldig interessant!

I At ungene er med i planene.

L Og så er vi litt enige om at vi skal sette en grense for noen unger, så skal det være at det går ut over fellesskapet. Hvis vi går på tur da, og du har valgt å gå i sandaler, for eksempel, så må hele gruppa gå tilbake fordi du fryser. Da synes vi ikke det er greit, for det går ut over alle de andre. Så vi prøver å tenke det i hue vårt, når vi setter grenser: «Går det ut over deg, eller går det også ut over resten av gruppa? Kan du få lov til å få den erfaringa nå, eller ikke?»

Torill Og i hvilken grad er det dere begge beskriver som fundamentet dere jobber med i barnehagen, på ledernivå, at kommer til uttrykk i de situasjonene, som dere også har to praksisfortellinger om, hvor dere blir triggja og utfordra, og ikke alt går på skinner. Hvordan brukes da den profesjonalitetsjobbinga som dere nettopp beskrev, hvordan merker ungene og barnegruppa og personalet at dere er der. Nå drar vi i samme retning?

I Jeg tenker nok at om hadde denne episoden...hadde jeg hatt dette barnet nå, så hadde jeg reagert på andre måter. Fordi vi har jobbet så mye med konsekvenspedagogikk. Sånn at jeg tror kanskje at situasjonen hadde vært... at det hadde blitt annerledes.

Torill Fordi?

I Fordi at vi har på en måte blitt enda mer på dialog med barna. Alle! Så enkelt er det. Det jeg sa i sted, at jeg skulle ønske at jeg hadde hatt noen som hadde hjulpet meg. Men, nå føler jeg at jeg har et bedre redskap, enn i den praksisfortellingen jeg beskriver. Da følte jeg at jeg famlet litt i mørket. Skulle sånne episoder oppstå igjen, så har jeg bedre verktøy.

Torill Hvordan kommer det til uttrykk i situasjoner i dag, ja, et tenkt tilfelle? På hvilken måte...nei, kanskje jeg skal si det annerledes. I møte med situasjoner som utfordrer.....Jeg tenker at små eller store utfordringer møter man jo hele tiden. Her er det noen som har utfordret over lang tid, som sliter i relasjonen kanskje. Men, når dere kommer i situasjoner – hva er det da som gjør at dere gjør som dere gjør? Og hva er det? Trigger det den profesjonelle biten, trigger det deg som person? Går det an å skille på de to tingene? Ja, det kan man, eller nei, det kan man ikke! Hva tenker dere om det? I hvilken grad fyller dere den profesjonelle rollen? Er det fult og helt, eller er det «når jeg kommer inn i barnehagen så legger jeg fra meg privatpersonen i den profesjonelle rollen?» Og i tilfelle; hvordan gjør du det?

L Jeg føler veldig at vi går inn i den profesjonelle rollen. Vi har brukt det uttrykket: «Når du går inn porten, så er du den profesjonelle *jeg*.» Jeg legger vekk den private meg når jeg går inn her. Jeg har tre små unger hjemme, så jeg veit at jeg er annerledes hjemme, som meg sjøl. Så

jeg veit at jeg er annerledes når jeg er på jobb. Og jeg er enig i det du sier, Ina, at jeg føler meg veldig trygg på åssen jeg skal takle situasjoner med unger. Fordi vi har løfta det opp såpass mye, hele tida. Jeg veit hva jeg kan si og gjøre, men det skjer glipper innimellom for det. Jeg tenker at «her skulle jeg gjort det annerledes!» Det skjer jo ofte.....(lengre pause) Hvordan vi går inn i den profesjonelle rolle tror jeg må jobbes med hele tida. Vi som har de situasjonene. Og så har vi kanskje prata om en situasjon med en unge som vi har stått i med ett eller annet, og så kan jo mange situasjoner ligne litt, ikke sant? Da har man sittet og prata om åssen holdning viser jeg når jeg gjør sånn? Hva kunne ha skjedd om jeg hadde gjort sånn? Da har man noen tanker om hvordan man skal møte situasjonen.

I Men, jeg tenker at bestillingen din var jo litt sånn vanskelige situasjoner. Og dagliglivet i barnehagen, generelt sett, er jo ikke....det er veldig sjelden at jeg kommer opp i slike situasjoner. Og bestillingen din følte jeg var noe sånt. De barna som har det ekstra vanskelig i barnehagen. Så barnehagehverdagen de siste årene, de har vært....ja, det er jo situasjoner som kan være vanskelig, men som jeg synes vi klarer å møte på en grei måte. Og fordi at vi har et så veldig bra samarbeid på tvers.

Torill Kan jeg forstå dere dit at i så krevende og utfordrende situasjoner som dere beskriver begge to, da må dere hente fram en annen form for profesjonalitet enn dere må i andre situasjoner?

Begge Nei!

L Jeg er ikke enig i det.

I For jeg er meg, så jeg.....nei, jeg blir ikke noen annen om det kommer noen veldig vanskelige barn, eller at vi har en enklere gruppe. Jeg er jo den samme!

L Alle skal møtes på samme måte. Men, jeg mener at når jeg nevnte at jeg er en annen når jeg går inn i barnehagen, det er at når jeg er hjemme så kan jeg mase, heve stemmen, være frustrert, jeg kan gjøre litt flere, dumme ting, da. For det er fristedet mitt, på en måte, enn det jeg kan når jeg er på jobb. Og der har jeg flere andre å spille på når jeg blir sliten, sånn som jeg gjorde i den situasjonen. Her hentet jeg inn en kollega, som tok over litt for meg, for jeg kjente at jeg måtte tenke litt på hvordan jeg skulle håndtere dette videre. Og det har jeg ikke hjemme. Der er klokka, og en skal rekke ting...Ja, jeg føler meg i hvertfall mere uproff når jeg er hjemme. Selv om jeg sikkert tar med meg mye av mine erfaringer fra jobb hjem, så er jeg profesjonell på en annen måte når jeg er på jobb. For jeg har mange fagpersoner rundt meg å spille på, stille spørsmål, være sammen om det på måte. Jeg har en mulighet til å «pause meg ut» når jeg vil.

Torill Litt interessant for meg, det detter formelig ned i hue på meg: tenker dere det er forskjell på profesjonalitet for dere som har høyskolebakgrunn kontra de som ikke har det?

L Nei, jeg tenker ikke at det er det. Hva tenker du, I?

I At vi er mer proffe, eller hva mener du?

- Torill Fyller dere den profesjonelle rollen på en annen måte dere som er pedagoger, kontra de som ikke er det? Eller fyller dere den profesjonelle rollen å være ansatt i en barnehage, å være personale i en barnehage, på en noenlunde lik måte – uavhengig av skoling?
- L Vi er jo nesten alltid de som starter med å stille de har spørsmåla. Det er vi som har utdanning. Vi er i forkant, eller hva skal jeg si? Men målet er at vi skal være på lik linje med de andre, men vi er liksom de som.....Vi veileder jo, vi har jo en lederrolle, så vi leder jo. Vi er kanskje de som starter spørsmålene, og sier at: «jeg har så lyst til at vi skal tenke litt på det i hverdagen den neste uka som kommer.» Det er vel forskjell, ja.
- I Men, barnehagen i forhold til skolen, så er det jo ganske flat struktur. At vi er ganske likt, ja.
- Torill Tenker du generelt nå, eller tenker du spesielt i forhold til din barnehage?
- I Nei, generelt. Jeg har jobbet 16 år i skolen, og da har assistenter en helt annen rolle enn i barnehage. De har mye mere ansvar i barnehagen enn i skolen.
- Torill Betyr det å ha ansvar, kan det forstås inn i det profesjonelle? Er man mere profesjonell som assistent i en barnehage enn i skolen? Handler det om det ansvaret man får?
- L Det handler ikke om ansvar, sånn jeg ser det. Det handler om den pedagogiske tankegangen. Der ligger profesjonaliteten, mener jeg, da. For når de eier den måten å tenke på, måten å handle på, å stille seg selv spørsmål og å stille andre spørsmål, å tenke over hvordan man opptrer som pedagog sammen med barnet – det tenker jeg er profesjonalitet. Hvis man får med seg assistentene hele veien, så tenker jeg at man er profesjonell på samme måten, i like stor grad. Men, at pedagogene har den veiledningsbiten i tillegg, da.
- Torill I forhold til de praksisfortellingene, så bunner det i at jeg hadde en bestilling i et møte som utfordret dere på et vis. Kan dere si noe mer om hva dere tror det er som gjør at dere opplever det som utfordringer for dere?
- I Nå husker ikke jeg.....
- L Jeg veit hva jeg....nei nå blir jeg mye!
- I Nei, du kan snakke du! Jeg husker ikke helt hvilke utfordringer vi snakket om?
- L Jeg tenker at vi hadde prata mye om «innafor gjerdet». Det er lov å ha følelser, det er lov å være sint. Det er lov å være kjempesint i barnehagen også, men vi hadde prata med barnegruppa om at det kan ikke gå ut over resten av fellesskapet. Det er lov å bare føle å være sint, å få det ut, men gå litt bort der. Gå bort fra fellesskapet når dere skal være sinte! Så følge jeg, liksom, at nå er vi utenfor gjerdet, og den gutten bare løper innover i skaugen. Og så husker jeg at jeg tenkte: «Jeg har jo ikke lov til å holde'n fast, for man skal jo ikke holde barn. Men, skal jeg bare la han stikke av?» Akkurat den situasjonen hadde jeg ikke vært i før – skal jeg bare la han løpe og komme etter, eller tenk om han blir borte? Så endte det med at jeg holdt'n på en måte. Jeg holdt'n fast, egentlig, og det var ikke sånn at jeg bæerte eller dro'n inn, men jeg holdt'n igjen, da. Og så husker jeg at jeg var å snakket med styrer etterpå: «har jeg lov til det, liksom. Usikker på åssen den ungen hadde opplevd det, da. Og det var vel som gjorde at jeg var mest usikker i den situasjonen der.

- Torill Henvendt mot I: Og du husker ikke helt?
- I Det som er utfordrende er at alle andre barn, eller....Vanligvis da, når det har oppstått et problem, så har vi snakket om det, så pleier det å bli en endring. Kanskje til det bedre? Men, her var det ingen endring. Det var sånne eksplosjoner rett som det var, og det ble ingen retning på....ja, det ble ingen løsning. Vi kom liksom ingen vei videre, som kunne hjelpe den gutten i samhandling med andre barn.
- L Og så prata vi mye om, vi tenkte sånn...ja, relasjoner i familien? Det var mye i systemet rundt den gutten der som det kunne kobles opp mot.
- I Ja, jeg skulle gjerne ha hatt han i barnehagen fra han var yngre. Ja, vi skulle gjerne ha gjort noe sånn at livet var lettere for han. Hjulpet han på veien, det fikk vi ikke til. Jeg fikk det ikke til! Men det er her oppgaven din kan hjelpe oss. For – liksom hva skulle jeg ha gjort? For det er jo dette du driver å forsker på! Hva man kunne ha gjort.
- Torill Jeg vet ikke helt om jeg skal påstå at jeg kan komme med det svaret. For jeg tenker at det svaret er i den situasjonen du står i. Så håndterer du den situasjonen på den måten du gjør, og hva er det da som ligger til grunn for at du håndterer som du gjør? Nærmest sånn: Du må trene i fredstid, sånn at ting kan automatiseres når du står der og det koker. Da er det noen innøvde systemer som må komme i gang. Da er det for seint å slå opp i boka og begynne å finne ut hvordan skal jeg løse dette? For da står du der – med begge føttene. Så det er det å trene i fredstid, på en måte. Det tror jeg er det viktigste – også i forhold til barn og meg selv, som voksen. Trene i fredstid på hva vi kan gjøre.
- I Trene på hva de skal gjøre når de er sinte?
- Torill Ja! Hva kan man gjøre da? For når de er sinte, så er det følelsene som snakker.
- I Ja, for jeg valgte jo å vente til han hadde fått roet seg, med å snakke. Da hadde jeg jo en fin samtale.
- Torill Men hva er det som gjør, for det gjør dere begge to, avventer litte grann. Og så tar dere begge to, på hver deres arena med hver deres unge, og snakker igjennom hendelsen, eller hva dere snakker om, det veit jeg jo ikke helt. Hvorfor gjør dere det, og hva er dere opptatt av i den situasjonen der du tar den samtalen med barnet.
- I Det er jeg veldig bevisst på. For det første så nytter det ikke å snakke til en som har hodet fylt med mye bråk, mye vilje og mye kaos. Så da er det veldig lurt å vente. Og jeg har veldig god erfaring med å ta opp igjen seinere: «Kan du huske i går, da var du veldig sint. Kan du huske hva som var grunnen til det?» Og da er det en helt annen setting. Vi sitter kanskje å pusler puslespill, og ofte da så kommer det mer reflekterte enn om jeg haddeJeg har erfaring med at det kommer bare sinte lyder om man tar det med en gang. Og snakke om hvordan man kunne gjort det annerledes. Det gir resultater, fordi at sånne episoder som man kommer oppi da, de pleier ikke å dukke opp. Da er det andre måter som dukker opp. Og det viser jo litt sånn tillit til hverandre, eller at jeg tenker at når jeg tar opp en ting som har skjedd tidligere og man kan se det litt på avstand, så viser det litt interesse og tillit for en som... for et annet menneske, da. Man liker jo godt å snakke om seg selv.

- L Og så tenker jeg det handler om det du sier om at når man er sint, så er det følelsene som snakker. Og når det har fått lov til og lagt seg, så kan man kanskje sette ord på det som gjorde at man blei så sint. Om det var noe man ikke likte, eller om man hadde lyst til å uttrykke. Eller vi kan uttrykk at vi synes situasjonen er vanskelig. Vi gjør jo det og.
- I Og da kan man....da kan man jo beskrive, akkurat som «du var veldig sint, og da var det vanskelig å snakke med deg». Man kan snakke om veldig mye når man bare er rolig. Så det var godt sagt, det med følelsene – at det er de som regjerer.
- Torill Men, er det barnas følelser da, eller hvem sine følelser er det som regjerer?
- I Når de er sinte?
- Torill Ja. Når sånne situasjoner, ala det dere har beskrevet, eller andre tilsvarende. Er det barnets følelser dere tenker på?
- I Mm..
- Torill I hvert fall du, I.
- I Ja, jeg er vel.....
- L Men, jeg har vært i situasjoner som jeg ikke helt veit hvordan jeg skal håndtere. Jeg kan si en episode som jeg hadde uka før jul. Det var en måned siden vi hadde fått et nytt barn på avdelingen. Han begynte i november, og går veldig mye å slår. Han var helt ny for meg, og jeg hadde ikke helt hvorfor skjer det her. Jeg prøvde å være i forkant hele tida. Og så satt jeg, jeg var aleine på slutten av dagen, og så kommer det en treåring bort til meg å sier: «L, nå tar du å kjefter på han der! Og jeg: Nei, jeg liker ikke å kjeft, så det kan jeg ikke gjøre! Nei, men viss jeg ikke høre på mamma og pappa hjemme, så kjefter de på meg. De blir strenge i stemmen og så kjefter dem.» Og så fikk jeg en samtale med den treåringen, og vi snakket om at jeg ikke likte å være streng, men at vi må finne ut av dette her hvor han slår. Hva kan vi gjøre? Det var veldig morsomt å ha en sånn samtale med en treåring, som kan gi meg tips om hvordan jeg kan håndtere situasjonen. Så noen ganger kan det være sånne situasjoner også, men aller mest så er det sånn du sier at det er barnas følelser vi prater om.
- Torill I hvilken grad...jeg har hatt noen føringer nå, men i hvilken grad tenker dere det er viktig at dere får satt ord på, får oppklart, får tydeliggjort. Sånn at dere er sikre på at jeg har fått tak i det dere ønsker å si.
- L Jeg tenker bare sånn derre helt enkelt og konkret, hva jeg hadde gjort helt annerledes i den situasjonen der. Så hadde jeg vel heller gått ned i akebakken med en gang, liksom, og sagt: «nå skal vi gå og spørre om å få sitte på den neste turen med de to barna der.» Det tenker jeg kanskje at jeg ville gjort istedenfor, og vært i forkant på den måten der. Og så ville jeg nok latt det barnet der løpe, og tenkt at «han forsvinner jo ikke i skaugen». Jeg hadde finni'n igjen, liksom. Han kunne fått lov til å løpt til han var ferdig med å være sint. Uten at jeg hadde trengt å kave etter'n. Det tror jeg at jeg hadde gjort annerledes.
- Torill Hvorfor hadde du gjort det annerledes?

- L Da slapp han å komme i den situasjonen der, og så kunne han ha lært sammen med meg hvordan han kommer inn i leiken med de andre ungene.
- I Det er noe med å ikke miste ansikt ovenfor de andre i gruppen.
- Torill For han kandidaten din, tenker du på?
- I Ja, spesielt. Å dumme seg ut, til spott og spe...(pause)
- Torill Nå har jo jeg valgt å be dere om å skrive en praksisfortelling som en inngangsport for å kunne ha en samtale. Tenker dere at det hadde vært lurt om jeg hadde det på en annen måte, i forhold til tematikken?
- L Jeg liker godt å jobbe med praksisfortellinger. Men jeg var litt usikker på hva var det du egentlig var ute etter. Ja, så var det sånn at vi snakka om «ja, hva er den verste episoden vi har vært utfor?» Så vi måtte tenke veldig sånn, eller var veldig usikker på hvor lite eller stort utfordringa skulle være?
- Torill Tenker dere jeg kunne vært enda mere presis i bestillinga?
- L Ja, kanskje. Og sånn som I sa, vi valgte ekstra ille episoder.
- I Ja, det trodde jeg var bestillingen.
- Torill Sitter dere igjen nå og tenker at dere kunne valgt noen andre fortellinger, eller at jeg kunne ordlagt det annerledes og vært mere tydelig? At det hadde gjort det lettere for dere?
- I Tydelig med hva?
- Torill Ja, det er det jeg lurar på. Bestillingen?
- I Bestillingen var en praksisfortelling. Du snakket om de litt sånn vanskelig guttene, eller vanskelig situasjoner.
- L Og du var jo tydelig i bestillinga. Det var mere det at jeg var litt usikker på hva er vanskelig, hva er en utfordrende situasjon? Er det det hverdagslige vi møter hver dag, eller hva er for lite? Jeg tenkte at du må jo ha noe....det må jo være litt sånn spesielt og, da, siden du skal ha det i en oppgave. Jeg følte ikke at du var utydelig, det var ikke det.
- Torill Men, det er en helt grei tilbakemelding for meg å få, det. Jeg ser at jeg har laget meg noen stikkord i mine spørsmål, og dere har nok vært innom det meste nå. Så kan det hende, i ettertid, at jeg finner ut at det kunne vært behov for litt mere utdyping. Kunne jeg da tatt kontakt med dere, og så ser vi om vi får det til?
- Begge Ja.
- Torill Helt på tampen, før dere skal ut i virkeligheten igjen, når dere nå tenker profesjonalitet i utfordrende situasjoner. Hva man definerer som utfordrende, det er jo litt opp til hver og en enkelt og, vil du nå beskrive profesjonaliteten din på samme måte, eller vil du nå, etter å ha lyttet til den andre - tenker dere det samme?

L Som på starten av samtalen?

Torill Ja.

Begge Ja!

Torill Så bra!

L Det trur jeg handler om at vi har prata om det her så mange ganger at vi har prata så mye om hva vi tenker er profesjonalitet.

Torill Nemlig! Men, da er vi, siden dere ikke har noe mer, så sier jeg takk i denne runden. For tid, tanker og for det dere ville dele.

Samtaletid: 57:49 min.

VEDLEGG 3)

INTERVJUGUIDE

Intervjuguide til grunn for samtale/ fokusgruppeintervju. Da denne intervjumetoden tar utgangspunkt i samtalens bevegelse og innspill mellom informantene, er det i utgangspunktet tenkt at disse stikkordene skal fungere som hjelp til å holde samtalen i gang og fokusert rundt de tema som anses hensiktsmessige i forhold til videre arbeid med datamaterialet i lys av anvendt teori.

- På hvilken måte kommer den profesjonelle håndteringen fram i møte med det som utfordrer i disse praksisfortellingene?
- Hva ligger til grunn for at situasjonene utvikler seg slik de gjør?
- På hvilken måte utfordrer hendelsen deg?
- Hva tenker du / dere er med på å forme dere som profesjonelle?
- I hvilken grad gjenkjennes dette / hvordan kommer det til uttrykk i praksisfortellingene?
- Hvordan kan barnet oppfatte / forstå din profesjonalitet?
- I etterkant av episoden som beskrives, vurderer du situasjonen annerledes?
 - I tilfelle; hvordan og hva kan det komme av?
- Dette er praksisfortellinger hentet fra situasjoner med barn som ofte utfordrer dere. Hva kan det komme av at dere opplever utfordringer?
- Kan dere si noe om hvilken plass barnets mulige motiv har i den profesjonelle praksisen?
- På hvilken måte kommer dette perspektivet fram i situasjonen i praksisfortellingen / i øvrig arbeid?
- Er de gjentatte utfordringene i møtet med enkeltbarn med på å utforme profesjonaliteten?
 - I tilfelle; på hvilken måte?
- Vurderer dere at det ligger noen form for læring i fastlåste og utfordrende møter, slik praksisfortellingene beskriver?
 - I tilfelle; læring for hvem?
- Utgangspunkt for samtalen er en bestilling av en praksisfortelling fra et møte dere har opplevd som utfordrende. Burde jeg valgt en annen tilnæringsform til samtalen, tenker dere?
 - I tilfelle; hvilken annen metode vurderer dere kunne vært en bedre innfallsvinkel?
- Tilbake til utgangspunktet for denne samtalen. Etter å ha deltatt i denne samtalen, vil du beskrive profesjonalitet i utfordrende møter på samme måte som du gjorde i starten av samtalen?

VEDLEGG 4)

MELDEPLIKT. Prosjektet er vurdert ikke meldepliktig jmf. NSD.

her.' Below the pop-up, the form is partially visible. It includes a navigation bar with tabs: 'Intro', 'Prosjekt', 'Utvalg/data', 'Metode', 'Informasjon og sikkerhet', 'Informasjonssikkerhet', 'Andre godkjenninger', 'Periode', 'Vedlegg', and 'Fullfør'. A 'Lagre og gå videre' button is visible. The main content area contains several sections with radio buttons and text boxes. One section asks 'Hvis ja, hvilke?*' with options: 'Navn', '11-sifret fødselsnummer', 'Adresse', 'E-post', 'Telefonnummer', and 'Annet'. Below this is a text box for 'Annet, spesifiser hvilke*'. Another section asks 'Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?*' with 'Ja' and 'Nei' options, where 'Nei' is selected. A third section asks 'Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost/adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?*' with 'Ja' and 'Nei' options, where 'Nei' is selected. A fourth section asks 'Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?*' with 'Ja' and 'Nei' options, where 'Nei' is selected. There are also informational text boxes: one explaining that a person can be indirectly identifiable through background information like address, workplace, or school combined with other info; another with a link to 'Les mer om nettbaserte spørreskjema.'; and a final one stating that if REK (Regional Committee for medical and health research ethics) has evaluated the project as health research, it is not necessary to submit the form to the ombudsman (NSD)."/>