

Ingvild Åmot

**Barn med samspillsvansker
og ansattes dilemma relatert
til retten til medvirkning i
barnehagen**

Ph.d. avhandling

Trondheim, desember 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap

© Ingvild Åmot

ISBN 978-82-326-0594-1 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-0595-8 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2014:341

Trykket av NTNU-trykk

Sammendrag

Dette er en artikkelbasert avhandling. Målet med forskningen har vært å utforske mulige dilemma relatert til ansattes mandat og erfaringer i barnehagen i arbeid med barn med samspillsvansker og medvirkning. Datamaterialet som blir benyttet, består av feltnotat fra ansikt til ansikt-møter mellom barn og mellom barn og voksne i tre ulike barnehager, fokusgruppeintervju med ansatte og noen henvisninger til intervju med barn. Forskingen som presenteres, er ikke bare empiribasert, men omfatter en bevegelse fra handlingsbeskrivelser til teoretiske diskusjoner om fenomenet medvirkning og barn med samspillsvansker.

Avhandlingen genererer noen sentrale punkter fra dette materialet som blir drøftet mer inngående. To ulike fagtradisjoner: både den pedagogisk-psykologiske forståelsen av barn, samt en mer kritisk sosialpsykologisk forståelse ligger til grunn for arbeidet. Med utgangspunkt i begrepet «participation» innenfor både funksjonshemmingsforskning og et nyere syn på barn diskuteres og benyttes begrepet medvirkning. Avhandlingen belyser ansattes mandat og barnas rettigheter i barnehagen, og det teoretiske tyngdepunktet dreier fra et nærhetsetisk startsted til drøftinger med støtte i kjernebegrep fra Axel Honneths sosialfilosofiske teori med vekt på sfærene rettigheter, kjærlighet (omsorg) og solidaritet og disses motsats i krenkelsen.

Barna med samspillsvansker er innhegnet av flere rettigheter enn barn flest. Ansattes mandat er å løse inn barnas rettigheter, og ansatte fungerer som «portvakter» overfor barnas muligheter til medvirkning. Avhandlingens funn viser at praksis består av handlinger som kan oppfattes som både anerkjennende og krenkende. Stramme strukturer og særskilte tiltak overfor disse barna gjør at deres hverdag i varierende grad består av andre tiltak enn hverdagen for barn flest. For ansatte består praksis av flere dilemma. Ulike rettigheter fører til dilemma ved hvorvidt barna med særskilte behov skal beskyttes, om de utsettes for ekskludering fra fellesskapet eller om ansatte forsøker å tilsløre vanskene. Ansatte erfarer dilemma mellom det å imøtekomme barnas partikulære behov versus hensyn til det kollektive fellesskapet i barnegruppa. Retten til særskilt hjelp og støtte og det ordinære tilbudet i barnehagen kan trekke i hver sin retning når det kommer til tilrettelegging og muligheter for medvirkning. Funnene viser at ansatte jobber midt i mange dilemma, og skjønnsavgjørelser fattes i kontinuerlige hendelsesstrømmer. Axel Honneths begrepsapparat tilfører relevante perspektiver på mikropolitisk nivå, særlig når det gjelder innløsningen av retten til medvirkning i praksis i lys av sfærene rettigheter og solidaritet.

Summary

This is an article-based dissertation discussing research that aims to explore possible dilemmas relating to the mandate and experiences of day-care staff working with children who have interaction and participation challenges. The data material for the study consists of field notes from face-to-face meetings between children and adults in three day-care centres, focus-group interviews with staff and some references to interviews with children. The research presented is not only based on empirical findings, as it also moves from action descriptions to theoretical discussions on the phenomenon of participation and children who have difficulties interacting.

The paper, which finds some key issues in this material and then discusses them in more detail, uses two quite different specialist traditions: the educational-psychological understanding of children and a more critical social-psychological understanding. It starts with the concept of "participation" as used in disability research and a more recent research approach to children, and then proceeds to use and discuss this concept. The paper examines the staff's mandate and children's rights in day care, while the theoretical focus turns from proximity ethics to discussions supported by core constructs from Axel Honneth's social philosophy theory, with emphasis on the spheres rights, love (care) and solidarity, and their counterparts in misrecognition.

Children with interaction challenges are shielded by more rights than children in general. The mandate of the staff is to guarantee the rights of the children, and accordingly they function as "gatekeepers" in terms of the children's opportunities to participate. The findings in the paper show that practice consists of actions that may be perceived as both recognition and misrecognition. The rigid structures and special measures used for these children mean that their day-to-day lives consist to a varying degree of different measures than what children in general have in their day-to-day lives. For the staff, their practice consists of a number of dilemmas. Different rights lead to dilemmas over whether children with special needs should be protected or are excluded from the community and whether staff attempt to cover over the problems. Staff members experience dilemmas when it comes to choosing whether to satisfy the particular needs of the child as opposed to the needs of the collective community of children. The right to special assistance and support and the ordinary programme in day care may pull in opposite directions when it comes to adaptation and opportunities for participation. The findings show that the staff work in the midst of a number of dilemmas and discretionary assessments that are made on the spur of busy moments. Axel Honneth's

terminology adds relevant perspectives on the micro-political level, particularly relating to guaranteeing the right to participation in terms of the spheres rights and solidarity.

Forord

Det har vært en lang og spennende prosess å fullføre dette ph.d.-prosjektet. Mye er tenkt, lest, lært og skrevet på veien, og jeg har gjort meg mange erfaringer av ulik art. For det første har det vært morsomt å skrive, dernest har det vært svært krevende. Jeg har frydet meg over å få tilgang til ny kunnskap, og jeg har vært skrekkslagen over å ikke forstå nok. Nå er jeg til veis ende, og avhandlingen skal leve sitt eget liv.

Det er mange som har støttet meg på veien, og uten hjelp ville jeg neppe kommet i mål. Jeg er ubeskrivelig takknemlig for engasjement, tilstedeværelse og faglig kunnskap hos min hovedveileder professor Borgunn Ytterhus. Hun har vært en stor inspirator og mistet aldri troen på arbeidet mitt og på meg. Som medforfatter i artikkel 4 var hun en viktig diskusjonspartner. Også min biveileder professor Sturla Sagberg har bidratt med stor støtte, kritiske og krevende spørsmål som har ført til at jeg har måttet tenke nye tanker og jobbet videre – noe jeg er veldig takknemlig for.

Min arbeidsgiver, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH), har hatt tillit til meg og tro på at jeg kunne gjennomføre dette, og de har gitt meg de rammene som har vært nødvendige for å fullføre prosjektet. Gode kolleger har bidratt med verdifull støtte. Gjennom et skriveseminar i regi av DMMH og Norsk Lærerkademi Høgskolen i Bergen (NLA) møtte jeg førsteamanuensis Ruth Ingrid Skoglund. Jeg er svært takknemlig for alle timene med møter og telefonsamtaler, for gjennomlesinger, diskusjoner og faglig utveksling. Vårt felles bokprosjekt og vår felles artikkel (artikkel 2 i avhandlingen) ble et vendepunkt i arbeidet mitt. Sammen med gode samarbeidspartnere i bokprosjektet fikk jeg utfordringer både gjennom diskusjoner og skriveprosesser, og dette var en svært lærerik og utviklende periode. I dette arbeidet oppdaget jeg den tyske sosialfilosofen Axel Honneth, og en del av hans kjernebegrep har blitt sentrale for arbeidet mitt.

Men uten at barnehager hadde åpnet dørene for meg, ville ikke prosjektet vært gjennomførbart. Jeg er takknemlig for at ansatte har ønsket meg velkommen og gitt meg innpass, for at foresatte har tillatt meg å observere i barnehagen og for at barna har villet prate med meg og latt meg være til stede der ting skjedde. Det er praksisfeltet det handler om, og jeg er ydmyk overfor den varmen jeg ble møtt med, informasjonen jeg har fått, tiden ansatte har satt av til meg og diskusjonene de har bidratt i.

Jeg har vært så heldig at jeg fikk residensplass på Institutt for Sosialt Arbeid og Helsevitenskap (ISH) ved NTNU den siste perioden i arbeidet med avhandlingen. Her har

gode kolleger på hver sin måte bidratt til at jeg har følt tilhørighet og funnet ro i arbeidsprosessen. Takk til dere alle.

Gode venner er en kilde til mye godt her i livet, og det er mange som har vært gode støttespillere. I faglig sammenheng har min nære kollega Brit Skrove vært svært viktige for meg, og jeg vil særskilt takke Monica Seland for nærvær og kontinuerlig støtte. I tillegg vil jeg rette en varm takk til Hege Lundeby, Marion I. Eriksen og Berit Flaarønning som har tatt imot både sorger og gleder de siste årene. Gode støttespiller har jeg også hatt i Laila, Liv og Sidsel, og uten deres innsats ville mye vært annerledes. Familien min har aldri sluttet å tro på meg, og jeg sender en varm takk til min kjære mamma, Svein Olav, Oddvar, Ellen og Brita.

Trondheim, desember 2014

Ingvild Åmot

Innhold

Introduksjon	1
Bakgrunn for prosjektet: Barn med samspillsvansker	4
Bakgrunn for prosjektet: «Participation»	8
Medvirkning og agentskap.....	11
Fra forskningsprosjekt til avhandling	12
Del 1	15
Forskning om barn med samspillsvansker og medvirkning.....	15
Avgrensninger	15
Ulike perspektiv på barn med samspillsvansker.....	18
Samspillsvansker: et sammensatt og mangesidig begrep	18
Pedagogers definisjonsmakt.....	21
Barn flest, jevnaldringer eller «de andre barna»	23
Intervensjon og pedagogisk organisering	24
Kjønnsbetingede forskjeller	26
Foreløpig oppsummering	27
Normalitetsdiskursen	27
Problemet med diagnostisering.....	28
Egne erfaringer hos barn med «særskilte behov»	29
Oppsummering av forskningsstatus.....	31
Del 2	33
Materiale og metoder	33
Etnometodologi	33
Datainnsamling.....	34
Feltarbeid	36
Observasjon.....	36
Feltnotater og refleksiv tolkning	39
Fokusgruppeintervju	41
Samtaler med barn i intervjuform	44
Etiske vurderinger.....	47
Aktivt samtykke	48
Drøfting av metodevalg	51
Analysearbeidet	52
Arbeidsprosessen	52
Fenomenologi og hermeneutisk fenomenologi.....	53
Analytiske tyngdepunkt i artiklene	57
Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.....	59
Pålitelighet	59
Troverdighet.....	60

Overførbarhet.....	60
Del 3	63
Avhandlingens teoretiske omdreiningspunkt	63
Innledning	63
Nærhetsetikk.....	63
Nærhetsetikk og omsorgsetikk.....	65
Relasjon og anerkjennelse	66
Axel Honneths anerkjennelsesteori	67
Anerkjennelse og krenkelse	70
Kjærlighet	71
Rettigheter.....	72
Solidaritet.....	73
Kritiske betraktninger til Honneths teori	74
Teoriens styrke	76
Oppsummering	76
Del 4	79
Sammenstilling og sammendrag av artiklene.....	79
Artikkel 1.....	85
Artikkel 2.....	87
Artikkel 3.....	89
Artikkel 4.....	91
Del 5	93
En diskusjon rundt hverdagens dilemma i forhold til barn med samspillsvansker og deres rett til medvirkning	93
Innledning	93
Innledende avklaring av pedagogikk	94
Ansatte som rettighetsinnløserne.....	95
Rett til særskilt hjelp og støtte versus rett til medvirkning.....	98
Omsorg, mandat og skjønn.....	101
Portvaktfunksjonens mulighet for krenkelse	106
Solidaritet, ansatte og barn	108
Avsluttende betraktninger.....	112
Oppsummering av dilemma i en flerdimensjonal praksis.....	112
Empiriske konklusjoner	113
Teoretiske konklusjoner.....	115
Veien videre... ..	117
Litteraturliste	119
Vedlegg	

Introduksjon

Denne avhandlingen handler om noen sosiale sider ved den barnehagepolitiske vektleggingen av «barns medvirkning i barnehagen». Via kvalitativt datamateriale og med støtte i sosialfilosofiske og etiske perspektiver belyser studien medvirkning i forhold til barn med samspillsvansker i tre norske barnehager. Dette er ikke en avhandling om (spesial)pedagogikk i den forstand at den drøfter didaktiske perspektiver eller spesifikk spesialpedagogisk praksis, men jeg har søkt å få mer kunnskap om ansattes dilemma i arbeidet med barn som blir definert å ha samspillsvansker og deres rett til medvirkning i barnehagen.

Datainnsamlingsprosessen hadde et etnometodologisk utgangspunkt. Analyseprosessen og forskningsproduksjonen førte meg fra deskriptive presentasjoner over i et mer fortolkende vitenskapelig perspektiv. Situasjonene som belyses kan sånn sett fremstå som enestående, men de analytiske poengene har en generell karakter i det at jeg tar i bruk fortolkningsmodeller som gir grunnlag for refleksjon og diskusjon.

Mitt valg av forskningsfokus er et resultat av flere års erfaring som spesialpedagog i praksisfeltet og som lektor i (spesial)pedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Jeg har vært særskilt interessert i utviklingen av det spesialpedagogiske fagfeltet fra diagnose-rehabiliteringstradisjonen til et perspektiv med større vekt på inkludering og en sosial forståelsesmodell av funksjonshemninger. Fremveksten av et moderne barnesyn og erkjennelsen av at både barn med og uten funksjonsnedsettelse har rett til deltagelse, medvirkning i og påvirkning av egen hverdag har gjort meg interessert i hvordan ideologiske føringer omsettes i en pedagogisk praksis.

Nærheten til praksisfeltet har gitt meg eksempler på og erfaringer med kompleksiteten i det barnehage- og spesialpedagogiske feltet, særlig i tilknytning til barn med samspill- og kommunikative vansker. Egne erfaringer bekrefter en allmenn forståelse av at grunnleggende sosial og emosjonell utvikling er viktig for all videre kompetanse i livet (Brown & Conroy, 2011). Det å være og å bli sosialt kompetent er den viktigste forventningen til barn i barnehage (Alasuutari & Markstrom, 2011). Dette forklarer kanskje hvorfor jeg har hatt mange møter med barn og familier med ulike utfordringer knyttet til samspillsvansker¹, og at atferds- og samspillsvansker er det oftest nevnte bekymringspunktet fra pedagoger når det gjelder barn i tidlig alder (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007).

¹ Videre utredning av begrepet samspillsvansker kommer i litteraturgjennomgangen i del 1.

Jeg har bygd på kunnskap fra pedagogisk og psykologisk fagtradisjon som argumenterer for at både språkbeherskelse, evne til å være velformulert, og adekvat sosial og emosjonell kompetanse gir barn større mulighet til å påvirke og være delaktige i ulike situasjoner. Brown og Conroy (2011) viser at barn med adekvat og effektiv sosial og emosjonell kompetanse evner å forhandle i komplekse sosiale kontekster på en bedre måte enn barn som har sosiale-emosjonelle eller kognitive vansker. Gjennom slike forhandlinger kan barn med det som ofte blir vurdert å være korrekte kommunikasjonsferdigheter, lettere nå gjennom med egne ønsker og mål, enn barn som ikke har en adekvat form for kommunikasjon.

Fra et sosiokulturelt perspektiv viser Budegaard og Gulløv (2008) sin forskning på minoritetsbarn i barnehagen at språkbeherskelse har betydning for hvilke barn som søker hverandre og at barns fortrolighet med og kunnskap om aktiviteter og situasjoner er en forutsetning for å opprettholde samspill og engasjement. Språk synes å fungere som et utskillelsesparameter, hvor barn som ikke behersker de legitime språkkodene marginaliseres i forhold til andre barn (ibid, s.77). Barn har ulik gjennomslagskraft i barnehagen, og barn som kan utrykke seg og opptre slik voksne oppfatter som akseptabelt, blir mer synlige, lyttet til og bekreftet enn barn som ikke opptrer på en kulturelt akseptabel måte (Palludan, 2005). Barn som oppleves som ressurssterke og velartikulerte av voksne, involveres lettere i beslutningsprosesser enn andre barn (Prout, Simmons, & Birchall, 2006). For at barn skal kunne medvirke, kreves det både evner til kommunikasjon og muligheter for å bli forstått av omgivelsene (Kjørholt, 2005; Lansdown, 2006; Prout, et al., 2006).

I korte trekk betyr det at barn som tenkes å oppleve at samspill er vanskelig, eller som blir vurdert å ha språk-, kommunikasjons- samspills- eller relasjonelle vansker, synes å ha mindre muligheter til å påvirke, forhandle og bli lyttet til i hverdagslivet enn barn som vurderes å ha bedre kompetanse på disse feltene. På overordnet nivå berører det barns helse, definert som [...] mental og sosial trivsel og med adgang til å realisere egne muligheter og bidra i samfunnet [...] (WHO, 1946). Jeg vurderte det slik at manglende mulighet til å delta eller medvirke kan ha konsekvenser for både mental og sosial trivsel hos barn. Denne bakgrunnskunnskapen, samt introduksjonen av et nytt rammeverk for barnehagen med vekt på medvirkning førte til forskningens innledende anslag.

I 2006 fikk vi en ny rammeplan for barnehagene i Norge (Kunnskapsdepartementet). Denne planen la blant annet sterk vekt på barns rett til medvirkning. Med den bakgrunnen jeg har

skissert, ble jeg opptatt av hvordan de tydelige føringene for barns medvirkning i den nye rammeplanen ville bli omsatt i praksis, særlig knyttet til barn med samspillsvansker.

Med utgangspunkt i kunnskap om at det ofte er de barna som er mest velartikulerte og som tilpasser seg voksnes forventninger om adekvat kommunikasjon, som lettest får mulighet til å påvirke og medvirke, ønsket jeg å undersøke hvordan ansatte forstår, vurderer og reflekterer over praksis i tilknytning til dette, og endelig tittel ble:

«Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen».

med følgende overordnede problemstilling:

Hvilke dilemma relatert til retten til medvirkning erfarer ansatte i barnehagen i arbeid med barn med samspillsvansker?

Problemstillingen er belyst via fire ulike artikler, samt ved en samlende diskusjon i del 5. De ulike artiklene drøfter følgende:

- *Artikkel 1 belyser valg og dilemma ansatte erfarer når det gjelder hverdagspraksis i forhold til å skulle ivareta barn med samspillsvansker.*
- *Artikkel 2 benytter en teoretisk diskusjon til å drøfte anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner i lys av grunnbegrep fra Axel Honneths anerkjennelsesteori.*
- *Artikkel 3 belyser hvordan ansattes rolle i arbeidet med barna med samspillsvansker kan bidra til at barn erfarer både anerkjennelse og krenkelse i en hverdag med vekt på medvirkning.*
- *Artikkel 4 har, med utgangspunkt i ett særskilt narrativ, til hensikt å utforske hvordan barn bruker kroppslige uttrykk som kommunikasjonsmiddel som gir makt i møte med institusjonelle logikker.*

Samspillet mellom barn med samspillsvansker og barn flest og voksne er tema i store deler av observasjonsdataene, men som jeg vil komme tilbake til i del 2 om Materialer og metode, har jeg valgt ut noen eksempler som jeg drøfter inngående i løpet av avhandlingen.

Det er to sentrale begrep som jeg finner det nødvendig å avklare. For det første handler det om begrepet *barn med samspillsvansker*, og for det andre *medvirkning* med utgangspunkt i begrepet «participation».

BAKGRUNN FOR PROSJEKTET: BARN MED SAMSPILLSVANSKER

For å kunne beskrive en sammensatt gruppe barn på en sånn måte at praksisfeltet ville forstå hvilke barn jeg ønsket å forske rundt, beskrev jeg innledningsvis barn som blir vurdert å ha språk-, kommunikasjons- samspills- eller relasjonelle vansker, som *barn med sosiale funksjonsnedsettelse*. Dette begrepet ble misvisende fordi det i all hovedsak lett kunne knyttes til psykiske vansker, og jeg ønsket innledningsvis ikke å avgrense til klare diagnoser. Ut fra dette valgte jeg etter hvert å benytte samlebegrepet *barn med samspillsvansker*. Hvordan barna blir forstått og tolket, og hva som blir oppfattet som en *vanske*, er avhengig av omgivelsenes evne og muligheter til å vurdere, benevne og tilpasse seg barnet (Olswang, Svensson, Coggins, Beilinson, & Donaldson, 2006; Rose-Krasnor, 1997). Ved prosjektets innledende fase var det vesentlig for meg at omgivelsene oppfattet barna som at de hadde vansker, og at barnet, ikke eventuelle diagnoser var i sentrum. Implisitt lå en forståelse av at samspillsvansker defineres som særskilte vansker og funksjonshemminger, og at det kunne handle både om egenskaper i barnet og/eller om faktorer i miljøet rundt barnet. En videre begrepsavklaring og redegjørelse for relevant forskning om temaet samspillsvansker kommer i del 1. Som bakteppe for å forstå dette, vil jeg gi en kort gjennomgang av bakgrunn for prosjektet når det gjelder forståelsen av funksjonshemming.

Tradisjonelt sett har synet på funksjonshemming blitt sett som mangler ved enkeltindividene. En slik forståelse blir kalt *en medisinsk forståelsesmodell* av funksjonshemming (Tøssebro, 2010). I både medisinske og pedagogiske sammenhenger har det vært lagt vekt på behandling av mangler og feil. Innenfor utdanning generelt, og innenfor spesialpedagogikken spesielt, har en slik form for psykologisk reduksjonisme påvirket både politikk og praksis (Barton, 1998; Simonsen, 2010). Forskning på barn med ulike vansker og funksjonsnedsettelse har i stor grad vært preget av denne forståelsen med vekt på diagnoser mer enn på opplevelse, erfaring og barn som subjekt (Connors & Stalker, 2007).

Synet på funksjonshemming har endret seg de siste tiårene (ibid). Fra å fremstille funksjonshemmete som behandlingskrevende individ, har nyere diskurser tilført andre og mer dynamiske perspektiver. Det har vært en bevegelse fra en medisinsk forståelse på den ene ytterkanten til det å se funksjonshemming som en sosial konstruksjon som materialiserer årsakene i samfunnsstrukturene på den andre siden. Det er snakk om en *sosial forståelsesmodell*. Den sosiale modellen ble først utviklet i Storbritannia, der funksjonshemmede aktivister (*disability movement*) brukte den som et politisk redskap for å

forklare funksjonshemming i sosiale termer og som sosialt skapte konstruksjoner (Watson, 2012).

En posisjon mellom den medisinske og den sosiale modellen preger store deler av den nordiske samfunnsvitenskapelige forskningen om funksjonshemming. Denne kan beskrives som en *relasjonell forståelsesmodell*; en konstruksjon som understreker at funksjonshemming verken er et resultat av bare individuelle karakteristika eller av sosiale barrierer, men noe som er sosialt konstruert i et komplekst samspill mellom individ og miljø (Wendelborg, 2010, s.15). I NOU 2005:8: *Likeverd og tilgjengelighet* defineres nedsatt funksjonsevne og funksjonshemming i tråd med en relasjonell modell på følgende måte:

Nedsatt funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse foreligger når en kroppsdel eller en av kroppens fysiske eller kognitive funksjoner er tapt, skadet eller på annen måte nedsatt.

Funksjonshemming kan oppstå i et individs møte med samfunnet, når individets deltakelse begrenses og dette kan knyttes til nedsatt funksjonsevne (NOU, 2005:8).

En relasjonell forståelse av funksjonshemming preger min forståelse av fenomenet funksjonshemming. Det er et definisjonsspørsmål hvorvidt man skal tenke at termen «samspillsvanser» har sammenheng med begrepene funksjonshemming eller nedsatt funksjonsevne. Men med utgangspunkt i definisjonene fra NOU'en er det naturlig å tenke at diagnosene eller vanskene som blir berørt i gjennomgangen av hva samspillsvanser kan være, kan beskrives som nedsatt funksjonsevne. Det betyr at de barna denne studien berører, fra et gitt perspektiv kan betegnes som barn med språklig, kognitiv eller relasjonell nedsatt funksjonsevne. At disse vanskene kan tre frem som funksjonshemminger, er – igjen ut fra overstående definisjon – avhengig av om barnas deltagelse i samfunnet begrenses på grunn av de vanskene selve funksjonsnedsettelsen medfører.

Begrepsutvikling og -forståelse innenfor feltet funksjonshemming har påvirket politiske føringer og praksis både nasjonalt og internasjonalt. Inkluderingsideologien har fått sterkt fotfeste i norske rammeverk, og ligger implisitt i begrep som både «en barnehage for alle» og «en skole for alle»². Det at barnehagen blir sett som en inkluderingsarena, omfatter to ulike

² Bevegelsen i bruk av begrep som *integration* (integrering), *inclusion* (inkludering) og *participation* (deltagelse) i motsetning til segregering og utskillelse er en del av en omfattende samfunnsprosess. Det handler om endringer fra særomsorg og ekskludering av enkelte grupper i samfunnet til idealer om integrering, inkludering, normalisering og deltagelse (Tøssebro, 2010). Denne inkluderingsbevegelsen vil ikke bli videre utdypet i avhandlingen, men den ligger som et bakteppe for å forstå den ideologiske og politiske prosessen rundt inkludering av mennesker med ulike funksjonsnedsettelser i samfunnet i sin helhet, og inkludering av barn med

perspektiv (Solli, 2012; Tøssebro & Lundeby, 2002): På den ene siden er barnehagen en del av et læringsløp med muligheter for forebygging av vansker og utjevning av sosiale forskjeller. På den andre siden er den en del av et velferdsgode, der den skandinaviske velferdsmodellen og vektleggingen av «en barnehage for alle» er en del av bakgrunnen for utformingen av et overordnet barnehagepolitisk rammeverk (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010).

Med utgangspunkt i den engelske disability-bevegelsen (Barnes, et al., 1999; Shakespeare, 2006) har ulike forskere også i Norden og Norge drøftet, forsket på og utviklet nyere forståelse for kompleksitet innenfor feltet funksjonshemming både i hverdagsliv og pedagogiske institusjoner³. Særskilte utfordringer innenfor det spesialpedagogiske feltet er også blitt utdypet og belyst⁴. I denne sammenhengen er det viktig å peke på at diskusjoner om diagnostisering (Grönvik, 2009), annerledeshet, inkluderings- og ekskluderingsmekanismer har vært, og er, i fokus særlig innenfor denne forskningstradisjonen. Flere studier viser kompleksiteten i inkluderingsideologiens møte med den pedagogiske hverdagen i skolen (Wendelborg & Tøssebro, 2010, 2011) og i barnehagen (Lundeby & Ytterhus, 2011; Ytterhus, 2000).

For kort å trekke noen lange linjer tilbake og se sammenheng mellom utviklingen av endret syn på funksjonshemming, barn og utvikling av begrepet «participation» må vi tilbake til begynnelsen av 70-årene. Til en tid hvor den vestlige verden var preget av en frigjørende politisk bevegelse som førte til endringer i syn på undertrykte minoritetsgruppers rolle i samfunnet. Denne frigjørende bevegelsen ledet til en ideologisk utvikling som rettet oppmerksomheten mot undertrykkende samfunnsmekanismer i forhold til ulike grupper i befolkningen. Vi fikk som nevnt en dreining fra et medisinsk, individualistisk, syn på funksjonshemming til en sosial, strukturell, tilnærming og forståelse (Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999). En slik sosial forståelse innebærer at problemene ble forankret i

funksjonsnedsettelse i barnehage (og skole) spesielt. Ideen om en inkluderende skole og barnehage hvor prinsippet om at alle skal oppleve likeverdighet og deltagelse er dypt rotfestet i norsk pedagogisk historie (Kermit, 2008).

Når det gjelder overnevnte kapitlet fra Kermit har jeg benyttet meg av det norske originalmanuskriptet for kapitlet i den tyske boka jeg referer til. Dette betyr at jeg ikke har korrekte sidetall og derfor bare velger å henvise til teksten som sådan, selv om jeg videre har både direkte og indirekte sitat.

³ Se blant annet - Gustavsson, Sandvin, Tøssebro, & Traustadóttir, 2005; Tøssebro, 2010; Tøssebro & Ytterhus, 2006; Wendelborg, 2010.

⁴ Se blant annet Reindal & Hausstätter, 2010.

samfunnsstrukturene og ikke i individene, og funksjonshemming ble dermed et politisk spørsmål om tilrettelegging vel så mye som et spørsmål om å behandle individene. Denne dreiningen har vært et viktig utgangspunkt for dagens kamp for rettigheter for funksjonshemmete, for å bli oppfattet som likeverdige aktører og inneha rett til deltagelse. Prosessene har påvirket politisk agenda og rammeverk, og både barn og voksne med nedsatt funksjonsevne har fått understreket sine spesifikke rettigheter gjennom *Konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne* (FN, 2006). Konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne kom i 2006, og ble ratifisert i Norge i 2013.

Det er likheter mellom den fremtredende medisinske forståelsen av funksjonshemminger og et tradisjonelt syn på barns utvikling (Davis, et al. 2000). Begge forestillingene kan oppfattes som patologiserende der individer ikke oppnår standardiserte utviklingsmessige forventninger. I disse tradisjonelle tilnærmingene er det liten varhet for å kunne betrakte begrep som «barn» og «funksjonshemming» som sosialt og kulturelt skapte.

Som en del av den nevnte samfunnspolitiske bevegelsen fikk barneforskningen en sosiologisk dreining og et såkalt nyere syn på barn utviklet seg. Fra å være konstruert i psykologiens bilde som uferdige vesen hvis mål var kun å bli modne voksne, endret synet seg til å oppfatte barn som sosiale, aktive aktører og rettighetsinnehavere her og nå (James, 2007).

Spesifikke rettigheter for barn ble løftet frem i deklarasjonen om barnets rettigheter, vedtatt av De forente nasjoners Hovedforsamling i 1989. Den viser tilbake til Geneve-erklæringen om barnets rettigheter fra 1924⁵. Barnekonvensjonen slik vi i dag kjenner den, trådte i kraft september 1990, etter at 20 land hadde godkjent vilkårene i avtalen. I dag har 193 land ratifisert den. Norge sluttet seg til avtalen i 1991 (FN, 2003).

I begge de nevnte konvensjonene og føringer som er ledet ut fra dem, har begrep som «participation» fått en politisk slagkraft (Archard, 2003). Innenfor fagfelt knyttet til helse og funksjonshemming blir det oftest forstått som «deltagelse», mens det i sammenheng med barn og barns rettigheter – og i norsk barnehagekontekst – oftest oversettes som «medvirkning». Innenfor begge feltene relateres begrepet til menneskerettigheter, sosial politikk og opplevd medlemskap (perceived membership).

⁵ <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen/Barnekonvensjonen-i-fulltekst>

BAKGRUNN FOR PROSJEKTET: «PARTICIPATION»

Begrepet «participation» bygger på det latinske *participatus* i betydningen dele/ ta del i (Egilson & Traustadóttir, 2009). Det finnes ingen uniform definisjon av «participation», og begrepet kan defineres fra ulike perspektiv og plasseres innenfor ulike rammer avhengig av formål.

Det kan være hensiktsmessig å skjele til hvordan begrepet «participation» beskrives og forstås i ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health)⁶. ICF er et internasjonalt rammeverk som det er konsensus om intenderer å bygge bro mellom vurderinger innenfor helse, utvikling, læreplaner og sosiale dynamikker (WHO, 2001). I dette rammeverket defineres «participation» i punkt 6.3 som *involvement in life situations*. Videre presiseres det i punkt 6.4

In the context of education, this means being actively engaged in tasks, activities and routines that are typical for children at that age in a given educational system.

Her settes begrepet i relasjon til det å delta i aktiviteter og rutiner på det som forventes som typisk for barn på samme alder, og den norske utgaven av ICF oversetter «participation» med «deltagelse» og trekker også inn begrepet «engasjement». Engasjement omfatter det å ta del i, bli med eller være opptatt av [...], samt å bli akseptert. Videre presiseres det at *participation [...]* is also about creating a voice for parents and children with respect to their education, og dette relateres til artikkel 12 i Barnekonvensjonen om at barns synspunkter skal vektlegges. Kort sagt betyr dette at ICF beskriver «participation» som involvering, engasjement og deltagelse, og at det i opplæringsammenheng også settes i sammenheng med Barnekonvensjonens artikkel 12 med vekt på *barns (og foreldres) stemmer* slik at de skal komme i betraktning i forhold til opplæringstilbudet.

Barns deltagelse, *participation*, blir ansett som sentral side ved Barnekonvensjonen (Sandberg, 2010). Artikkel 12 omtales av enkelte som demokratiartikkelen, i og med at det her presiseres at barn og unge under 18 år har rett til å si sin mening og uttrykke seg i alle

⁶ ICF er et internasjonalt anerkjent klassifiseringssystem av funksjon, funksjonshemming og helse som har til hensikt å klassifisere menneskers helse slik den kommer til uttrykk i funksjon og funksjonshemming, både i forhold til kroppsfunksjoner og kroppsstrukturer på den ene side, og til dagliglivets aktiviteter og deltagelse i sosial sammenheng på den annen side. Dessuten klassifiserer ICF miljøfaktorer som kan påvirke funksjon og funksjonshemming. ICF definerer blant annet bestanddeler av menneskelig velvære som utdanning og sysselsetting. Inn under punkt 6 *Using ICF in education system*, drøftes det i punkt 6.4 hvordan ICF kan benyttes for å forstå *participation* i forhold til opplæring/undervisning. Jeg har også benyttet meg av 2. opplag av den norske versjonen (2006) for å trekke inn hvordan begrepet «participation» i den engelske utgaven blir oversatt og fortolket.

saker som angår dem. Barnas mening skal ilegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. I rettslig sammenheng er uttrykket *medbestemmelse* mye brukt i betydning av at barnet er med og bestemmer. Det kan ses opp mot *selvbestemmelse*, noe som i all hovedsak benyttes når barnet selv treffer en avgjørelse. Begrepet *participation* dekker pågående prosesser rundt informasjonsutveksling, og dialog mellom barn og voksne basert på gjensidig respekt der barn skal erfare at deres synspunkt blir tatt i betraktning

Anne Trine Kjørholt pekte i 2010 på en diskusjon i FN der barns rett til «participation» blir relatert til rett til deltagelse og innflytelse på beslutningsprosesser (2010b, s.165). Hun innvender at en tolkning som kun begrenses til det å ha en stemme i beslutningsprosesser i for stor grad vektlegger individuell valgfrihet. Hun argumenterer for at det er viktig å åpne for en tolkning av begrepet slik at det ikke bare handler om deltagelse i beslutningsprosesser, men også omhandler barns ytringsfrihet.

Føringene for norske barnehager er tydelig forankret i Barnekonvensjonen gjennom presiseringer om at barns egne uttrykksmåter skal tas på alvor, at de ansatte skal gi rom for ulike barns perspektiver, og at de skal vise respekt for barnas intensjoner og opplevelsesverden. Begrepet «participation» blir i barnehagesammenheng i all hovedsak fortolket som «medvirkning»⁷. Forståelse og praksis i tilknytning til barns medvirkning er blitt drøftet og beskrevet i flere sammenhenger fra 2005 og frem til i dag. Flere forskere, ulike prosjekter og faglige diskusjoner har de siste årene reist spørsmål ved hva barns medvirkning i barnehagen betyr og hvilke konsekvenser det har for forståelsen av barn og innholdet i barnehagens hverdagsliv⁸.

I praksisfeltet har en gjengs forståelse av barns medvirkning ofte blitt tolket til å omhandle selvbestemmelse, der det vesentligste har vært at barn for det første skal ha mulighet til å velge selv, og dernest velge mellom så mange alternativer som mulig (Kjørholt, 2005). Slik Sandstad (2010) knytter medvirkning til selvbestemmelse og medbestemmelse i rettslig sammenheng, viser Bjerke hvordan begrepet medvirkning i barnehagepraksis ofte forstås på

⁷ I 2005 fikk barn i norske barnehager for første gang lovfestet rett til medvirkning i og med at dette ble vektlagt som eget punkt i barnehagelovens § 3 (Kunnskapsdepartementet, 2005). Innholdet i denne paragrafen er klart inspirert av artikkel 12 i Barnekonvensjonen om barns rett til å si sin mening og bli hørt (Bae, 2012, s.16). Barns rett til medvirkning ble enda mer synliggjort ved innføringen av *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kunnskapsdepartementets *Temahefte om barns medvirkning* understreker dette ytterligere (Bae, 2006).

⁸ Se for eksempel Bae, 2006, 2009, 2012; Bratterud, Sandseter, & Seland, 2012; Johannesen & Sandvik, 2008; Kjørholt, 2010.

samme måte (Bjerke, 2010). I praksis innebærer selvbestemmelse at barn skal kunne gjøre selvstendige valg innenfor barnehagens muligheter, mens medbestemmelse mer handler om indirekte innflytelse på det som foregår i barnehagens hverdag der hensynet til individuelle behov må avveies i forhold til hensynet til fellesskapet.

I St.meld.41, *Kvalitet i barnehagen* blir det presisert at *alle barn* har rett til å bli synlige og virke med i sosiale sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 66-67). Her vektlegges dialog mellom voksne og barn. Rammeverket framhever at muligheter for medvirkning skal fungere som fundament for en demokratisk forståelse og evne til å handle til fellesskapets beste. Medvirkning blir i så henseende knyttet til barns rettigheter som medborgere og satt i sammenheng med demokratitenkning og pedagogiske institusjoners demokratisk oppdrag (Jansen, Johansson, & Ødegård, 2011)⁹.

Uansett alder eller funksjonsnivå har altså barn rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn er i stand til å danne seg egne synspunkter, selv om de ikke kan uttrykke seg verbalt (Sandberg, 2010). Alder eller funksjonsnivå skal ikke hindre barn i å bli forstått, og voksne er forpliktet til å anerkjenne og ta i betraktning ikke-verbale kommunikasjonsformer.

Jeg har tatt utgangspunkt i begrepet «participation» som medvirkning og jeg knytter det både til et nyere syn på barns rettigheter der det er blitt oversatt til «medvirkning», og i sammenheng med funksjonshemmingsperspektivt med en oversettelse oftere i tråd med «deltagelse og involvering». I dette ligger en vid forståelse av begrepet som både tar i betraktning barnehagens demokratiske samfunnsoppdrag, en forståelse av at det dreier seg om deltagelse og at barn har rett til å uttrykke sin mening og virke med i sosiale sammenhenger. Det handler om et perspektiv på mennesker preget av likeverd og respekt, om intensjoner og muligheter til å uttrykke egne behov, ønsker og tanker og å ha innflytelse på samfunnet. Det dreier seg om synet på mennesker i sårbare posisjoner som *beings* og *becomings*.

⁹ I den barnehagepedagogiske forskningen finnes det ingen enhetlig definisjon på hva demokrati er, kan, eller skal være (Jansen, Johansson, & Ødegård, 2011, s.62). Ulike teoretiske perspektiver kan tilby ulike forståelser, men en fellesnevner er at det handler om relasjonen mellom individ og samfunn. I denne avhandlingen har jeg ingen teoretiske diskusjoner om demokratibegrepet som sådan, men har tatt utgangspunkt i føringer om at barnehagens demokratiske oppdrag dreier seg å fremme barns aktive deltagelse og gi rom for medvirkning. Det demokratiske oppdrag handler om betydningen av ulikheter og respekt for alles erfaringer, om å oppleve å være verdifull i fellesskapet. Dette blir berørt både i artikkel 2, 3 og 4 i avhandlinga.

Medvirkning og agentskap

Å se barn som aktive konstruktører av sin egen barndom innebærer å oppfatte barn som *beings*, det vil si å se deres egenverdi og oppfatte dem som kompetente sosiale aktører med egne rettigheter (Uprichard, 2008). I dette ligger det klare forståelser av at barn skal møtes som kompetente medskapere. Dette står i motsetning til det som ofte blir betegnet som forståelsen av barn som *becomings*, som vil si å fokusere på det barnet skal bli, i større grad enn det barnet er her og nå, og på barnets egenverdi og betydning. I det ligger også et mer klassisk utviklingspsykologisk syn på barn som passive mottakere med behov for omsorg og oppdragelse.

Barnekonvensjonen forsøker på sett og vis å kombinere disse to ulike forståelsene av barn: Barn er avhengige, umodne og sårbare mennesker med behov for voksnes beskyttelse (Sagen, 2011, s.58). Men barn er også kompetente aktører som kan handle selvstendig og derfor medvirke aktivt. Barnekonvensjonen har sånn sett et holistisk perspektiv på barns rettigheter: Barns rett på beskyttelse (protection), det å bli forsørget (provision) og medvirkning (participation) må ses i sammenheng (Kjørholt, 2010b). I barnehagefaglig sammenheng er mandatet¹⁰ å ivareta både det sårbare barnets behov, sørge for læring og sosialisering inn i et ventende fellesskap og samfunn (becomings), og samtidig forstå barna som kompetente aktører (beings) (Kunnskapsdepartementet, 2011). Disse perspektivene kan oppfattes som konkurrerende og i motsetning til hverandre. Men det er også mulig å tenke at ingen av dem tilfredsstillende et helhetlig syn på barn, og at det er nødvendig å se på barn som både beings og becomings (Uprichard, 2008).

Det å se mennesker som både beings og becomings kan kobles til begrepet *agentskap* (*agency*). Det rommer både det å være en aktiv sosial konstruktør her og nå, og samtidig det som skal komme og det som skal bli. Agentskap kan defineres på ulike måter (Olli, Vehkakoski, & Salantera, 2012). Barns agentskap kan innebære at barn er i stand til å reflektere og fatte avgjørelser om tema som vedrører dem, og at handlingene deres får konsekvenser. Om agentskap bare handler om intensjonelle evner og kognitiv kapasitet, er det vanskelig å forene begrepet agentskap med små barn. Begrensninger i forhold til alder og muligheter for uttrykk og evne til autonomi og selvstendighet blir et hinder for å fatte

¹⁰ I følge Store norske leksikon kan mandat sammenfattes til i juridisk sammenheng å bety forvaltning av oppdrag/fullmakt. (<http://snl.no/.search?query=mandat&x=0&y=25>).

avgjørelser og oppleve å bli hørt (Olli, et al., 2012). I en slik sammenheng vil mennesker med begrenset kognitiv kapasitet, og særskilt barn med kognitive, kommunikasjons- eller samspillsvansker, være spesielt utsatt for ikke å bli betraktet som likeverdige agenter.

En noe annen forståelse er at agentskap referer til handling som har effekt på noe (Reunamo, 2007). Når barn diskuterer og planlegger, så er de aktive både i selvregulering og i regulering av andre. Barns meninger og stemmer utvikles, fortolkes og forstås i dialogbaserte utvekslinger barn imellom og mellom voksne og barn (Maybin, 2013). Sånn sett dreier det seg om mulighet til å øve innflytelse og ha kapabilitet til å handle (Fattore, Mason, & Watson, 2009). Det kan også innbefatte hvordan barns kroppslige væren og relasjonelle samspill seg imellom er med og påvirker både andre barns og voksnes handlinger i barnehagen ut over rent verbale innspill (Markstrom & Hallden, 2009). I ytterste konsekvens kan agentskap også forstås som *behov* for innflytelse på egen hverdag og andre mennesker, og dermed kan det oppfattes som en grunnpilar i ethvert menneskes tilværelse (Olli, et al., 2012).

Å forstå agentskap som å ha eller ha behov for innflytelse, og for å utøve handlinger som har effekt på noe, kan settes i tett sammenheng med forståelsen av begrepet medvirkning. Begge deler handler om å *forstå* individer som aktive, likeverdige og med behov for å uttrykke egne tanker, ønsker og intensjoner. I en slik sammenheng vil et menneskes agentskap kunne realiseres ved at det får mulighet til å påvirke sine omgivelser, ta valg, bli lyttet til og bli tatt aktivt med i betraktning av andre i beslutningsprosesser - uavhengig av evne til kommunikative ferdigheter eller mulighet for rent verbale uttrykk.

FRA FORSKNINGSPROSJEKT TIL AVHANDLING

En sosiologisk dreining i synet på barn, og barnekonvensjons tydeliggjøring av barns rettigheter, har ført til at det å lytte til barn er blitt et mektig og gjennomgripende mantra for aktivister og politiske beslutningstagere over hele verden (James, 2007). Hva så med barn med funksjonsnedsettelse og/eller særskilte behov og deres barnehagehverdag?

Det som forutgående er beskrevet var utslagsgivende for mitt teoretiske startsted i avhandlinga. Medvirkningsbegrepet har for meg vært forankret i «participation» og rommer både medvirkning ledet ut av et nyere syn på barn og deltagelse som et tema innenfor en nyere forståelse av funksjonshemming. Samtidig benytter jeg begrepet «barn med samspillsvansker» som kan relateres til utviklingspsykologisk forståelse og et behov for individuell intervensjon og som indirekte kan være knyttet til en medisinsk forståelse av ulike funksjonshemminger. Fra ett ståsted kan denne begrepsbruken oppfattes som lite forenlig.

Men som i mange studier som hevder å ta et relasjonelt utgangspunkt ble også min studie presset opp i et pragmatisk hjørne hvor jeg måtte eksplisitt klargjøre at oppmerksomheten skulle rettes mot «barn med samspillsvansker». Dette skjedde både fordi NSD krever at målgruppen skal være klart definert, og fordi studien skulle forsøke å belyse en mangesidig og komplisert praksis som benytter seg av slike begrep. At jeg entret forskningsfeltet både med en bakgrunn som spesialpedagog og som forsker, førte til at startstedet mitt var preget av både erfaringer og forståelseshorisonter fra to ulike perspektiver og med til dels ulike referansepunkt. Jeg hadde med utgangspunkt i både forskeren og empirikeren i meg selv et mål om å forsøke å forene både det praksisnære og det teoretiske feltet.

Avhandlingen er bygd opp på følgende måte:

Del 1 belyser forskning som er relevant for å definere begrepet «samspillsvansker» og peker på noen hovedtrekk i denne forskningen.

Del 2 om Materialer og metoder beskriver det metodologiske utgangspunktet, forskningsprosessen og den faglige bevegelsen i løpet av forskningsprosessen.

Del 3 omhandler de hovedteoretiske omdreiningspunktene for avhandlingen. Teoretisk tyngdepunkt i artiklene har hatt en bevegelse fra et nærhetsetisk perspektiv til en kritisk sosialfilosofisk teori. Denne bevegelsen har ulike referansepunkt, og i denne delen gjør jeg rede for både nærhetsetikkens grunnpillarer og nøkkelbegrep fra Axel Honneths sosialfilosofiske teori.

Del 4 består av en innledende sammenstilling og oppsummering av artiklene avhandlingen bygger på, og deretter presenteres artiklene 1 – 4.

I del 5 løftes tematikken fra artiklene opp til en diskusjon rundt hverdagens dilemma i forhold til barn med samspillsvansker og deres rett til medvirkning.

Skjema, kontaktbrev og intervjuguider ligger i appendix.

Del 1

Forskning om barn med samspillsvansker og medvirkning

Dette kapitlet kontekstualiserer tematikken og sette den i sammenheng med nyere forskningslitteratur på aktuelle felt. Avhandlingen har som overordnet tema *Barn med samspillsvansker og rett til medvirkning i barnehagen*. Den handler om barn med det som ansatte i barnehagen i samarbeid med foreldre har vurdert å definere som samspillsvansker. Og den handler om barnehagen som felt og arena for barns hverdag i barnehagen i lys av rådende diskurser og retningslinjer.

Jeg var ikke opptatt av å lete etter diagnoser, men å finne barn som slet med samspill og som i praksisfeltet ofte defineres å ha behov for særskilt hjelp og tilrettelegging. I praksis blir disse barna ofte vurdert i forhold til utviklingspsykologiske termer og sett som hjelpetrengende. Jeg har gjort rede for hvorfor jeg har valgt å se på nettopp denne gruppen barn opp mot begrepet medvirkning. Selv om denne avhandlingen ikke går videre inn i de enkelte barnas diagnoser eller vansker som sådan, har alle barna en eller annen beskrivelse av sine vansker som kan relateres til en diagnostisk forståelse. I tillegg var en slik utskillelse av hvilke barn jeg skulle forske på et poeng i søknaden til NSD. Jeg velger i all hovedsak å gjøre rede for hva begrepet *samspillsvansker* innebærer innenfor pedagogisk - psykologisk forskning ut fra to sammenhenger: 1) Min tilnærming til feltet var forankret innenfor en pedagogisk-psykologisk tenkning. 2) Tilnærmingen preger valg av søkeord.

Jeg gjør rede for forskning som kan beskrive hva «samspillsvansker» kan handle om, og i tillegg presenterer jeg fire ulike kategorier med vesentlige poeng i artiklene i forhold til min forskning. Det finnes kritiske, eller alternative perspektiver til en pedagogisk - psykologisk tilnærming, og jeg vil også presentere forskning som kan gi en utvidet forståelse av den innledende avklaringen. Avslutningsvis blir forskning om barn med ulike vansker relatert til medvirkning- og deltagelsesperspektiv løftet frem.

AVGRENSNINGER

Gjennomgangen bygger i hovedsak på søk i ulike databaser og i BIBSYS. De primære søkene har vært i databasen ISI Web of Science, samt i PsycNET, ERIC og IDUNN. I tillegg tok jeg utgangspunkt i søk i tre internasjonale tidsskrift med godkjente referee-ordninger på publikasjoner fra og med 2005: *International Journal of Language & Communication Disorder*, *Childhood* og *Journal of Early Childhood Research*. Databasene ble valgt ut fra erfaring av at disse ofte var referert til i sammenhenger som jeg mente var aktuelle og der

barn med samspillsvansker hyppig omtales. Totalt er 78 artikler med i denne litteraturgjennomgangen. Da er artikler det har vært relevant å referere til i selve innledningskapitlet, også inkludert. Det meste av litteraturen er fra USA, England, Irland, New Zealand og Australia (39), 32 artikler eller bokkapitler kommer fra nordiske land, øvrige er fra både Sør-Afrika, Sør-Amerika og Mellom-Europa (totalt 7).

Søkene hadde utgangspunkt i begrepene samspills(vansker) og «participation». Gjennom de ulike søkene fant jeg også eldre artikler som jeg oppfattet som relevante for denne gjennomgangen, og sånn sett er det ikke et helt klart skille mellom forskning etter 2005 og tidligere forskning. Bakgrunnen for å velge 2005 som et startpunkt er at det fra overgangen 2005/2006 oppstod et skille i norsk barnehagepolitikk, i departementstilhørighet, i vektlegging av syn på barn og i betoning av begrep som *barns medvirkning*. I forbindelse med innføring av ny rammeplan for barnehagen i 2006 ble ansvaret for barnehagene i Norge overført fra Barne- og likestillingsdepartementet til Kunnskapsdepartementet.

Følgende forskningsgjennomgang gir ikke en fullstendig oversikt over kunnskapsstatus, men vil gi et tilstrekkelig bilde av hva som har vært de siste årenes fokus og hovedretning når det gjelder forståelsen av hva som ligger i begrepet samspillsvansker og dette koblet til «participation», primært i forhold til barn i barnehagealder.

Det eksisterer en felles nordisk barnehagemodell som i større grad enn for eksempel i USA, England og Frankrike har vært knyttet til familie- og sosialpedagogisk sektor med vekt på lek og frihet (Alvestad, Johansson, Moser, & Søbstad, 2009). Norske barn starter i skolen det året de fyller seks, og de møter et annet pedagogisk innhold og en annen organisering i skolen enn i barnehagen. Undersøkelsene gjelder i all hovedsak barn i alderen tre til seks år. De er gjennomført i ulike land med varierende alder for skolestart, og konteksten i undersøkelsene er annerledes i noen av disse landene enn i Norge. På tross av forskjellene i selve organiseringen av barnehage og skole har jeg valgt å søke i internasjonal og ikke bare nordisk forskning. Jeg anser det som viktig å se norske forhold i et internasjonalt perspektiv, fordi vi både påvirkes av, og påvirker våre omgivelser.

For å forsøke å fange opp forskning som i så stor grad som mulig gjelder barn i barnehagealder og i barnehagekontekst, har jeg avgrenset søkene til å gjelde *pre-school/kindergarten/daycare centre*; de dekker i stor grad både barnehage, førskole og skole

for barn under 6 år. Når det gjelder engelsk oversettelse av begrepet samspillsvansker, har jeg brukt *social interaction* som hovedbetegnelse på samspill, og i utgangspunktet kombinert dette med *difficulties* eller *problems* som ut fra foreliggende forskning rommer vansker eller problemer.

Ulike kombinasjoner av følgende nøkkelord er brukt: *kindergarten, preschool, daycare centre, social interaction, problems, difficulties, communication*. I tillegg har jeg gjort søk som har kombinert de overstående søkeordene med: *children's rights, participation, agency, children's voices*. Søkene er gjennomført etter gitte søkeord i abstract og/eller tittel på artiklene. Flere treff ble forkastet fordi abstract og innholdsoversikt viste at innholdet ikke var direkte relevant i forhold til hovedfokus. Samtidig er enkelte artikler valgt fordi de enten er blitt referert til i aktuelle artikler, eller fordi de har dukket opp som nye artikler linket til nøkkelord på det første artikkeltreffet. Aktuelle artikler ble valgt ut fra ulike kombinasjoner av søkeordene og skulle inneholde varierende sammensetning av følgende kriterier:

- De omhandler barn som har vansker med samspill.
- De er primært knyttet til barnehage (barn i alder 3-6 år).
- De omhandler samspill og kommunikasjon mellom barn og/eller mellom barn og voksne.
- De berører begrepet «participation».
- De er publisert i peer-review'ede tidsskrift.

I tillegg valgte jeg å anvende BIBSYS sin søkemotor for å få en viss oversikt over faglitteratur som er utgitt på disse temaene de siste årene. Her har jeg kombinert søkeordene *samspillsvansker, barns rettigheter, medvirkning, barnehage*, og aktuelle treff er trukket inn i sammenheng med artiklene.

Det ligger implisitt i denne kombinasjonen av søkeord at jeg ville få treff som var relatert til både det å delta i retning inkludering og en mer demokratisk forståelse av begrepet i tråd med norsk barnehagefaglige tradisjon. Dette betyr at resultatene av søkene relateres til ulike typer studier, og det er grunn til å reflektere over om det er mulig å lage et overordnet bilde over forskning som trekker veksler på ulike typer studier og på ulike faglige tradisjoner. Jeg mener at oversikten over forskningen ut fra mine søkeord viser at forståelsen av vansker *i all hovedsak* tilhører en behandlende tradisjon, og at avklaringen viser hvordan samspillsvansker ofte beskrives og forstås.

ULIKE PERSPEKTIV PÅ BARN MED SAMSPILLSVANSKER

En overvekt av artiklene er knyttet til et pedagogisk og/eller utviklingspsykologisk fagfelt i sin tilnærming til å forske på barna med forskjellige vansker. De ulike artiklene har varierende fokus, men innholdet har en del felles trekk som jeg videre vil redegjøre for: 1) Begrepet samspillsvansker er sammensatt og mangesidig, 2) Pedagogers definisjonsmakt, 3) De andre barna, 4) Intervensjon og pedagogisk organisering og 5) Kjønnsbetingete forskjeller i funnene.

Samspillsvansker: et sammensatt og mangesidig begrep¹¹

Så snart barn blir født, starter den sosiale- og emosjonelle utviklingen (Brown & Conroy, 2011). Denne utviklingen er essensiell for senere mestring av ulike ferdigheter, i varierte relasjoner, på forskjellige arenaer i livet. Sosialt samspill handler om utveksling av verbal og non-verbal kommunikasjon, målrettede gester rettet mot et annet individ og/eller felles aktivitet (Driscoll & Carter, 2004). Begrepet pro-sosial atferd er også relevant fordi det betegner evne til å engasjere seg suksessfullt i noe som vedrører to eller flere individ. Dermed kan barns samspillsvansker handle nettopp om *vansker* med å utveksle verbal og non-verbal kommunikasjon, og å utføre målrettede gester på en adekvat måte rettet mot andre i felles aktiviteter.

Samspillsvansker er et dikotomisk begrep knyttet til *samspillsmestring/ferdigheter*, noe som igjen refererer til sosial kompetanse (Driscoll & Carter, 2004). Begrepet *sosial kompetanse* blir brukt til å definere ferdighetsnivå når det gjelder sosial samhandling og samspill (Bjelkerud, 2011). Begrepet har sitt utspring i (vestlig) psykologi, spesialpedagogikk og sosiokulturelle perspektiver og læringsteorier. Det har vært stor variasjon i forståelsen av hva sosial kompetanse innebærer, men et felles bærende element har vært at *effektiv interaksjon* omfatter sosiale ferdigheter, sosiometrisk status, relasjonelle og funksjonelle resultat av samhandling (Rose-Krasnor, 1997). Et vanskelig aspekt ved dette er å vurdere hvilke kriterier og ferdigheter som skal ligge til grunn for å vurdere noe som *god* eller *dårlig* sosial kompetanse og effektiv interaksjon, fordi det også ligger en normativ vurdering i bunn. Det finnes ulike måter å observere, kategorisere og kode barns atferd på. Når uavhengige observatører enes om hvilken atferd som skal kodes, og om hvilken varighet og hyppighet som regnes som adekvat, kan vurderinger og skaleringer regnes som reliable og relevante

¹¹ Bygd på denne bakgrunnen er begrepet samspillsvansker i varierende grad gjort rede for i artikkel 1), 3) og 4)

(Olswang, et al., 2006). Innenfor slike kvantitative skåringssystemer etableres systemer for det som regnes som normal atferd versus vanskelig atferd eller samspill.

Evnen til sosialt samspill kan vurderes ut fra ulike dimensjoner: langs en skala fra kraftige uttrykk og hyperaktivitet (hyperactivity) til innadvent (socially inhibited) væremåte, fra aggressiv til pro-sosial atferd, og fra samarbeid og aksept av regler til varig utfordrende atferd (persistent challenging behavior) i samspillssituasjoner (Dette er berørt blant annet hos Hemmeter, Ostrosky, Artman, & Kinder, 2008; Olswang, et al., 2006; Thijs, Koomen, & Leij, 2008). Tøying av grenser, lav aggresjonsterskel og vansker med konflikthåndtering er kjennetegn på vansker i samspillet med andre (Horowitz et al. 2007). Pluess og Belsky (2009) beskriver barn med samspillsvansker som barn med et vanskelig temperament, barn som blir avvist av andre barn i lek og samspill. Slade (2008) omtaler barn som på grunn av egen atferd avvises av andre barn, som barn med samspills- og atferdssvansker. Samspillsvansker kan også relateres til barn som driver med stor grad av parallelllek, og som viser lite initiativ og utviser mindre interaksjon med andre enn sine jevnaldringer (Jahr, Eikeseth, Eldevik, & Aase, 2007).

Komulainen bruker begrepet «barn med kommunikasjonsvansker» (Komulainen, 2007), og knytter det til den isolasjon og eksklusjon fra samhandling med jevnaldringer som barn med språkvansker kan slite med (Horowitz, Jansson, Ljungberg, & Hedenbro, 2006; Horowitz, Westlund, & Ljungberg, 2007). Sosial kommunikasjon, samhandling og samspillsvansker kan være et vesentlig poeng når det gjelder utredning og behandling av språkvansker (M. P. Ketelaars, Cuperus, van Daal, Jansonius, & Verhoeven, 2009; Olswang, et al., 2006). Både Ketelaars et al. (2009) og Markham et al. (2009) setter språkvansker i sammenheng med samspillsvansker, og Ketelaars et al. fokuserer på en sammenheng mellom pragmatiske språkvansker (PLI) og atferdsvansker. De trekker også inn muligheter for at pragmatiske språkvansker kan være en del av et større diagnostisk bilde rundt nevrologiske vansker som for eksempel AD/HD og autisme, diagnoser som ofte assosieres med samspills- og atferdsvansker.

Atferdsvansker blir assosiert med både forsinket språkutvikling, lav impuls kontroll, dårlig motivasjon og konsentrasjon, vansker med å samarbeide og å forutse konsekvenser av handlinger, lite empati og lav selvfølelse (MacLure, Jones, Holmes, & MacRae, 2012). En norsk kartlegging fra Folkehelseinstituttet viser at barn med forsinket språk har flere sameksisterende vansker, som overaktivitet og uoppmerksomhet, sosiale og emosjonelle

vansker enn sine jevnaldringer (Schjølberg et al., 2008). At samspillsvansker må ses i relasjon til andre vansker, og at det finnes en sammenheng mellom samspillsvansker som aggresjon og impulsiv atferd og diagnoser som AD/HD, blir påpekt av flere (Gomes & Livesey, 2008; Hay, Hudson, & Liang, 2010; Kirkhaug, Drugli, Lydersen, & Morch, 2013). En stor kvantitativ undersøkelse (barn i alderen seks – 16 år) viser at både autisme og intellektuelle vansker er risikofaktorer for å utvikle atferds- og emosjonelle vansker (Totsika, Hastings, Emerson, Lancaster, & Berridge, 2011).

Haugen (2008) viser også til at samspillsvansker er ett av flere kriterier for diagnostisering av for eksempel AD/HD, angstlidelse og atferdsforstyrrelse. Enkelte undersøkelser viser at atferdsvansker og vansker i samspill med jevnaldrende predikerer dårligere akademiske prestasjoner, lavere motivasjon, oppmerksomhet og utholdenhet i akademiske oppgaver enn såkalt adekvat samspillform hos barn (Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee, & Marshall, 2012; Bulotsky-Shearer, Fernandez, Dominguez, & Rouse, 2011). I en slik sammenheng er det påpekt at tidlige indikatorer på lærevansker kan være kommunikasjonsvansker, forsinket utvikling av kognisjon, motoriske vansker og vansker med sosial – emosjonell tilpasning (Bulotsky-Shearer, et al., 2011; Gartland & Strosnider, 2007).

En amerikansk studie viser at utvikling av språk -, atferds - og sosiale ferdigheter overlapper hverandre i den tidlige utviklingen hos barn (Kaiser, Cai, & Hancock, 2002). Vansker på ett av områdene vil føre til vansker på de andre, uten at man kan si at det ene er årsak til det andre. Kognisjon og emosjoner virker inn på atferd og språk (Hartas, 2012). Utvikling av språket reduserer atferdsvanskene. Dette viser at atferdsvansker i tidlige barneår ikke nødvendigvis determinerer slike vansker når barnet blir eldre, gitt at barnet tilegner seg et adekvat språk.

Sosiale og emosjonelle vansker kan sies å operere langs et kontinuum (Brown & Conroy, 2011). Vanskene påvirkes av flere faktorer avhengig av kontekst, i forhold til hvem barnet skal forholde seg til og hvilke kulturelle betingelser, forventinger og muligheter som eksisterer. Forsøket på å få oversikt over hva samspillsvansker handler om, og hva som legges i begrepet, viser at man kan skille mellom tre typer av atferd: utagerende, adekvat eller tilbaketrukket. Både den utagerende og den tilbaketrukne atferden vil kunne ses som samspillsvansker. Det pekes på ulike sammenhenger og årsaker til vanskene, der ulike nevropsykologiske diagnoser samt språkvansker trer frem som to hovedkategorier. Det er ingen vanntette skott mellom kategoriene, og Sjøvik (2007) har pekt på at begrep som

samspillsvansker, språkvansker, samhandlingsvansker og kommunikasjonsvansker blir brukt om hverandre.

Pedagoger brukes som informanter i flere undersøkelser, og det ser ut til å ligge mye definisjonsmakt i både det å vurdere barnas atferd, og det å legge til rette for pedagogiske rammer.

Pedagogers definisjonsmakt

Flere undersøkelser omhandler kartlegging av vansker med ulike kartleggingsredskap og tester som måler barns atferd eller prestasjoner på ulikt vis. Hvem som gjennomfører eller fyller ut disse kartleggingsskjemaene, kan variere fra klinikere til pedagoger eller foresatte.

Pedagoger som har lang fartstid har ofte stort sammenligningsgrunnlag i det å vurdere barns utvikling og atferd (Horowitz, et al., 2007). Dette bekreftes i en kvantitativ longitudinell studie som viser at lærernes vurdering av atypiske atferds- og sosio-emosjonelle vansker i barnehagen korrelerer med depressive symptomer hos barna i tidlig skolealder (Meagher, Arnold, Doctoroff, Dobbs, & Fisher, 2009). En annen studie har sett på sammenhenger mellom pedagogers opplevelse av sitt forhold til enkeltbarn og hvordan de selv rapporterer pedagogisk praksis i forhold til barn med samspillsvansker versus barn flest (Thijs, et al., 2008). Pedagogene er opptatt av å være profesjonelle og omsorgsfulle. De er opplært til, og forventes å møte, barns særskilte behov på adekvat vis. Det kan handle om innlærte former for manus for pedagogisk praksis og samspill blant annet med barn som har samspillsvansker. I så måte innehar pedagoger en faglig-pedagogisk kunnskap som skaper forventninger om at de møter barnas behov på en hensiktsmessig måte. Men barn som pedagogene har et konfliktfylt forhold til, blir i Thijs et al. sin undersøkelse utsatt for større atferdskontroll og mindre støttende pedagogikk enn de øvrige barna. Konklusjonen er at pedagogene behøver støtte og veiledning slik at gode pedagogiske intensjoner blir god pedagogisk praksis.

Ugunstige relasjoner mellom pedagogene og barn med samspillsvansker synes å påvirke hvordan disse barna blir akseptert av sine jevnaldrende (Hughes, Cavell, & Willson, 2001). En studie viser at fem -seks-åringers sosiometriske valg av venner korrelerer med resultat fra et kartleggingsredskap utfyllt av barnas lærere vedrørende barnas relasjoner til hverandre (Gomes & Livesey, 2008). Høy grad av lærer-rapportert impulsiv atferd hos barn i barnehagen predikerte spinkle relasjoner i samspill med jevnaldrende. Dette vurderes å være alarmerende fordi forskning artikkelen henviser til, peker på at vanskelig samspill og svake

relasjoner til andre barn i førskolealder hører sammen med senere negativ utvikling hos barnet.

En omfattende longitudinell undersøkelse viser blant annet til at sammenheng mellom språk-, atferds- og lese- skrivevansker er mer kontekstavhengig og langt fra så kausale som det ofte antas (Hartas, 2012). Pedagogers oppfattelse av barnas atferd preges av barnas lingvistiske og akademiske ferdigheter. Barn med gode akademiske og språklige ferdigheter blir vurdert til å fungere bedre også når det gjelder atferd. Poenget her er ikke hvorvidt vansker kan predikere senere vansker, eller at vansker kan gå over ved modning av språk og kognisjon, men at læreres vurdering av atferd preges av barnas språklige og akademiske ferdigheter.

Konflikter i relasjonene mellom barn og pedagog korrelerer høyt med vansker hos barn knyttet til mental helse og muligheter for å uttrykke seg (Drugli, 2013). Barn som sliter med samspill, blir observert med færre samspillsvansker når barna erfarer god omsorgskvalitet (oppmerksomhet, respons og adekvat stimulering fra omsorgsperson) (Pluess & Belsky, 2009). Med god pedagogisk kvalitet i barnehagen er det mindre fare for at barn feilaktig blir tillagt for eksempel lærevansker (Gartland & Strosnider, 2007). Det kan bety at barn med samspillsvansker er mer avhengig av oppmerksomme og responderende pedagoger enn barn flest på samme alder.

Det er interessant å se slike funn opp mot Kaiser et al. (2002) som i sin undersøkelse viser at læreres vurdering av barns atferd og atferdsvansker er avhengig av pedagogenes fartstid i yrket. Pedagoger med mindre enn 7 års erfaring tillia barn atferdsvansker i større grad enn pedagoger som hadde undervist/jobbet mer enn 7 år. Ut fra denne undersøkelsen kan det virke som om lang erfaring med barn skaffer mer vid erfaringskunnskap om rekkevidden av barns atferd.

Pedagoger kan synes å skulle forvalte to typer kunnskapsbaser når det gjelder barn med særskilte behov: De skal kunne teste, skåre og sette inn tiltak, og de skal gjennomføre en relasjonell og strukturell inkluderende praksis. Norske barnehagers praksis synes å være preget av slike motstridende krav til praksis (Franck, 2013a). Ansatte er på den ene siden opptatt av å kartlegge, finne og diagnostisere barn med særskilte behov så tidlig som mulig. På den andre siden er de opptatt av å ivareta den relasjonelle forståelsen av de vanskene de først har avslørt via diagnostiske redskaper.

Barn flest, jevnaldringer eller «de andre barna»

I norsk sammenheng betyr det å omtale barn som *barn med særskilte behov* at barna ut fra en skjønnsmessig vurdering ikke oppfyller aldersadekvate forventninger (Franck, 2013b). I *NOU 2012:1: Til barnas beste* beskrives det som at barna har mer omfattende behov enn det som er definert som vanlig for barn på samme alder (NOU, 2012:1). Det er ingen klare skiller mellom det som defineres som barn med særskilte behov, og det som omtales som barn med funksjonsnedsettelse. Departementet legger en sosial forståelsesmodell til grunn for sine beskrivelser, og man sammenligner barna med vansker med barn som man ikke tillegger særskilte behov eller utfordringer. For å kunne beskrive barna med samspillsvansker sammenligner man ofte med de barna som *ikke* sliter på samme måte. Hvordan disse «andre barna» blir omtalt, kan muligens si noe om faglige ståsted.

I flere av undersøkelsene blir de andre barna omtalt som *jevnaldrende* (peers) (Brown & Conroy, 2011; Bulotsky-Shearer, et al., 2011; Driscoll & Carter, 2004; Gomes & Livesey, 2008; Horowitz, et al., 2006; Markham, et al., 2009; Olswang, et al., 2006; Slade, 2008). Pluess et al. omtaler jevnaldringer som *andre barn* (2009), mens andre undersøkelser henviser til de andre barna som *normalutviklede barn* (Horowitz, et al., 2007; Jahr, et al., 2007; Mieke P. Ketelaars, et al., 2009), *barn med gjennomsnittlige ferdigheter* (Bar-Haim & Bart, 2006) og *barn med akseptabel atferd* (Thijs, et al., 2008).

Om barn flest omtales som jevnaldrende eller refereres til som normalutviklede/med aldersadekvate ferdigheter, synes ut fra disse undersøkelsene å henge sammen med typen studier. I kvantitative studier som sammenligner ulike grupper barn, henvises det ofte til barn flest som aldersadekvate eller gjennomsnittlige. En slik tilnærming vektlegger såkalt normalutvikling og forholder seg til barna som innenfor eller utenfor, og støtter seg på begrep som tydeliggjør denne forståelsen. Artikkene er i stor grad hentet fra tidsskrift innenfor fagfelt som psykologi og språk, og kan forstås opp mot det Nafstad et. al (2009) poengterer om at særskilt den psykologiske forskningen driver med normalitetsproduksjon, det vil si definerer fenomener og mennesker som innenfor eller utenfor, normale eller unormale.

Når det kommer til undersøkelser av mer kvalitativ art, eller undersøkelser som legger større vekt på relasjonelle aspekter i samspill, miljø eller pedagogisk praksis, er begrepet *jevnaldrende* oftest brukt. Barna kan også refereres til som *de andre barna* eller *barn* som et fellesbegrep med fokus på barnegruppene i sin helhet.

Konstruksjon av begrep tilpasses ulike formål og representerer ulike forståelser (Grönvik, 2007). Det å kategorisere barn på denne måten kan på en side ses som reproduksjon av ulikheter og dermed forsterke det som er avvikende eller annerledes. Samtidig kan inndeling i grupper slik som «de med normal utvikling» eller «de jevnaldrende» være en realistisk og hensiktsmessig tilnærming. Det blir lettere å forske på og sette inn adekvat intervensjon og gode pedagogiske tiltak når vansker avgrenses og fokus settes særskilt på det som kan betegnes som en utsatt gruppe barn.

Intervensjon og pedagogisk organisering

Når det kommer til pedagogisk praksis, fokuserer mange av artiklene på hvordan man kan hjelpe og støtte barn med samspillsvansker via ulike intervensjonsprogram, pedagogiske opplegg og tiltak. Det kan være ulike mål og metoder i tiltakene som settes i verk, fra sosial samhandling i inkluderende settinger til læring av spesifikke ferdigheter på mer eller mindre skjermede arenaer. Forskningsgjennomganger av ulike atferdsprogrammer i behandling av barn med sosiale, emosjonelle og utviklingsvansker, finner flere individuelle tiltak som virker positivt på barns atferd (Brown & Conroy, 2011; Polanczyk, et al., 2007).

Driscoll og Carter (2004) mener at intervensjon som gis til enkelte barn i grupper eller forsøkes gitt via jevnaldrende, er lite egnet i inkluderende fellesskap. De mener derimot at bruk av reelle hendelser som pedagogiske virkemidler er en god tilnærming for å utvikle sosialt samspill mellom barn med særskilte behov og deres jevnaldrende. Artiklene som har spesifikt fokus på intervensjon, legger vekt på tiltak i ordinære og inkluderende settinger; kort sagt innenfor rammen av hverdagsaktiviteter (Driscoll & Carter, 2004; Hemmeter, et al., 2008; Jahr, et al., 2007; Rhoades, Greenberg, & Domitrovich, 2009; Slade, 2008). En av artiklene fokuserer på intervensjon som metode for å forbedre spesifikke ferdigheter i kommunikasjon, sosialisering og dagliglivsferdigheter som grunnlag for en overgang fra spesialskole til ordinært skoletilbud (Waddington & Reed, 2009). Brown og Conroy (2011) understreker at det er viktig å vektlegge både forskning og intervensjon rettet mot veiledning av og kunnskapsutvikling hos ansatte for å styrke kompetanse og evne til å iverksette hensiktsmessige tiltak. Dette poenget forsterkes av tidligere nevnte forskningsfunn om at god omsorgskvalitet virker inn på omfanget av samspillsvanskene (Pluess & Belsky, 2009).

En litteraturstudie viser at barns lek ofte brukes som intervensjonsmetode (Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch, & McClure, 2011), og Goodley og Runswick-Cole (2010) hevder at så snart barn blir definert som å ha mangler eller atypisk utvikling og atferd, blir lek

ofte brukt som redskap for vurdering og for å nå ulike mål. I sistnevnte litteraturstudie stiller man seg kritisk til at det overfor barn med funksjonsnedsettelse har vært lite oppmerksomhet rettet mot betydningen av lek som verdi i seg selv. Lek som metode er noe annet enn lek som egenverdi. Artikkelen løfter frem behovet for kunnskap om at barn med funksjonsnedsettelse kan uttrykke lekende atferd og opplevelser på andre måter enn det såkalte normalbarnet. I studien blir det vektlagt at også barn med ulike vansker har behov for å bli sett i lys av nyere syn på barn, som aktive individ som former sine omgivelser og har behov for å uttrykke seg selvstendig i lekende sammenhenger.

Overgangssituasjoner, det vil si deler av dagen hvor barn beveger seg fra en oppgave eller aktivitet til en annen, kan fra ett ståsted synes å være en gyllen arena for samspill og interaksjon mellom barn (Jahr, 2007). Dette er deler av dagen hvor voksne kan synes å slippe, gi fra seg eller miste kontroll over barna. Fra et annet ståsted kan slike situasjoner preges av uro og være arena for konflikter, og dermed skape store utfordringer for barn med samspillsvansker. Slike situasjoner er mer krevende for barn med samspillsvansker enn for mange andre barn på samme alder, og dermed er det påkrevd med pedagogisk struktur og kontroll (Hemmeter, et al., 2008).

Intervensjonsprogrammet Head Start legger i stor grad vekt på struktur og system i det pedagogiske arbeidet (ibid). Det er i første rekke et opplegg som skal sørge for likeverdig utdanning for barn fra dårlig stilte familier og for barn i risikozonen for å utvikle samspills-, lære- og atferdsvansker. En redegjørelse for pedagogiske prinsipper i dette opplegget holder klart fokus på at det er de voksnes pedagogiske ansvar å strukturere hverdagens innhold til det beste for *alle* barn. Det handler om at alle barns behov blir sett og forstått, og at det er de ansatte som på et strukturelt nivå er ansvarlig for at barna opplever vansker i så liten grad som mulig. Studier viser at ved hjelp av intervensjonsprogram, så som Head Start, er det mulig for barn å utvikle bedre impuls kontroll, og dermed være i mindre fare for å utvikle samspillsvansker, antisosial atferd og psykologiske vansker (se for eksempel Bulotsky-Shearer, et al., 2011; Polanczyk, et al., 2007; Rhoades, et al., 2009). Slade gjennomførte et intervensjonsprogram i en skoleklasse over ett skoleår der sosiometriske målinger kartla barnas sosiale status og klassens sosiale struktur før og etter tiltak (Slade, 2008). Ved å koble sosiometriske målinger med observasjoner av barna fant Slade en liten gruppe barn som stod i fare for å bli avvist av de andre barna i det sosiale samspillet. Målinger viste en signifikant sammenheng mellom prososial atferd og høy sosial status og mellom negative vurderinger og antisosial atferd. Det ble satt i gang tiltak preget av strukturerte opplegg i fri tid (aktiviteter

som i utgangspunktet var uten pedagogers tilrettelegging), felles gruppesamtaler og aktive voksne til stede i ulike aktiviteter og rollelek. Resultatet etter ett år med disse tiltakene var at barna i feresonen opplevde mindre avvisning fra de andre barna. I Norge har Hobbel og Drugli (2013) vist at tiltak knyttet til programmet «De Utrolige Årene» har positiv effekt på barn med atferdsvansker, tidvis i så stor grad at de ikke oppfyller de diagnostiske kriteriene etter endt behandling. I opplegget trener barna på sosiale ferdigheter og konfliktløsninger, primært i samarbeid med terapeuter og foresatte.

Oppsummert er det mulig å peke på at i dette utvalget av artikler er pedagogisk struktur og bevisste, aktive pedagoger viktig for å hindre negativ atferds- og samspillutvikling. Struktur, bevissthet om sosiale ferdigheter og støttende holdninger i inkluderende miljø hjelper barna med samspillsvansker i forhold til utvikling av samspillsferdigheter og heving av sosial status.

Kjønnsbetingede forskjeller

Flere forskere henviser til eller rapporterer om funn som viser at samspillsvansker til en viss grad kan relateres til kjønn. En review av artikler om barn med ulike samspillsvansker viser forskjell i forekomst hos gutter og jenter (Egger & Angold, 2006). Diagnosen AD/HD er mer vanlig hos gutter, og de har generelt høyere forekomst av psykiatiske diagnoser.

Når det gjelder rapportering av vansker hos gutter og jenter, viser Driscoll og Carter (2004) at pedagoger ofte scoret gutter høyere enn jenter i forhold til atferdsvansker når det ble kontrollert for andre faktorer. I en norsk kartleggingsstudie tyder pedagogers rapporteringer på at gutter har større frekvens av atferdsvansker enn jenter, og at vanskene oppleves mer krevende i skolen enn i barnehagen (Kirkhaug, Drugli, Morch, & Handegard, 2012). En annen, noe eldre rapport viser at pedagoger vurderer at gutter har atferdsvansker i større grad enn hva foreldrene til barna rapporterer (Kaiser, et al., 2002). Horowitz et al. har hatt spesifikt fokus på sammenheng mellom gutters samspillsvansker og språkvansker, og peker blant annet på at gutter med språkvansker i større grad bryter prososial atferd i forkant av konflikter enn hva guttene i et sammenlignbart utvalg gjør (Horowitz, et al., 2006; Horowitz, et al., 2007).

Gutter generelt viser høyere grad av både pragmatiske språkvansker og atferdsvansker enn jenter (Ketelaars, et al., 2009). Det kan bety at jenter innehar en større pragmatisk språklig kompetanse, og at gutters samspill i større grad rettes mot andre dimensjoner enn bare den verbale. I den sammenhengen blir det relevant å peke på Bar-Haim og Bart (2006) sin forskning som viser at gutter med motoriske vansker opplever det vanskeligere å delta aktivt i gruppelek enn

jenter med samme type motoriske funksjonsvansker. En kvantitativ undersøkelse viser at det er svak generell sammenheng mellom akademiske prestasjoner og sosiale relasjoner når det gjelder gutter, og at gode sosiale ferdigheter predikerer noe bedre akademiske ferdigheter (Arnold, et al., 2012). I samarbeidssituasjoner mellom barn med ulike funksjonsnedsettelse og øvrige barn viser en undersøkelse at jenter synes å være mer empatiske enn gutter i forhold til barn med ulike vansker, og at jenter uttrykte sin frustrasjon i mindre grad enn guttene (Gray & Winter, 2011).

Det synes jevnt over å bli påpekt at det er forskjell på gutter og jenter når det gjelder vansker relatert til samspill, det være seg nevrologiske, motoriske eller språklige vansker. I det store og hele synes det som om gutter oftere enn jenter vurderes som å ha samspillsvansker. Dette samsvarer med utvalget av barn i mitt materiale også, hvor barna med samspillsvansker består av seks gutter og to jenter.

Foreløpig oppsummering

Fra et psykologisk- pedagogisk perspektiv viser denne gjennomgangen at ulike tiltak som er ment å styrke barnas individuelle egenskaper og sosiale ferdigheter, kan ha effekt i forhold til det som defineres som positiv utvikling og deltagelse i et fellesskap. I dette ligger at det også er særs viktig å oppmuntre voksne til å utvikle positive, velrettede tiltak i inkluderende sosiale miljø rundt barna. Ugunstige relasjoner mellom barn og voksne påvirker hvordan barna blir akseptert av sine jevnaldrende, og gode omsorgsrelasjoner fører til at barn har lavere frekvens av samspillsvansker. Enkelt sagt er pedagogene viktige og de behøver støtte og veiledning for å ivareta ansvaret de har for å skape et godt miljø for barna både på relasjonelt og strukturelt nivå. At barn har vansker med samspill i barnehagealder, predikerer ikke nødvendigvis at barna får store vansker når de blir eldre (Hartas, 2012). Det er mulig å forbedre både språk, atferd og sosial kompetanse, og det er mulig å reversere en negativ utvikling, gitt at miljøet rundt barnet støtter språk- og samspillutvikling på en adekvat måte. Dette sier noe om pedagogenes viktige ansvar for holdninger, tiltak og kvalitet i arbeid med barn med særskilte behov.

NORMALITETSDISKURSEN

Denne gjennomgangen viser at forskningen på barn med samspillsvansker innenfor fagfelt som psykologi og språk er preget av både individuelle tester og analyser av barns svakheter og mangler, samtidig som det understrekes at pedagogrollen er viktig for hvordan vanskene utvikler seg. I all hovedsak kan tilnærmingene i disse artiklene vurderes i sammenheng med

normalitetsdiskursen og en medisinsk forståelsesmodell av funksjonsnedsettelse, i tråd med blant annet en tradisjonell spesialpedagogisk tilnærming.

Problemet med diagnostisering

Det å definere og diagnostisere vansker kan skape forventninger om at vansken opprettholdes eller kan elimineres, og ulike forventninger og stereotyper blir knyttet til den som får diagnoser (Ho, 2004). Sånn sett risikerer vi at det å bli benevnt som barn med ett eller flere særskilte behov, med en eller flere diagnoser, i seg selv forsterker det at vansker og annerledeshet blir synlig (Grönvik, 2007). Samtidig er slike definisjoner og diagnoser ofte oppfattet som nødvendige for å utløse særskilt hjelp og støtte til barn. Fra et diskursanalytisk perspektiv stiller MacLure et al. (2012) seg kritisk til det som kan betegnes som en patologiserende diskurs som gir rom for at barn blir vurdert som syke, slemme eller så vanskelige at de må behandles og kultiveres innenfor rammer som gir pedagoger makt og mulighet til å ekskludere og stigmatisere barn med uønsket atferd. I norsk sammenheng har Franck (2013b) diskutert hvordan den diagnostiske normalitetsdiskursen preger hverdagspraksis i barnehagene hvor hun gjorde sitt forskningsarbeid. På samme måte som Lutz (2006) mener hun det er grunn til å stille kritiske spørsmål til hvordan vi definerer og kategoriserer noen som avvikende, hvilke beslutningsprosesser som foregår og hvilke diskurser som ser ut til å være rådende når barn i barnehagealder blir konstruert som «barn med særskilte behov».

I barnehagens hverdagsliv viser det seg at utskillelsesmekanismer foregår selv om pedagogene har intensjoner om en inkluderende praksis. En etnografisk studie av minoritetsbarns hverdag i danske barnehager viser at språkbeherskelse fungerer som utskillelsesparameter, slik at barn som ikke behersker legitime språkkoder marginaliseres i forhold til andre barn (Budegaard & Gulløv, 2008). Dette bekrefter det jeg har gjort rede for i innledende del om at språk- og kommunikasjonsferdigheter hos barn er viktig for at barn skal inkluderes i ulike samspillsprosesser. I følge Palludan (2005)¹² handler pedagoger ut fra det som er hensiktsmessig i ulike anledninger, og hun drøfter i sin forskning hvordan pedagoger i danske barnehager etablerer differansieringsprosesser i forhold til barns kommunikative

¹² Charlotte Palludan har i sin studie av hverdagslivet i danske barnehager blant annet pekt på hvordan språk og samspillsferdigheter er ressurser som både posisjonerer barna og barna posisjonerer seg med innenfor makthierarkiet. I dette arbeidet viser hun at både kjønn, etnisitet og sosio-kulturell bakgrunn påvirker situasjonen. Hun peker på at ansatte bestreber seg på å anerkjenne barna og å understøtte barna i det hun beskriver som 'å finne fotfeste i det pedagogiske landskapet'.

kompetanse. Hun har beskrevet hvordan voksne definerer barn som enten *mangelfulle* eller *fullkomne*. Barn som defineres som mangelfulle beskrives som utrygge, mangler selvsikkerhet, ro, grenser og emosjonell stabilitet og blir av ansatte vurdert til å ha behov for voksen hjelp og støtte for å «bli til». Slik jeg ser det handler dette om en vurdering hos ansatte om at barna har behov for pedagogisk intervensjon når de vurderer at enkelte barn ikke tilfredsstiller forventet atferd i tråd med den psykologiske – pedagogiske forskningen jeg har presentert. Barn som av ansatte blir definert å være fullkomne beskrives derimot som «gode» barn med lite behov for hjelp og støtte, og i forhold til disse barna har pedagogene lite innflytelse. Disse barna oppfattes som barn som kan skape seg selv. Her speiles to forståelser av barn i barnehagen: velfungerende «normale» barn vurdert mer i tråd med nyere forståelse av barn og barndom barn, og barn med særskilte behov sett i lys av tradisjonell utviklingspsykologisk forståelse.

Ulike atferdsregulerende program som for eksempel Head Start, som her er nevnt som effektive i den grad at de faktisk endrer barns atferd og gir bedre betingelser for god sosial fungering blir kritisert for å representere en ideologi preget av New Public Managements markedsliberalistiske tenkning og et instrumentalistisk perspektiv på barn og barns utvikling (Dahlberg & Moss, 2005, s. 25). En slik tenkning preges av mål, med lite vekt på barn som verdifulle aktører. Kritikken dreier seg i all hovedsak om at slike programmer er utviklet for at barn skal tilpasse seg i forhold til skolestart, innfri mål, og bli mest mulig produktive samfunnsaktører.

Poenget mitt med å presentere denne typen forskning som jeg har gjort her er først og fremst å vise at dette er opplegg som tas i bruk i praksis, som vurderes som effektive og formålstjenlige i forhold til å støtte barns utvikling og muligheter for tilpasning. Ved å henseile på det jeg nettopp har nevnt kan ulike program vurderes å være tjenlige i en normalitetsdiskurs der barn skal innfri krav til såkalt normal atferd og formes innenfor gitte forventninger. Pedagogisk praksis rettet mot barn med særskilte behov kan derfor være et bilde på både en målstyringslogikk og samfunnets krav om tilpasning og disiplinering,

Egne erfaringer hos barn med «særskilte behov»

Forskningen som er presentert så langt har hatt oppmerksomheten rettet mot voksnes forståelse, vurderinger og kategoriseringer av barn med ulike vansker. Jeg har forsøkt å begrepsfeste hva samspillsvansker innebærer, i all hovedsak i lys av tradisjonell diagnostisk/spesialpedagogisk/medisinsk tilnærming. I innledningskapitlet henviste jeg til Solli (2012)

som mener det er gjennomført lite forskning med vekt på barn med særskilte behovs egne stemmer og perspektiver. Men enkelte forskere er opptatt av en mer subjektfokusert forskning også når det gjelder barn med ulike funksjonsnedsettelse. En tilnærming til en mer subjektfokusert forskning på barn med ulike vansker er nettopp å etterspørre hvordan barna selv opplever sin hverdag, og hva de selv vurderer som vesentlige faktorer for blant annet trivsel (well-being) og god livskvalitet (Markham, et al., 2009). Enkelte studier om medvirkning viser at barn med ulike funksjonsnedsettelse ofte har passive roller og får lite oppmerksomhet som subjekt, aktører og medkonstruktører i praksisfeltet (Gray & Winter, 2011; Watson, 2012). En nyere forskningsgjennomgang viser at de ofte blir gitt liten mulighet til å uttrykke egne behov, bli lyttet til og kunne påvirke egen hverdag (Olli, et al., 2012).

Foley et al. (2012) gjennomførte en kvalitativ undersøkelse basert på fokusgruppeintervju med barn med ulike funksjonsnedsettelse, for å få innsikt i hva de selv mener er grunnleggende for egen trivsel. Barna (8-16 år) nevner at gode akademiske prestasjoner er nødvendige for selvfølelsen, samt det å ha muligheter til å få en verdifull rolle i samfunnet rundt seg. De forteller også at det å kunne påvirke beslutningsprosesser og delta i meningsfylte personlige aktiviteter er svært viktig, og at vennskap er vesentlig for å oppleve sosial tilhørighet.

Sosial trivsel handler om frihet til å velge og å delta og være i positive og tette relasjoner til både omsorgsgivere og venner (Minkinen, 2013). For at barn med ulike vansker skal oppleve medvirkning, er det viktig for dem å være sammen om noe med noen, viser Hoogsteen (2010) i en forskningsgjennomgang. De må ha en opplevelse av å være inkludert, ha kontroll over det de deltar på, og oppleve det som skjer, som målrettet. En annen forskningsgjennomgang legger inn samspill, aksept av jevnaldrende, vennskap og tilhørighet som viktige aspekter i det som også kan defineres som kriterier for å oppleve inkludering (Koster, et al., 2009). Disse resultatene samsvarer med resultat fra en tilsvarende undersøkelse av hva som konstituerer trivsel for barn generelt (Fattore, et al., 2009). Barna rapporterer at overordnede faktorer er gode relasjoner til andre, opplevelse av kontroll og medvirkning, og at trygghet og sikkerhet er vesentlig for selvfølelsen. En kvalitativ studie fra danske barnehager viser at barn som trives, mestrer å balansere mellom voksnes forventninger til atferd og det som skjer innenfor jevnaldningskulturens krav og aktiviteter (Koch, 2013).

Når barn med ulike funksjonsnedsettelse blir konsultert i forhold til tilrettelegging av egen hverdag i pedagogiske institusjoner, legger de mer vekt på egne sterke sider og kapabilitet i

motsetning til diagnoser og begrensninger (De Schauwer, Van Hove, Mortier, & Loots, 2009). Barn synes å oppleve større barrierer i det å *være funksjonshemmet* (barriers to being) i møte med omverdenen, enn i det å håndtere selve funksjonsnedsettelsen (barriers to doing) (Connors & Stalker, 2007). Dette kan defineres som «psyko-emosjonell funksjonshemming», og handler om å møte barrierer i form av uvennlig og upassende atferd fra andre som virker inn på selvfølelse og forståelse av egne muligheter. Disse barrierene kan forringe den fysiske så vel som den mentale helsen hos både barn og voksne (Minkkinen, 2013). *Barriers to being* er ikke bare knyttet til et en-til-en-nivå, men innbefatter også institusjonelle praksiser og politikk (Connors & Stalker, 2007). Også Kelly har i en forskningsoversikt vist i hvilke kontekster funksjonsnedsettelse kan ha både fysiske og sosiale begrensninger i barns liv (Kelly, 2005). Selv om Kellys gjennomgang knyttes til barn i skolealder, kan resultatene også være av interesse i forhold til barn i barnehagealder, fordi skillet mellom ulike aldersgrupper først og fremst er et skille knyttet til institusjoner, ikke til opplevelser. Noen av funnene Kelly viser til, er at barn med funksjonsnedsettelse evner å vise motstand mot dominerende diskurser, og å bli aktive agenter i konstruksjon og re-konstruksjon av egen identitet. Dette skjer på tross av disse barnas begrensede muligheter til å forhandle om identitet og selvrepresentasjon, og på tross av det som fra en sosial forståelsesmodell av funksjonshemming kan defineres som funksjonshemmede omgivelser og diskriminerende institusjonelle rammevilkår.

OPPSUMMERING AV FORSKNINGSTATUS

På samme måte som nyere barndomsstudier har forsøkt å begrepsfeste barn og barndom på nytt, har funksjonshemmings-forskning med utgangspunkt i den sosiale forståelsesmodellen forsøkt å omdefinere synet på mennesker med funksjonsnedsettelse og samfunnssynet på funksjonshemninger (Tisdall, 2012). Fremveksten av både nyere sosial barndomsforskning og endrede perspektiver på funksjonshemming har i noen grad endret fokuset på forskning i forhold til barn med funksjonsnedsettelse. Disability-forskning og sosiale studier av barn og barndom er drevet av samme formål: å synliggjøre informantene eller dem det forskes på, som aktive agenter og subjekter (Watson, 2012). Sentrale fokus i denne typen studier er konsentrert rundt rettigheter, deltagelse, medvirkning og inkludering.

Når det gjelder studier som kan relateres til barn med samspillsvansker viser denne gjennomgangen at språkbeherskelse er en viktig faktor for medvirkning og inkludering. En god del av forskningen som er hentet opp, baserer seg på tradisjonell forståelse av barn og funksjonshemming og de støtter seg på og argumenterer for bruk av ulike testbatterier for å

sortere ut barn med vansker, sett inn tiltak og vurdere effekter. Flere undersøkelser viser at ulike tiltak som settes inn har effekt når det gjelder samspillsferdigheter og sosial aksept. Samtidig berører flere av artiklene at både pedagogisk struktur og pedagogers holdninger er viktig for å skape rom for medvirkning og hindre det som blir definert å være negativ atferd. Ansatte i norske barnehager jobber for å innfri institusjonelle føringer for både å skape rom for medvirkning og en inkluderende praksis, og å imøtekomme krav om testing og vurdering av barn (Franck, 2013a). Dansk forskning har pekt på at det foregår ekskluderingsmekanismer innad i barnehagens hverdagsliv, og koblet sammen med krav om testing kan dette settes i sammenheng med *barriers to being* i institusjonelle praksiser, rammevilkår og politikk.

Enkelte forskere hevder at barn med funksjonsnedsettelse får liten oppmerksomhet innenfor forskning knyttet til den sosiale modellen av funksjonshemming (Connors & Stalker, 2007; Watson, 2012). Grundigere forskning som undersøker pedagogiske praksiser og sammenligner kvalitetsaspekter i det pedagogiske tilbudet for utsatte barn kontra «barn flest», er blitt etterlyst (Jespersen, 2006). Og Watson (2012) etterlyser forskning på funksjonshemmende barrierer, det vil si hvordan motstand og ekskludering i forhold til barn med ulike funksjonsnedsettelser trer frem i praksis, i lys av et nyere barndomssyn. Samtidig viser jeg i avsluttende del at enkelte har påpekt at institusjonelle logikker påvirker hvordan praksis i så måte utøves. Flere har de siste årene vært opptatt av barnas egne opplevelser av trivsel, og de påpeker på ulike måter at for barna er det å kunne påvirke og delta i meningsfulle aktiviteter og beslutningsprosesser, og å oppleve tilhørighet og ha verdifulle roller i fellesskapet vesentlig for opplevd trivsel.

Ut fra denne gjennomgangen, synes det som sagt som om overvekten av forskning som kan relateres til barn med samspillsvansker i liten grad fokuserer på hvordan barnas hverdagsliv kan oppleves. Lite forskning trekker inn begrep som «participation» og ser det i lys av både utøvende praksis og faglig-teoretisk tilnærming. Og det er få undersøkelser som problematiserer barnehagens rammevilkår som bakgrunn for, eller i sammenheng med, den pedagogiske praksis som utøves. Bortsett fra enkelte undersøkelser (Palludan, 2008; Bundgaard & Gulløv, 2008) er det lite kunnskap om barn med særskilte behov og deres hverdagsliv, særlig med vekt på å belyse pedagogisk praksis både på et individuelt nivå og i et mikropolitisk perspektiv. I den sammenheng vil jeg argumentere for at når jeg i min undersøkelse ser på barn med samspillsvansker i lys av begrep som medvirkning, hverdagsliv og ansattes dilemma knyttet til praksishandlinger, så kan jeg bidra med å tilføre noen nye perspektiver på den sammensatte og krevende hverdagspraksisen.

Del 2

Materiale og metoder

I dette kapitlet gjør jeg rede for utvalg, metodiske valg og utfordringer jeg har hatt i løpet av forskningsprosessen. Det handler om metodologisk ståsted, om min tilgang til feltet og om hvordan data er blitt samlet, analysert og presentert. Etske vurderinger i arbeidet kommer før jeg drøfter min bevegelse fra et empirinært prosjekt til et mer heuristisk bidrag til forskningsfeltet. Avslutningsvis vurderer jeg avhandlingens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.

Innledningsvis vil jeg påpeke at arbeidet med avhandlingen har vært en faglig bevegelse, også på det metodiske feltet. Ved inngangen til prosjektet hadde jeg en undersøkelse som var tenkt å være empirinær og som skulle søke å samle et bredt spekter av data for analyse. Jeg hadde som mål å løfte opp barnas og de ansattes «stemmer», og gjennom nærværende observasjoner og dialog med dem intenderte jeg å legge mine beskrivelser så nær observert atferd og deres beskrivelser av barnehagen som mulig. Utgangspunktet var derfor tett knyttet til en etnometodologisk tilnærming. Analyseprosessen og forskningsproduksjonen førte meg over i en annen prosess, der teoretisk tilnærming, forståelse og analyse fikk en stadig større plass. Fordi jeg i løpet av analyseprosessen oppfattet elementer fra data som interessante utgangspunkt for mer teoretisk drøfting av praksis enn hva som var planlagt i starten, beveget jeg meg dermed mer over i et fortolkende vitenskapelig perspektiv. Det omfattende datamaterialet jeg samlet inn ligger til grunn for valgene jeg tok, refleksjonene jeg gjorde og analysene jeg fullførte. Selv om publikasjonene mine kun presenterer deler av data, og én artikkel er et teoretisk bidrag til feltet, ville ikke den faglige innsikten og prosessen vært gjennomførbare uten dette datamaterialet. Datainnsamlingsprosessen hadde et etnometodologisk utgangspunkt. I og med at materialet som ble samlet inn påvirket retningen jeg tok i forhold til analyse og teoretisk vinkling, vil datainnsamlingsarbeidet bli presentert i sin helhet fordi det gir en oversikt over bakteppet for hele den vitenskapelige prosessen.

ETNOMETODOLOGI

Studiens startsted vendte oppmerksomheten mot barn med samspillsvanskers rett til medvirkning i praksis, og hverdagens utfordringer og dilemma. Jeg var opptatt av hva som skjer, som et utgangspunkt for å diskutere erfaringer. Det ble naturlig å velge en kvalitativ forskningsmetode med feltarbeid fordi jeg gjennom både observasjoner og intervju ønsket å belyse praksis og informantenes forståelse av den. Det handlet om å beskrive hvordan

mennesker konstituerer, etablerer og lever sosialt liv med vektlegging av hvordan hverdagslivets orden produseres av språklig og samspillmessig kompetanse, slik Gubrium og Holstein beskriver det (1997, s. 40-56).

DATAINNSAMLING

Datainnsamlingen ble triangulert ved at flere kilder i feltarbeidet skulle belyse samme fenomen. Jeg har benyttet meg av følgende datainnsamlingsmetoder:

- Feltnotater fra feltarbeid i perioden september 2008 – april 2009 (totalt 100 renskrevne sider med feltnotat).
- Fokusgruppeintervju med ansatte. (Disse ble gjennomført to ganger i to barnehager, og tre ganger i en av barnehagene. Det første intervjuet i hver barnehage var ved innledning av feltarbeidet, og deretter en gang i slutten av feltarbeidsperioden. I barnehagen med flest ansatte hadde jeg to andre-intervju for å få med så mange som mulig av de ansatte).
- Intervju/samtale med barn (i alt 54 barn).

Etter at prosjektet våren 2008 fikk tilråding fra Personvernombudet via Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS (NSD), tok jeg kontakt med rådmannens stab i henholdsvis en landkommune og en bykommune¹³. Begge disse ga meg tillatelse til å ta kontakt med barnehager i de respektive kommunene. Forsøk på kontakt med både private, kommunale, jordbrukspregede og mer urbane lokalmiljø førte meg til tre kommunale barnehager. I landkommunen fikk jeg råd fra rådmannens kontaktperson om hvilke barnehager jeg kunne henvende meg til ut fra fokuset i forskningsarbeidet. Jeg fikk positiv respons hos styrer ved Aspåsen barnehage i en bynær kommune med inntil 20 000 innbyggere. I bykommunen, med opp mot 200 000 innbyggere, støttet jeg meg på kjennskap til barnehager som DMMH har praksissamarbeid med. Her tok jeg kontakt med flere barnehager før jeg kom i kontakt med Eventyrskogen barnehage som opplyste at de hadde spisskompetanse på barn med ulike atferdsvansker, og deretter med Granhaugen barnehage hvor de ansatte var særskilt opptatt av å omsette og forstå begrepet "barns medvirkning" i praksis.

¹³ Følgende ligger som vedlegg: 1) Meldeskjema NSD, 2) Tilråding fra NSD, 3 a+b) Henvendelsesbrev til kommunene, 4) Henvendelsesbrev til ansatte, 5 a+b) Henvendelsesbrev til foresatte, 6) Samtaleguide til fokusgruppeintervju med ansatte, 7) Samtaleguide for barnesamtalene.

Da jeg i første omgang tok kontakt med barnehagene, ba jeg om å få tilgang til barn i barnehagen som hadde store vansker i samspill med barn og/eller voksne. Årsakene til, bakgrunnen for eller i hvilken sammenheng samspillsvansker opptrer, kan være svært sammensatt, og dette behøvde jeg ikke ta stilling til ved inngangen til prosjektet når jeg startet på denne måten. Det ble opp til de ansatte å vurdere hvorvidt de mente de hadde barn i sin barnegruppe som kunne passe til denne beskrivelsen. I de barnehagene der de pedagogisk ansvarlige mente at de hadde barn med slike vansker, fungerte styrerne som nøkkelpersoner. Styrerne var mellomledet som satte meg i kontakt med hele personalet og foresatte i de avdelingene eller basene hvor de aktuelle barna gikk. Jeg fikk tillatelse fra i alt tre barnehager.

Av 22 informanter var, med ett unntak, alle kvinner. Gjennomsnittlig alder var 33,7 år, den eldste var 44 og den yngste 21.

En kortfattet oversikt over barnehagene viser følgende:

Barnehage	Inndeling	Aktuell avdeling	Barn med samspillsvansker	Ansatte
Aspåsen	6 avdelinger med totalt 80 barn i alderen 3-6 år fordelt på 3 baser: 2 baser for barn 0-3 år 3 baser for barn 3-6 år 1 base for barn 3-5 år På <i>Hemsen</i> jobber førskolelærer, en spesialpedagog og fire assistenter + styrer.	Hemsen (20 barn)	Andreas (3.11)	Barbro Beate Bjørn Borghild Britt Bodil Birgit
Eventyrskogen	4 avdelinger for barn i alderen 3-6 år. 2 avdelinger for barn i alderen 0-3 år i samme hus. På hver avdeling jobber det minst fire ansatte.	Kongsgården (22 barn)	Erlend (4.2) Espen (5.8) Eskil (3.4)	Diana Dagfrid Dina Dagrunn Dorthe Drude Dagny
Granhaugen	4 avdelinger. <i>Huset</i> : Barn mellom 3 og 5 år. Personalet: en førskolelærer, to barne- og ungdomsarbeidere. <i>Stabburet</i> : Barn mellom 3 og 5 år. Personalet: to førskolelærere og en assistent med spesialkompetanse på tegn-til-tale + 2 avdelinger for barn 0-3 år i separat hus	Huset (19 barn) Stabburet (19 barn)	Gabriel (6.11) Gudrun (6.3) Gard (4.3) Gisela (6.8)	Rita Randi Rigmor Rannveig Rebekka Renate Rikke Runa Ronja Rakel Reidun

Barn og ansatte er blitt anonymisert i dataene mine. Data er blitt kodet slik at både barnehagene, avdelingene, ansatte og barn er gitt fiktive navn. Rådata er blitt oppbevart innelåst i arkivskap. Ansattes kjønn, alder og utdanning/tittel er allikevel av en viss interesse og er brukt der jeg har vurdert det som relevant. Det samme gjelder barnas kjønn, alder og tilknytning til barnehage og/eller barnegruppe. Disse bakgrunnsopplysningene om barna ble gitt av deres foreldre.

FELTARBEID

Så snart alle tillatelser var innhentet, startet jeg observasjonene. Jeg tilbrakte 3 dager i uka i 4-6 uker i hver barnehage. I samråd med ansatte vurderte jeg det slik at det var mest aktivitet fra morgenen av, og jeg tilbrakte flest formiddager i barnehagen. Jeg brukte erfaringer og refleksjoner fra observasjonsdataene som grunnlag for fokusgruppeintervju med personalet underveis. På tampen av hver periode i de tre barnehagene gjennomførte jeg samtaler med barna i intervjuform.

Observasjon

Det overordnede perspektivet var å få innsikt i hvilke dilemma ansatte erfarer i forhold til det som skjer i barnehagen når det gjelder barn med samspillsvansker og deres muligheter for medvirkning. Jeg måtte i forkant stille meg spørsmål om hvordan jeg kunne observere dette som et fenomen, og hvordan jeg kunne nedskrive praksis i tekst. Jeg gjorde to vesentlige valg: Jeg ønsket å fokusere på situasjoner der jeg i tolkningssammenheng kunne vurdere det slik at barna hadde, eller fikk mulighet til å påvirke, være synlige for andre og få en form for «stemme» inn i fellesskapet. For det andre bestemte jeg meg for at den muligheten jeg hadde til å få innsikt i dette, var ved å observere og skrive fortløpende feltnotat som jeg i etterkant kunne gjennomlese og diskutere med ansatte. Slik jeg vurderte det ville jeg være opptatt av å få en oversikt over hverdagspraksis, av samspillssituasjoner der de aktuelle barna var synlige og kunne påvirke noe i fellesskapet, og av vendepunkt i slike sammenhenger. Samt situasjoner der dette ikke ble gjort mulig, og hendelser jeg kunne tolke til å ha noe med dette å gjøre og som jeg mente kunne være interessant å få utdypet av de ansatte.

Jeg tok utgangspunkt i et grunnprinsipp i observasjonsstudier om å dypdykke i andres verden for å kunne gripe hva som erfares som meningsfullt og viktig (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995). Felles for slike studier er at forskeren oppholder seg blant menneskene som er en del av studien, og systematisk forsøker å favne ulike dimensjoner av miljøet. På den ene siden

skal man forsøke å sanse spesifikke hendelser og atferd på en tilstedeværende og empatisk måte, og på den andre siden skal man kunne trekke seg tilbake og forsøke forstå hendelsene med utvidede perspektiver (Clifford, 2003). Fra et etnometodologisk ståsted er dette skrittet tilbake viktig for å få oversikt over og innsikt i hvordan hverdagen oppleves og erfares (Gubrium & Holstein, 1997, s. 39).

Jeg var til stede i barnehagene over relativt lange perioder. Jeg opplevde at barn og voksne aksepterte min tilstedeværelse, og at jeg ble en del av hverdagslivet der. Dette var hensiktsmessig i forhold til det å få relevante data, men det var også problematisk i forhold til det å være noen som var på utsiden av hendelsene med en annen agenda enn aktørene selv. Interaktive, deltagende forskere er per definisjon påtrengende eller et forstyrrende element i det hverdagslivet det forskes på (Angrosino, 2005). Situasjonen var tosidig: Jeg var forsker med forskerblikk, åpen og ærlig i min tilstedeværelse og klar over at mitt nærvær på en eller annen måte påvirket situasjonene jeg var i. Samtidig forsøkte jeg å gli inn i helheten, hele tiden på jakt etter interessante hendelser i hverdagen.

I forhold til ansatte konverserte jeg om daglige hendelser og stilte spørsmål om det som skjedde og hva de tenkte underveis, men oftest valgte jeg bare å notere det jeg så, og bruke det som bakgrunn for tema i kommende fokusgruppeintervju.

Jeg valgte i liten grad å ta kontakt med barna. Jeg var til stede i rom og aktiviteter der de aktuelle barna oppholdt seg, men oftest befant jeg meg på en stol i utkanten, i en krok av rommet eller ved enden av bordet. Jeg svarte når jeg ble snakket til, besvarte smil og henvendelser. Jeg var i korte dialoger med barna underveis. Jeg fikk stort sett tillatelse av barna til å være til stede der de lekte, og jeg ble ofte tilbudt plass ved matbordet og i samlingsstund.

Som sagt var mine intensjoner å være lite aktiv, men uansett påvirket jeg konteksten og var en synlig voksen i rommet. På en side opplevde jeg meg selv som «ett med veggen», men jeg undret meg over hva jeg tilførte situasjonene, og hvordan mitt nærvær påvirket miljøet. Samtidig var det slik at selv om jeg tilstrebet å være en uviktig del av konteksten, ga for eksempel Andreas enkelte uttrykk for at han registrerte min tilstedeværelse og oppgave i barnehagen:

Aspåsen 17.10.08, frilek

1.5.7 Jeg sitter ved et stort bord inne på avdelinga ved siden av flere barn som tegner og klipper papir. Andreas svirrer rundt i rommet, litt fra det ene og så til det andre. Så kommer han bort til meg og tar tak i hånda mi mens han peker på puterommet og sier "æ hjem". Han drar meg opp fra stolen og inn på rommet. Jeg spør ham om det er dette som er "hjemme", og han svarer et bekreftende JA på det. Så peker han på vinduskarmen, og med peking og fysisk trekking og skubbing og plassering av meg viser han meg at der skal jeg sitte. Det er trangt og fullt, og jeg vil nødig være i veien – så min plass har blitt oppi vinduskarmen med boka mi.

I denne barnehagen var Andreas det eneste barnet med samspillsvansker. På tross av mine forsøk på å være lite synlig, synes denne hendelsen å bekrefte at han opplevde at jeg var der for å observere ham. Handlingen hans kunne være et uttrykk for at han hadde akseptert meg som en voksen han var trygg på eller ville trekke med i leken. En nærliggende tolkning var at han - på tross av at jeg forsøkte å være usynlig - har gjort seg tydelige erfaringer med at der han var, der var jeg. Og dermed kunne han være i forkant av at jeg fotfulgte ham, ved å invitere meg inn.

Min opplevelse var at jeg jevnt over fikk god kontakt med både ansatte og barn, innimellom var jeg mer eller mindre bevisst på å synliggjøre at jeg kjente feltet ved å referere til egne erfaringer eller gå inn i samtaler som synliggjorde hverdagskunnskap hos meg selv. I følge Thagaard (1998) er det å opprette god kontakt med aktørene og å komme i dialog vesentlig for både fra hvem jeg fikk informasjon, og hvilken type informasjon jeg fikk. I så måte kan denne kjennskapen være strategisk, på den andre siden handler det om kommunikasjon, relasjon, tillit og anerkjennelse. For meg ville det vært unaturlig å være i møter med andre mennesker *uten* å etablere et grunnlag for samtale og utveksling av tanker.

Et annet aspekt ved observatørrollen var den avveining jeg måtte gjøre i situasjoner der jeg opplevde at jeg var den eneste voksne i nærheten, og at situasjonen mellom barna ble så komplisert at jeg ønsket at noen av de ansatte kunne gripe inn.

Observatørrollen: Jeg opplever det meget krevende å skulle være så på sidelinjen av barnas lek og samtidig måtte være den eneste tilgjengelige voksne. Det er vanskelig å ikke skulle bry seg, det er vanskelig å ikke engasjere seg og ta stilling til det som skjer. Barna har forholdt seg til meg som en voksen som ikke bryr seg eller blander seg, men det blir allikevel et etisk dilemma når jeg ser at et barn ikke har det bra, og at jeg muligens kunne bidratt med voksne grep i situasjonen. Å vite om jeg gjør rett eller galt, er utfordrende – blant annet da Gudrun dyttet Gaute i en situasjon der jeg over en halv time var alene som voksen utendørs. Hva som dermed blir «en naturlig» situasjon her, er usikkert – samme hva jeg gjorde, følte jeg at det ville bli feil. Det er greit å være forskeren på besøk som ikke kan være med og som bare skriver, så lenge alt er greit og ansatte kan gripe inn når noe blir for påtrengende ...

Jeg grep sjelden inn, og situasjonene løste seg etter hvert. I slike sammenhenger måtte jeg reflektere over hvilke normative standarder jeg la som grunnlag for at jeg vurderte situasjoner som gode eller vanskelige. Å være på sidelinjen gjør at jeg så mer enn om jeg hadde jobbet der – uansett fagkunnskap. Hvorvidt det var egne følelser knyttet til egne erfaringer og tidligere praksis som skapte reaksjon hos meg, er jeg usikker på. Det var tidvis et dilemma det jeg skriver i loggen, at jeg var komfortabel og trygg i rollen som bisitter i de aller fleste sammenhenger, men at rollen ga meg lite handlingsrom til å gripe inn i forhold til det jeg bærer av pedagogisk ryggmargsrefleks.

Feltnotater og refleksiv tolkning

For å sikre gode beskrivelser og nok og fyldig informasjon fra feltet skrev jeg fortløpende feltnotater. Notatene ble renskrevet i etterkant. Geertz bruker begrepene *tykke beskrivelser* som betyr at observatøren gjør rede for hva som skjer, og i hvilken kontekst (1991). Feltnotatene bestod av kronologiske beskrivelser av øyeblikk og hendelser. Særlig innenfor forskningsfelt der forskeren har nærhet til feltet fra før, kan det være hjelp i at man lager seg en forestilling om at det nære er fjernt og eksotisk, og at man foretar såkalte *naive* beskrivelser av observasjonene (Emerson, et al., 1995). For meg ble det vesentlig å benytte meg av en form for *personlig parallell logg* der jeg beskrev tanker og refleksjoner, og hvor jeg tillot meg å mene, tro og tolke det jeg hele tiden var oppe i. I etterkant forsøkte jeg å jobbe selvrefleksivt for å avsløre egen forståelseshorisont, for-dommer og forforståelse i tråd med deler av Gadamer's hermeneutiske forskningsprosess (Gadamer, 1986/1993).

Å gjøre og å skrive feltnotat er gjensidig avhengig av hverandre (Emerson, et al., 1995), og å finne et språk og en stil som samtidig både fikk flyt og var meningsfortettet, var en utfordring. Spradley (1979, i Silverman, 2006, s. 227) anbefaler fire separate sett med notater; a) korte notater underveis, b) utvidede notater nedskrevet så fort som mulig etter hendelsen, c) feltarbeidsjournal for å notere problemer og ideer som oppstår under feltarbeidet, og d) en

fortløpende registrering av analyser og fortolkninger. Underveis i feltskrivingen hadde jeg flere kolonner hvor jeg noterte korte stikkord på det som skjedde, utvidet og beskrev hendelsene så grundig som mulig, formulerte spørsmål og noterte undringer som oppstod underveis. Jeg renskrev observasjonene i etterkant. Det var viktig å forsøke å skille mellom det deskriptive arbeidet og en mer fortolkende og undrende del. Det handlet ikke bare om å utvikle en observerende tilnærming til feltet, men også om å finne en skriftlig identitet og en egen gjenkjennelig stemme i det skriftlige materialet. Clifford og Marcus bruker begrepet "textualization" for å referere til en felles prosess hvor forskeren *oversetter erfaring til tekst* (Clifford & Marcus, 1986). Richardson derimot beskriver denne kjernen som "narrating", ved at alt som ses, blir fortolket og oversatt til tekst, og en livsverden blir tilgjengelig for et publikum (1990). Jeg opplever det hensiktsmessig å beskrive denne delen av arbeidsprosessen min som en tekstualisering, der jeg via min fortellerstemme, som "narrator", beskriver og synliggjør praksis.

Samme hvor bevisst jeg kunne være på forhånd når det gjaldt fordeler og ulemper med metodevalget mitt, ble utfordringene tydeligere når jeg stod midt oppi dem og kjente på kroppen hvor krevende det var å skulle ta stilling til fokus, slik jeg skrev i denne loggen:

Logg2.8

Jeg opplever det utfordrende å sitte og skrive i det store klosserommet i Eventyrskogen barnehage. I og med at jeg skriver, får jeg med meg det jeg selv har fokus på, og skrijving i seg selv begrenser muligheter til å se alt. Når alle disse tre barna er samlet i lange økter, også sammen med andre barn, er det mye som skjer. Jeg er redd for at det jeg noterer meg, ikke skal være en rettferdig beskrivelse, at det er viktige ting jeg ikke får med meg. Samtidig er det slik at det er dette jeg gjør, og dermed må jeg innse at blikket mitt er selektivt og at mitt fokus preger hva jeg velger å skrive om. Min beskrivelse er uansett en fortolkning av det som skjer [...] Slik vil jeg kunne si at jeg presenterer en fortolkning som jeg vil analysere. Jeg vil alltid være fortolker av hva jeg evner å omsette i tekst. Teksten kan begrense oppfattelsen, og hva teksten forteller, er begrenset av min evne til å tekstliggjøre.

Dette er et eksempel på hvordan jeg skrev meg fra en følelse til en erkjennelse, fra en konkret opplevelse til en mer reflektert forståelse av det arbeidet jeg satt midt i. Arbeidet har handlet om en bevegelse fra erfart praksis til å skape tekst som i best mulig grad *beskriver* handlinger og erfaringer som bakgrunn for det vesentlige analysearbeidet. Det jeg oppfattet som vesentlig ble rådata som ble renskrevet og satt inn i en større skriftspråklig kontekst. Jeg erfarte at det var krevende å skille mellom beskrivelse og tolkning, fordi jeg muligens så og opplevde hendelser som jeg tolket som vesentlige eller uvesentlige ut fra problemstillingene mine. Beskrivelsene er ikke en ordrett gjengivelse, fordi de i seg selv representerer en fortolkning og en seleksjon og er påvirket av mitt tolkningsrepertoar. Jeg forsøkte å beskrive

så grundig som mulig det jeg mente å observere, men jeg er klar over at utgangspunktet mitt med vekt på at praksis kunne handle om både makt og etiske vurderinger, kan ha påvirket hvordan jeg avleste situasjoner jeg fant interessante. Selv om det hovedteoretiske perspektivet mitt ikke ble aktualisert før etter at datainnsamlingsperioden var over, og jeg var i gang med analyseprosessen, hadde jeg på ett vis peilet en retning på forhånd nettopp ved å ha lagt et slikt anslag. Med støtte i Alvesson og Sköldbberg (2008, s.490-491) kan jeg beskrive prosessen som refleksiv i det at jeg har forsøkt å være i en form for dialog med vurderingene av datainnsamlingsmetodene og utvalg av tekster. Jeg håper at den refleksive tolkningen, foruten å prege selve tekstualiseringsprosessen, også gjenspeiler seg i analysearbeidet som vil bli beskrevet senere i dette kapitlet.

Observasjonene og tekstene jeg produserte ga grunnlag for tema jeg ønsket å diskutere gjennom fokusgruppeintervju.

Fokusgruppeintervju

Et overordnet perspektiv har vært å løfte fram praksis og følge refleksjoner om hvordan hendelser blir forstått, fortolket og satt inn i meningsfulle sammenhenger. Hovedpoenget med fokusgruppeintervjuene var at ansatte skulle kunne reflekterte over situasjoner/praksisfortellinger/logger jeg hadde samlet. Jeg antok at dette ville kunne gi meg muligheter til å utforske deres erfaringer om de fenomenene jeg mente å finne i observasjonsdataene.

Antall anbefalte deltagere er seks - åtte personer (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2002). I undersøkelsen varierte dette fra tre til sju. Antallet var avhengig av hvor mange som jobbet på avdelingen eller i tilknytning til barna, og hvor mange som hadde mulighet til å være med på intervjuene. Intervjuene varte 1 – 1 ½ time.

Det finnes ulike måter å utforme fokusgruppeintervju på, og graden av styring er avhengig av forskerens mål (Sciulli, 2007). Jeg forsøkte å styre intervjuene med relativt åpne spørsmål. Målet var å få et bredt spekter av forskjelligartete intersubjektive meninger som både kunne utvide, supplere og forklare observasjonene. Det var viktig å forsøke å lede intervjuet på en slik måte at hele gruppa deltok i samtalen, og at enkeltpersoner ikke fikk for stor dominans.

I forberedelsen av prosjektet hadde jeg laget en løs intervjuguide. Til en viss grad ble denne styrende for samtalen. I og med at jeg ønsket å drøfte erfart praksis med de ansatte, ble det viktigere for meg å støtte meg på observasjonene og la disse styre tyngdepunktet under

intervjuene. Eksempler fra praksis ble hentet fra observasjoner som var gjort på den aktuelle barnehagen. De utvalgte situasjonene var i berøring med hverdagen til barna med samspillsvansker. Jeg hadde en mulighet til å belyse flere sider av samme sak. Oppmerksomheten var på to nivå: 1) overordnet forståelse av aktuelle begrep og føringer og 2) holdninger, handlinger og fortolkninger relatert til praksis.

Fokusgrupper kan i større grad enn individuelle intervju fremskaffe data om hva som fører til en gruppes kollektive vurderinger (Bloor, et al., 2002; Kamberelis & Dimitradis, 2005; Malterud, 2012). Samtidig er individuelle perspektiver tilgjengelige i fokusgruppeintervju ved at de enkeltes stemmer blir hørt og ulike meninger og refleksjoner kommer til uttrykk gjennom felles diskusjon (Bradbury-Jones, Sambrook, & Irvine, 2009). I tillegg kan disse gruppediskusjonene føre til at forskeren får utfordret forhåndsantagelser og egne fordommer fordi flere syn på et fenomen blir tydelig. Slike samtaler kan åpne for nye perspektiver, oppmuntrer til meningsutveksling og berike datatilfanget. Intervjueren former intervjuet, men blir også påvirket av det. Diskusjonene førte til refleksjoner over praksis og utveksling av ulike forståelser av temaene hos deltakerne. Det som oppstod i disse samtalene utfordret tidvis mine forhåndsantagelser og tidvis bekreftet de refleksjoner jeg hadde gjort meg.

Av praktiske årsaker valgte jeg å være moderator og styre intervjuene på egen hånd uten sekretær, men jeg er klar over at å benytte seg av sekretær kan være hensiktsmessig. Da kan man som moderator konsentrere seg fullt og helt om substansen, mens sekretæren kan ta ansvar for å notere ned og strukturere intervjuet (Malterud, 2012).

I etterkant benyttet jeg meg av eksterne transkribenter. For meg var dette en fordel først og fremst fordi jeg sparte tid. Ulempen er at jeg ikke fikk bearbeidet innholdet gjennom transkriberingsprosessen. Det var derfor ekstra viktig for meg å lese grundig gjennom intervjuene, og å sjekke teksten opp mot de originale lydopptakene der jeg ble usikker på om det som var skrevet, stemte overens med det som ble sagt.

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å plukke ut og diskutere konkrete episoder fra feltnotatene som jeg mente var relevante eksempler fra praksisfeltet. Thagaard (1998) hevder at intervju med voksne bør fokusere på konkrete hendelser, og at holdnings- og vurderingsspmåler bør knyttes til beskrivelser av disse erfaringene. Jeg trodde at det jeg ville fange i observasjonene, var preget av handlinger og mønstre som representerte ansatte på et generelt nivå. Fordi jeg har fulgt særskilte barn under feltarbeidet, dreide presentasjonene i plenum seg innledningsvis mer om enkelte ansattes praksis enn andres. Jeg opplevde det

problematisk at jeg la så stor vekt på enkeltepisoder. Og når jeg i samråd med veileder konkluderte med at denne innfallsvinkelen bød på etiske problemer, valgte jeg en annen strategi på intervjuene. Jeg samlet opp og reflekterte for min egen del over de observasjonene og notatene jeg hadde gjort meg i forkant av hvert intervju. Oppsummeringene ble grunnlag for spørsmålene jeg valgte å gå videre på. Det vil si at jeg fjernet meg fra konkrete eksempler, og i stedet la vekt på de fenomenene jeg syntes å ha observert. Med utgangspunkt i det jeg opplevde som relevante fenomen, og ikke i enkeltpersoners handlinger, ble samhandlingen i gruppene bedre, jeg opplevde at diskusjonene fløt lettere og at det ble mer substans i intervjuene. Gruppeintervjuene ble rammen for å diskutere fenomen i observasjonene. Her er ett eksempel på hvordan jeg etter hvert loggførte hva, og hvorfor jeg ønsket å løfte tema fram i intervjuene:

Logg 3.4.3. *Interessant å se hvordan Randi løser en konflikt mellom to av guttene, hvordan en av guttene skylder på Gard (observasjonsbarnet) og hvordan Randi definerer et mål om en koselig lek. Voksenrollen synes å være en konfliktløser/krisehjelp/påkallingsperson som definerer hva som er rett og galt. Det moralske aspektet i det? Her må jeg forsøke å etterspørre **voksenrollen** mer i neste fokusgruppeintervju.*

Om et fokusgruppeintervju kan sies å være vellykket eller ikke, avhenger av flere faktorer (Bloor, et al., 2002). Hvor intervjuet finner sted, hvem som er med og hvordan det blir gjennomført, påvirker innholdet. Samhandling og relasjon mellom aktørene innvirker på dynamikken og vitaliteten i gruppa (Sciulli, 2007). Gruppene mine bestod av ansatte som allerede jobbet sammen i barnehagen. Relasjonene dem imellom var ikke alltid synlige for meg, men kunne påvirke dynamikken under selve samtalen. Det er blitt hevdet at det er en fordel om fokusgrupper er sammensatt av mennesker som ikke kjenner hverandre (Bloor, et al., 2002). Men i denne sammenheng valgte jeg å legge vekt på det som skjer *innenfor* hver enkelt barnehages hverdagspraksis, og deltagerne kjente dermed hverandre. Malterud (2012) peker på at det å samle flere faggrupper, kan gi en ubalanse i maktforholdet mellom deltagerne, men det kan gi variasjon og bredde i erfaringene de ansatte belyste – noe jeg mener det gjorde.

I selve gjennomføringen opplevde jeg det som en stadig utfordring å holde oppmerksomheten rettet mot det jeg ønsket å drøfte, versus det å la praten gå i forhold til tema som ble brakt på banen. Bloor et al. (2002) skriver at når det er lite aktivitet i gruppa, eller når samtalen dreier seg om ting som er uaktuelle for studien, så kan forskeren komme til å ta for mye kontroll

over situasjonen og dermed styre samtalen slik at den oppleves som en oppfordring til å svare «riktig» eller «galt». Retrospektivt ser jeg at dette kan ha vært tilfelle, særlig i det første intervjuet jeg gjennomførte. Min tilstedeværelse kunne være oppfordring til uttrykk og refleksjon, men jeg kunne også fungere begrensende i kraft av å være en som signaliserte makt og kontroll ved å definere retningslinjene før, under og etter intervjuene, slik Thagaard (1998) beskriver. Så lenge alle intervju er en form for samhandling og relasjonell utveksling, ligger det kimer der til både anerkjennelse og avvisning mellom alle aktører (Malterud, 2012).

Ved å støtte meg på egen erfaring og hverdagskunnskap mens jeg var til stede i barnehagen, og ved å vise interesse og forståelse for barnehagehverdagen, hadde jeg erkjennelser av at jeg ble oppfattet som både lyttende og oppmerksom. Overordnet og ledende for arbeidet var det etnometodologiske synet på samtale som en sosial handling i seg selv:

ethnomethodologists viewing members' descriptions as both "done from within the world" and as "part and parcel of that world" (Zimmermann 1988 s. 23 i Gubrium & Holstein, 1997, s. 54).

I så måte handlet det i stor grad om å lytte til, ta på alvor og være ydmyk overfor informantenes ytringer som uttrykk for deres forståelse av, og erfaringer i barnehagehverdagen.

Samtaler med barn i intervjuform

Jeg hadde en forhåndsantagelse om at intervju med barna ville kunne gi meg data på barnas egne opplevelser. Jeg ønsket å finne en metode der jeg kunne prate og samhandle med barna som har samspillsvansker. For å unngå at de rent kommunikasjonsmessig kom i et asymmetrisk forhold til de andre barna (O'Kane, 2008, s. 126), valgte jeg å gjennomføre individuelle intervju. Jeg snakket med de fleste barna i alle de tre barnehagene. I etterkant erkjente jeg at dette ga meg lite data direkte relevant for avhandlingens tematiske utvikling, og dermed er det blitt brukt i minimal grad. Samtidig er informasjonen og erfaringene jeg fikk ved disse intervjuene en del av det helhetlige bildet av barnehagene, og jeg velger derfor å gjøre rede for også denne delen av datainnsamlingsprosessen.

For førskolebarn er mindre strukturerte intervjumetoder hensiktsmessig (Scott, 2008). Det var naturlig å lage en design på barneintervjuene som på en side hadde en struktur hvor det var mulig å fokusere på forhåndsbestemte tema. På den andre siden var det viktig å forsøke å legge opp intervjuene slik at det ble en flytende samtale hvor barnas egne uttrykk ble tatt på alvor, og hvor de kunne samarbeide med meg som forsker. Det er lite hensiktsmessig å

samtale med barn om hypotetiske situasjoner i verbalt baserte samtaler (ibid, s. 90-91). Barn behøver ofte konkrete beskrivelser, gjerne med støtte i visuelle virkemiddel for å kunne fortelle og forklare. Spørsmålet ble hvordan jeg kunne konkretisere og følge opp det barna sa, på en måte som ga dem mulighet til å beskrive egne erfaringer uten at jeg la føringer for hva og hvordan de skulle svare. Det som skulle beskrives, burde være relativt nært i tid og innenfor barnets egen referanseramme. Elbers (2004) viser til at mindre barn ofte opptrer annerledes i spontane samtaler enn i formelle samtaler. Barn har generelt en tendens til å resonnerer best om familiære situasjoner, noe som forklares med at det da ofte handler om at det er felles bakgrunn for kunnskap og samtale. Når det eksisterer felles interesse og felles forståelse, og når barna er trygge på at de får hjelp om nødvendig, er resonnement og argumentasjon ofte adekvat og velbegrunnet.

Konkretisering ved hjelp av duplo

Agnes Andenæs (1991) beskriver hvordan hun har gjort livsformsintervju med barn gjennom fysisk å gå gjennom stedet der barna bor. I målrettede samtaler underveis i vandringen har hun forsøkt å få innsikt i hvordan barn forstår hendelser de inngår i. Barna har fortalt om dagliglivet via en konkret opplevelse sammen med forskeren. I stedet for å gå fra rom til rom i barnehagen, valgte jeg å lage tablåer eller scener av barnehagens rom i duplo. Bruk av dukker kan motivere barn til å delta i ulike former for kommunikative samhandling og i ulike kontekster (Ahlcrona, 2012), og bruk av et tredimensjonalt medium (som duploklosser) var en måte å forsøke å skape et konkret grunnlag og en konkret motivasjon for dialog i intervjusituasjonene på.

Jeg la til rette for bruk av duplofigurer som kunne representere både barnet selv og andre mennesker i barnehagen. Hele intervjusituasjonen med duplo-lagede scener ga et kontrollert fysisk fokus. Hvert enkelt barn fikk velge en figur som skulle representere dem selv. Gjennom samarbeid med barna om duplofigurene førte vi figurene gjennom de ulike periodene i barnehagedagen. Vi snakket om hva som skjedde, og jeg spurte om hvem og hva som bestemmer det som skjer, og hva som ville skje etterpå.

Alle intervjuene var basert på et samspill mellom meg og barna rundt denne duplo-modellen av barnehagens/avdelingens rom og innredning. Uten unntak opplevde jeg at alle barna forstod hva jeg hadde forsøkt å bygge opp og gjengi i miniatyrformat. For meg handlet det om å etterstrebe en intersubjektivitet i samspillet, en omsetting av egne, private verdener til en midlertidig konstruert felles verden. Intersubjektivitet i seg selv er en nødvendig betingelse

for enhver suksessfull kommunikasjon (Elbers, 2004). Det handlet om å etablere et sett kommunikative grunnregler.

Det ble viktig å være tydelig på at vi ikke bare skulle leke med duploen jeg hadde satt fram på intervjurommet, men at jeg skulle vise barna noe som jeg ønsket vi skulle prate om. På en måte produserte barna og jeg intervjuet i fellesskap. En slik form for kvalitativ forskning med barn kan oppfattes som en fortellingsprosess, der barn både lever sin historie i en eksperimentell kontekst og samtidig snakker og forklarer både for seg selv og andre (O'Kane, 2008, s. 126-127).

Det var en fare for at barna gikk inn i denne samhandlingen med meg med andre forventinger enn jeg hadde. Det kunne bli en diskrepans mellom mitt og deres fokus (Elbers, 2004). Hvor mye barna skulle leke og styre duplo-figurene, og hvor mye jeg skulle holde fast på føringer for handlingene, var en konstant avveining. For meg var det viktig å forsøke å holde fast på intensjonen om, og oppmerksomheten på at dette skulle være en dialog om barnas opplevelser. En av de største utfordringene for forskere som jobber med barn, er den vesentlige forskjellen i makt og status mellom forsker og informant (O'Kane, 2008, s. 126-127). I den grad det var mulig, forsøkte jeg å avklare fokus for arbeidet mitt med barna, i håp om at det ikke skulle skape feil forventninger, og at det skulle være rom for dialog. Maktubalansen mellom voksne og barn er slik jeg ser det, alltid til stede, og det viktigste er at jeg som forsker er klar over dette slik at jeg i så stor grad som mulig er opptatt av likeverd og anerkjennelse i møtene med barna.

Det paradoksale i at jeg forsker på barn med samspills- og kommunikasjonsvansker og så velger intervju som en av flere metoder, var jeg klar over fra starten av. Allikevel valgte jeg å forsøke å gjennomføre intervju fordi jeg mente det var en av flere muligheter til å komme i dialog med *alle* barna i barnegruppene og å forsøke å få innsikt i deres opplevelser.

Bare verbal-intervju er for avhengig av språk og kontekst, og barnas abstraksjonsevne var varierende ut fra både alder og modenhet. Innsikt i barns erfaringer og interaksjon får vi minst like mye gjennom å observere gester, uttrykk, atferd, ord og emosjonelle uttrykk som i verbale intervjusituasjoner (Gray & Winter, 2011; Johansson, 2002; Johansson & Johansson, 2003). Som forsker på barn med samspillsvansker er det viktig å være oppmerksom på andre uttrykk enn de rent verbale: å jakte på, tolke og søke å forstå barna i alle former for kommunikative uttrykk (Komulainen, 2007). Når det gjelder barn med ulike vansker, var det om mulig enda viktigere at jeg hadde en sakte og langsiktig tilnærming slik at jeg kunne finne

«fange barnas perspektiver» ved å tolke uttrykk, ord og atferd på en best mulig måte (Davis, et al., 2000). Så da er det grunn til å undres over om det var mulig å få tak i «barnas perspektiver» slik jeg innledningsvis hadde tenkt da jeg startet datainnsamlingen.

De siste årene har det vært rettet stor oppmerksomhet mot et såkalt nyere syn på barn og barndom der barn blir sett som kompetente aktører, også i forskningsarbeid (Danby & Farrell, 2005, s. 50). Et nyere syn på barn, ofte knyttet til en sosiologisk forståelse, betyr å oppfatte barndom som noe her og nå, og som en del av en sosial struktur (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010). Det betyr at barn er viktige aktører i både sin egen og samfunnets utvikling.

I ettertid ser jeg at selv om et slikt sosiologisk perspektiv beskriver et nyere syn på barndom, reflekterer det ikke umiddelbart *barns perspektiver* (Sommer, et al., 2010). Selv om Elbers mener at den beste måten å drive forskning om barns perspektiv på, er å observere samspill i naturlige situasjoner (2004, s. 209), peker Gulløv og Højlund (2003) på at barns perspektiver ikke er mulig å fange som «ren data» gjennom studier av barns handlinger og uttalelser i seg selv. Barns perspektiver fremstår som en analytisk konstruksjon relatert til teoretiske vurderinger både i planlegging, gjennomføring og tolkning av et feltarbeid.

Det jeg kan og vil presentere, er beskrivelser av enkelte, partikulære hendelser i barnehage knyttet til enkelte barn med samspillsvansker. Og jeg kan ved hjelp av analytiske og teoretiske konstruksjoner peke på hvordan dette hverdagslivet kan forstås og tolkes.

Ledende i hele arbeidsprosessen har vært at forskningen skulle være minst mulig belastende for både voksne og barn og at den skulle være etisk forsvarlig i tråd med gjeldende regler.

ETISKE VURDERINGER

Grunnprinsippene i datainnsamling bør være at forskningsmetodene ikke skal være mer belastende enn nødvendig for informantene (Angrosino, 2005). Metodene skal ikke underminere informantenes verdighet. Det har vært viktig å gjennomføre både innsamling og presentasjon av data på en best mulig etisk forsvarlig måte. Denzin og Lincoln peker på fire grunnleggende etiske kodekser når det gjelder kvalitativ forskning (Denzin & Lincoln, 2005, s. 144):

- Informert samtykke
- Personvern og konfidensialitet
- Nøyaktighet

- Ærlighet

Allerede før jeg var i gang med datainnsamlingen, ble det av NSD understreket at henvendelsene til aktuelle informanter skulle ivareta etiske grunnverdier. Det betyr at det fra starten av ble lagt vekt på at informantene skulle få god informasjon om studien, dens mål og innhold. Arbeidet skulle gjennomføres på en så ærlig og pålitelig måte som mulig, og data skulle behandles med respekt og nøyaktighet. I dette ligger at aktørene måtte gi aktivt samtykke til å delta i studien.

Aktivt samtykke

For å få tilråding fra NSD måtte alle brev til informantene være ferdige og vedlagt henvendelsen. Samtykkeerklæringene understreket frivillighet og full anonymisering av alle data. I de barnehagene der styrer mente at det var aktuelt å delta i studien, fikk jeg hjelp til å distribuere brev med informasjon om prosjektet og forespørsel om deltagelse til både ansatte og foresatte, samt en samtykkeerklæring de måtte undertegne før jeg kunne ta kontakt. I dette brevet var det vedlagt en svarkonvolutt, slik at de kunne respondere på at de aktivt samtykket til å delta i undersøkelsen. På en slik måte ble både ansatte, barn og foresatte anonyme for meg inntil de selv hadde gitt meg tillatelse til å ta kontakt ¹⁴. Med dette som bakgrunn fikk jeg positiv respons fra alle ansatte og de fleste foresatte i de barnehagene som ble med i studien. I to av barnehagene der ansatte hadde sagt seg villige til å være med, fikk jeg mulighet til å delta på foreldremøter for å informere videre om prosjektet mitt. Selv om jeg møtte en del foresatte der, forble de anonyme for meg i den forstand at navn ikke ble nevnt, og at opplysninger om barna ikke ble gitt.

Selv om jeg fikk tillatelse til å komme inn i barnehagen fra alle de som jobbet fast på de aktuelle avdelingene/basene, hadde alle tre barnehagene vikarer eller studenter som ikke hadde mottatt brevet da jeg startet datainnsamlingen. De fikk det samme brevet i hende da jeg kom, og jeg fikk aktivt samtykke fra alle. Selv om jeg også overfor dem presiserte at deltagelse var frivillig, og at de stod fritt til ikke å samtykke, er det grunn til å reflektere over hvor frivillig dette kunne oppleves. Det var ingen av dem som sa at de følte seg presset.

¹⁴ Krav til samtykke er nedfelt i Helsinki-deklarasjonen (WMA, 1964 - 2008) og i Nuremberg Code ”Regulations and Ethical Guidelines” (MacNaughton, et al., 2001).

Når det gjelder barna, er det et selvfølgelig krav at alle de aktuelle barnas foresatte skulle gi aktivt samtykke til deltagelse (MacNaughton, et al., 2001). Her fikk jeg som sagt hjelp av barnehagens ansatte til å distribuere brevene til foresatte. Det var laget to sett med brev: ett til de foresatte som hadde barna med samspillsvansker, og ett til de øvrige foresatte. Foresatte til barna med særskilte behov ble helt i oppstarten gitt en forklaring fra ansatte på hva dette handlet om, fordi de måtte være enige i at deres barn ble vurdert som et barn med samspillsvansker. Jeg var avhengig av at de sa seg villige til å delta, for at det i det hele tatt skulle kunne bli et prosjekt. Det gikk greit å få samtykke fra disse foresatte i de utvalgte barnehagene. Hos de øvrige foresatte var det vanskeligere å få respons. I de to barnehagene jeg ble invitert inn på foreldremøter, gikk det greit å få samtykke fra foresatte. I to av barnehagene var det noen få barn jeg aldri fikk samtykke til å observere. Det var allikevel mulig å gjennomføre arbeidet fordi jeg unngikk å bruke situasjoner der disse barna deltok.

I Granhaugen barnehage fikk jeg samtykke av de fleste foresatte på den avdelingen hvor to av barna gikk. Da jeg kom dit, ble det fort tydelig for meg at barnehagen var organisert på en slik måte at barna var i fri bevegelse mellom to avdelinger, og at det hele fungerte som en åpen løsning. Det betyr at det var flere barn som interagererte med observasjonsbarna enn de jeg hadde fått samtykke til å observere. I samråd med barnehagen og NSD ble det gitt ut et nytt brev, med forespørsel om et ”passivt samtykke” der de aktivt måtte melde fra til meg eller barnehagen om jeg ikke fikk observere deres barn inne på avdelingen. Poenget her var at jeg *ikke* kodet disse barna eller henviste til opplysninger om alder og kjønn når jeg omtalte dem, men at de ble barn i bakgrunnen eller barn som utgjorde en del av kulissene i beskrivelsene. Når jeg opplevde at det var problematisk å ikke ha aktivt samtykke til å observere enkelte barn, valgte ansatte i barnehagen å informere foresatte om dette og å gi dem brevet fra meg på nytt. Alle disse ga klarsignal med aktivt samtykke og understreket at de hadde glemt å sende brevet eller at de ikke tenkte det var så viktig. Samtidig må jeg ta høyde for at det kunne være uuttalte vansker knyttet til en slik prosess der foresatte kunne velge å ikke samtykke til undersøkelsene, men allikevel a) måtte møte meg i barnehagen, b) at deres barn uansett var en del av observasjonene mine, c) at de kunne oppleve påtrykk om å delta etter forespørsel fra ansatte, d) at min tilstedeværelse kunne oppleves som ugrei i og med at de ikke hadde akseptert dette, og at e) jeg fikk delta på foreldremøter og derigjennom kunne oppleves å legge et ekstra påtrykk på dem om deltagelse.

Barna selv har i utgangspunktet ikke hatt noen mulighet til aktivt å samtykke til å delta i undersøkelsen. MacNaughton (2001) anbefaler at man søker å få barnas eget samtykke til

deltagelse. At barn gir aktivt samtykke, har tidligere vært lite på agendaen når det gjelder forskning om og på barn (Danby & Farrell, 2005, s. 53). Danby og Farell skisserer hvordan barna ikke bare muntlig, men også skriftlig, kan signere en samtykkeerklæring. Jeg har på grunn av barnas alder forholdt meg til muntlig eller kroppslig samtykke fra barna, og valgt å respektere at noen av dem ikke ville ha samtale med meg. Det samme gjelder observasjonene mine: Barna ble informert om at jeg var der og at "... jeg skulle se på hvordan det var i barnehagen, og hva barna kan bestemme selv, og sånne ting". De kunne velge ikke å la meg være til stede i en del aktiviteter, men så lenge de ikke ga meg en slik beskjed, fulgte jeg de hendelser jeg opplevde som interessante. Enkelte ganger fikk jeg allikevel grei beskjed om at nok er nok, og særlig i Aspåsen barnehage hadde jeg inntrykk av at observasjonsbarnet var oppmerksomt på min tilstedeværelse. Andreas var den som tok meg med på aktivitetene, men som også av og til valgte å gi meg klar beskjed om at jeg ikke alltid var like ønsket i samme rom som ham:

Formiddag 03.10.08

... Andreas labber i vei opp trappa til hemsene. Den er på toppen av avdelinga, og er et rom med glassvegger ut mot det store rommet. Når man er der oppe, kan man se ned på avdelinga, og de som er nede i 1.etasje, kan ha noe innsyn på rommet der. Det er ingen andre barn på hemsene når Andreas klatrer opp. Jeg reiser meg fra stolen og kommer etter ham mens jeg planlegger å sette meg i trappa slik at jeg har innsyn og kan se hva han holder på med. Men Andreas ser meg, snur seg og dytter forsiktig til meg med en alvorlig mine og sier NEI mens han lukker døra foran meg.

Å lytte til og å forholde meg til det jeg oppfattet som hans helt klare beskjed om å trekke meg tilbake, er slik jeg opplever det, en måte å tenke barnas samtykke på. Innimellom ble jeg invitert inn, andre ganger – slik som her, ble jeg stengt ute. For meg var det helt essensielt at jeg lyttet til ham av hensyn til hans integritet og rett til å sette egne grenser.

Når det gjelder barnas samtykke til barnesamtalene, avventet jeg dette inntil jeg hadde vært i barnehagen en periode. Like i forkant av samtalene med meg ble det gitt informasjon til barnegruppene om at dette skulle skje, og at de selv kunne bestemme om de ville delta. Dette ga barna mulighet til aktivt å velge eller velge bort møtet med meg. De som ble med, fortalte ofte med stor iver de andre hvor morsomt det hadde vært, og dermed ble det tidvis kø for å få sitte sammen med meg, prate og leke med duplo. Noen barn valgte ikke å delta, og det var helt greit. Noen ganger var de opptatt med annen aktivitet, og sa at de ville gjøre ferdig det de holdt på med først. At de selv fikk velge om og når de skulle prate med meg, oppfatter jeg

som barnas mulighet til å gi et aktivt samtykke. Jeg gjorde alle barna oppmerksom på at de selv kunne velge å gå eller å avslutte samtalen når de ikke orket mer.

DRØFTING AV METODEVALG

Gitt at jeg definerte dette å være en etnometodologisk studie ved inngangen til prosjektet, var målet både i forkant av, og under selve datainnsamlingsprosessen å få så bredspektret og mettett data som mulig, tid og rom tatt i betraktning. Om data blir mettett, er et relativt spørsmål avhengig av hvor formålstjenlig utvalget er, og hvor samstemte funnene blir (Saumure & Given, 2008). I dette henseende har observasjonene og intervjuene vært direkte knyttet til hovedfokuset for forskningen, og sånn sett var utvalget formålstjenlig. Om man kjenner forskningsfeltet, kan dataene fortære bli mettett fordi man som forsker lettere ser nyanser og kan sortere ut relevant informasjon. Faren kan også være der for å «go native», ikke klare å distansere seg nok fra det som foregår.

Jeg anså det allikevel som en overordnet fordel å kjenne barnehagefeltet fordi jeg da lettere kunne håndtere data enn om jeg hadde entret et ukjent felt. Samtidig var det en utfordring å tre inn i barnehagens rom i en annen rolle enn tidligere. En del av arbeidsprosessen var å forsøke å fri meg fra forhåndsantagelser (Frøystad, 2003, s. 37), for deretter å gå inn i analysen med et videre blick enn det kjente spesialpedagogblikket. Jeg risikerte at jeg allerede før analysene var gjennomført, fortolket mer enn det som var forskningsmessig forsvarlig. Faren for å finne det jeg trodde jeg ville finne ut fra tidligere erfaringer, var tilstede, slik jeg allerede har nevnt under *Feltnotat og refleksiv tolkning*. Det at det hele kunne oppleves som hjemlig, kunne stå i veien for et nytt blick og nye fortolkninger. Jeg reflekterte over og diskuterte med veileder hvordan jeg selv tolket praksis og aktørenes handlinger, slik at jeg så godt som mulig kunne avsløre hvilke normative standarder jeg bar for «god praksis». Men uansett må jeg stå inne for at mine tidligere erfaringer har farget blikket mitt, og at jeg med et hermeneutisk begrep kan sies å ha en forståelseshorisont som har preget meg både i inngangen, ved gjennomføringen og bearbeiding av data (Gadamer, 1986/1993). Hovedpoenget må være at jeg både har utvidet horisonten min og at jeg har greid å gjøre presentasjonen av arbeidsprosess og data så gjennomskuelig som mulig.

Som kvinne i et kvinnemiljø hadde jeg antagelig fordel av å « snakke samme språk » som mine informanter. På den andre siden kan det være informasjon jeg *ikke* fikk fordi jeg var av samme kjønn, relativt i samme aldersgruppe og med samme sosio-kulturelle bakgrunn (Thagaard, 1998).

ANALYSEARBEIDET

I hele arbeidet har hovedpoenget vært å kunne beskrive og forstå hvordan medvirkning, i forhold til barn med samspillsvansker, kommer til uttrykk i praksis og hvilke dilemma ansatte erfarer. Data innsamlet i en slik kvalitativ undersøkelse har ikke statistisk relevans, men de gir mulighet for relevante eksempler, gode beskrivelser og innsikt i ulike fenomen. Igjen fordi dette var tenkt som en etnometodologisk undersøkelse ble analyseprosessen innledet med et overordnet mål om å beskrive det som ble avdekket når praksis ble belyst og analysert.

Arbeidsprosessen

Første trinn i analysearbeidet var å lese gjennom både feltnotatene og fokusgruppeintervjuene. Deretter lyttet jeg meg gjennom barneintervjuene. Disse ble ikke fullstendig transkribert, fordi jeg etter hvert innså at det var lite materiale som var direkte relevant for hovedtemaet mitt om barn med samspillsvansker og medvirkning. Jeg har mye data på hvordan barn beskriver sin egen hverdag i barnehagen, men jeg mener lite av dette materialet belyser de tema jeg etter hvert valgte å skrive om. Informasjonen barna ga meg ligger allikevel som et bakteppe i hele min forståelse av barnehagehverdagen, og enkelte elementer fra barneintervjuene er tatt med i artikkel 4.

Det ble en bevegelse fra en deskriptiv fase til en mer tolkende fase da jeg begynte å ane sammenhenger eller overordnede tema som jeg fra et faglig perspektiv så som relevante for problemstillingen min. Det var ved denne gjennomgangen jeg opplevde at data foldet seg ut og jeg kunne begynne å kategorisere sitater og feltnotat og sette dem inn i ulike tema. Det å utvikle analytiske kategorier bør, i følge Glaser og Strauss (1967), være en induktiv prosess; noe som vokser frem og ut av historiene. Temaene som trådte frem ble på ulike måter startsted for den videre analytiske prosessen. I tillegg til at noen tema trådte frem fordi de gjentok seg i store deler av datamaterialet (som særlig preger artikkel 1 og 3), ble deler av det empiriske materialet det Giorgi kaller "point of departure": essensielle, spesielle beskrivelse som inneholdt unike øyeblikk (Giorgi, 2000b) (særlig artikkel 4).

Det innledende og overordnede perspektivet er forenlig med en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming. Innenfor den fenomenologiske rammen finnes ulike forståelser av hvordan man kan nærme seg analyse av data. For å kunne beskrive de ulike vitenskapsteoretiske tyngdepunktene velger jeg å gi en kort redegjørelse for disse forskjellene, og deretter beskrive hvordan de ulike artiklene har vokst frem.

Fenomenologi og hermeneutisk fenomenologi

Å beskrive en vitenskapsteoretisk forankring er å bevege seg i et stort og komplekst landskap som kan ha mange tyngdepunkt og referanserammer. Jeg tar ikke mål av meg verken til å gjøre rede for kompleksiteten i, eller å legge frem et stort overordnet perspektiv på, vitenskapsteoretisk forståelse. Jeg tar tak i det jeg oppfatter som relevant for å kunne gi innsikt i hvilken tilnærming og analytisk refleksjon jeg har benyttet meg av knyttet til de ulike artiklene.

Fenomenologiens hovedmål er å forstå individers unike opplevelser ved å utforske deres forståelse og mening i forhold til et fenomen (Petty, Thomson, & Stew, 2012). Ett av de viktigste begrepene innenfor fenomenologien er *intensjonalitet*. Enhver mental aktivitet relaterer seg til ett eller annet objekt og impliserer at enhver persepsjon har mening, at tenking alltid handler om noe. Oppmerksomheten er rettet mot klart og saklig å beskrive ting slik de fremstår i seg selv, med det formålet å komme frem til den essensielle forståelsen av menneskelig bevissthet og erfaring (Lopez & Willis, 2004).

Innenfor fenomenologien finnes det varierende perspektiver (Dowling, 2007). Jeg har beveget meg innenfor den mer hermeneutiske retningen med støtte i Hans-Georg Gadamer's begrepsapparat (Gadamer, 1986/1993). På samme tid har jeg blitt inspirert og hatt nytte av å vektlegge det deskriptive aspektet innenfor fenomenologien, særlig inspirert av Amadeo Giorgis vitenskaplige fenomenologi (Giorgi, 1992, 2005). Slik jeg oppfatter det, er det vitenskapsteoretiske tyngdepunktet mitt mest forenlig med det som defineres som *hermeneutisk fenomenologi*, oftest relatert til Max van Manen (Van Manen, 1997). Enkelte mener at på tross av ulike perspektiv kan det sies at det eksisterer to hovedvarianter av fenomenologien: hermeneutisk fenomenologi, ofte forbundet med nettopp van Manen, og transendental eller vitenskaplig fenomenologi, for eksempel knyttet til Giorgis tenkning (Lopez & Willis, 2004; Petty, et al., 2012).

Hermeneutikk

Hermeneutikk eller fortolkningsteori har et sterkt hegemoni i forhold til fenomenologien innenfor samfunnsvitenskapen (Giorgi, 1992). Hermeneutisk tilnærming tilsier en prosess der man forsøker å avklare og tydeliggjøre mening gjennom fortolkning av opplevelse på en så troverdig, men betinget måte som mulig - iblandet teoretiske perspektiver, antagelser og hypoteser. Fortolkningsvitenskapen krever ikke at beskrivelsen er total eller komplett, men at den effektivt oppfatter fenomenet som er presentert (Denzin & Lincoln, 2005).

Hermeneutikken er opptatt av hvordan fordommer og forhåndsforståelse påvirker tolkningsprosessen, og at det ikke finnes en enkel og sann entydig fortolkning (Gadamer, 1986/1993). Hans-Georg Gadamer begrep *forståelseshorison*t forklarer hvordan noe er med på å bestemme hvilke spørsmål vi stiller, og hvilke forutsetninger og betingelser vi har for å besvare dem. Den er summen av både de bevisste og de ubevisste oppfatninger vi har, og den vil påvirke det observerende blikket. For-dommene er ikke en hindring for forståelse, de er heller en grunnleggende mulighetsbetingelse for at forståelse skal kunne finne sted. Det gjelder å bli bevisst egen forforståelse slik at ny forståelse kan utvikles gjennom en *hermeneutisk sirkel*. Gadamer's hermeneutiske poeng er at all forståelse er gjennomsyret av *for-dommer*. En hermeneutisk bevissthet må i utgangspunktet være mottagelig for datamaterialets annerledeshet, noe som forutsetter evne til å skille ut egne for-dommer og forforståelse (Gadamer, 2001). I forskningsprosessen mener jeg dette førte til en kontinuerlig utvidelse av egen horisont, der utvidelsen ble utprøvd i det kontinuerlige refleksive arbeidet i møte med ansatte og barn, og utfordret i arbeid med tekstene og i samspill med ervervelse av teoretisk kunnskap.

Vitenskapelig fenomenologi

Amadeo Giorgi knyttes til den vitenskapelige fenomenologien. Han har vært spesifikt interessert i å utvikle en fenomenologisk forskningsmetode for psykologi (Giorgi, 2000b). I følge ham er det viktig at beskrivelsen av et fenomen er det som fremtrer for subjektet, ikke nødvendigvis det som eventuelt kan defineres som objektivt sant. Ved bearbeiding av datamaterialets tekst kan forskeren bruke det Giorgi definerer som «frie imaginære variasjoner» for å oppnå et høyere nivå i jakt på essensen. Perseptuelle eller empiriske hendelser kan være *points of departure* og kan brukes som eksempler på essensielle karakteristikk som kan foldes ut og beskrives. Hver empiriske, spesielle beskrivelse inneholder unike øyeblikk, men disse unike øyeblikkene kan variere slik at tilpasningsmulighetene til hele hendelsens struktur (essensen) kan forstås på en generell måte. I vitenskapelig fenomenologi er situasjoner som blir beskrevet av informantene, uttrykk for subjektens intensjoner (Giorgi, 2000a). Giorgi gir klare føringer for hvordan man kan arbeide vitenskapelig fenomenologisk: Først skal man lese igjennom transkripsjoner, reflektere over dem, identifisere og regruppere meningsbærende enheter. Deretter skal man skrive et eksemplarisk narrativ for å illustrere temaene og syntetisere påstandene. Begrepet «bracketing» blir brukt for å beskrive hvordan målet er å dele opp og syntetisere tekst uten at innholdet blir bedømt eller ilagt mer mening enn det som allerede ligger der. I etterkant av

denne prosessen mener Giorgi at den fenomenologiske tilnærmingen blir vitenskapliggjort ved at forskeren bruker sin fagforståelse for å løfte innholdet til et høyere nivå. En etnometodologisk tilnærming søker i prinsippet fristillelse fra forhåndsantagelser og streber etter nettopp en form for «bracketing», slik Giorgi beskriver (Gubrium & Holstein, 1997).

Hermeneutisk fenomenologi

Noen vil mene at fenomenologisk forskning er ren beskrivelse, og at hermeneutikk er utenfor fenomenologiens grenser (Van Manen, 1990, s. 25-26). Samtidig mener Van Manen at fenomenologi uten hermeneutikk blir for banal eller overfladisk. Å se hermeneutikk og fenomenologi i sammenheng gir muligheter for å tenke at forskerens eget perspektiv er viktig i forhold til både forskningsspørsmål og utviklingen av mening i teksten (Lopez & Willis, 2004). «Bracketing» kan fra dette ståstedet ses som lite konsistent fordi det ikke er mulig å nærme seg forskningens datamateriale uten en eller annen forhåndsantagelse eller forforståelse. Det å uttrykke fordommer og forhåndsantagelser er en nødvendig del av den hermeneutiske tilnærmingen. Med en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming bør forforståelsen gjøres eksplisitt. Van Manen bruker begrepet «beskrivelse» for å inkludere både tolkende hermeneutiske og beskrivende fenomenologiske elementer (Dowling, 2007; Van Manen, 1990). Van Manen påpeker at selv om vi forsøker å legge fra oss det vi allerede vet – vår forforståelse –, så vil våre skjulte forhåndsantagelser fortsatt påvirke refleksjonene. Hans hermeneutiske fenomenologi kombinerer det deskriptive og det hermeneutiske elementet (Dowling, 2007). Van Manen mener det er viktig å synliggjøre forståelse, forutinntatthet og antagelser på best mulig måte. Han henviser til Heideggers beskrivelse av fenomenologisk refleksjon som det å følge visse «stier» mot en avklaring av noe essensielt (Van Manen, 1990, s. 29).

Innenfor den hermeneutiske fenomenologien er poenget å la et fenomen folde seg ut ved å være opptatt av informantenes egne erfaringer og deres livsverden. Teoretiske tilnærminger kan benyttes både for å skape fokus for forskningen og for å gi et teoretisk rammeverk for studien (Lopez & Willis, 2004). Om et teoretisk rammeverk benyttes, er det viktig at informantenes erfaringer fremheves, og at teorien brukes for å forstå funnene. Hermeneutisk fenomenologi belyser levde erfaringer ut fra informantenes narrativer gjennom meningsfortolkninger av tekst (Newman, Cashin, & Waters, 2010; Van Manen, 1990). Dette er en analytisk tilnærming og prosess som er valgt ut fra det å være opptatt av fenomen i

informantenes hverdag. Det foregår en retrospektiv tekstfortolkning, og det endelige produktet er en syntese av mulige fortolkede meninger (Annells, 2006).

Valg av vitenskapelig ståsted

Det er et definisjonsspørsmål hvorvidt jeg kan påstå at jeg er mest influert av Giorgis fenomenologi med tydelig vekt på å beskrive og forstå informantens perspektiv, eller om jeg ser arbeidet mitt mer i tråd med van Manens tekning der jeg kombinerer både det deskriptive og det hermeneutiske perspektivet. Jeg er klar over at min egen forforståelse har påvirket både inngang til og gjennomføring av prosjektet, og dessuten selve tolkningsarbeidet. Samtidig opplevde jeg at på ett sted i arbeidet ble Giorgis perspektiv et viktig aspekt i analysearbeidet. Artikkel 4 ble skrevet i en periode der jeg deltok på et metodekurs med Giorgi, og det var nærliggende å gripe an den analytiske prosessen inspirert av Giorgis fenomenologiske tradisjon (Giorgi, 2000a). Selv om jeg opplevde det hensiktsmessig å forsøke å sette min egen forforståelse til side under arbeidet ("bracket") fordi jeg da lettere lot datamaterialet tre frem, er jeg også klar over at forforståelsen min preget inngangen til, og på forskjellig vis har påvirket meg i arbeidet. Uansett er utgangspunktet for denne artikkelen informantenes fortelling, og denne har jeg forsøkt å gjengi så tett opp til det som ble sagt som mulig, spalteplassen tatt i betraktning.

I ettertid står det tydelig for meg at analyseprosessen kan beskrives som en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, men det at de ulike skrive- og produksjonsprosessene har vært forskjellige gjør også at denne prosessen fra et overordnet perspektiv kan beskrives med andre begrep. Innenfor den rammen har det vært en bevegelse fra en empirinær inngang til arbeidet, til en mer teoribasert utgang. De ulike artiklene har fått ulik tyngde når det gjelder empiri – teori. Det endelige produktet som denne kapp presenterer viser at mitt bidrag ikke bare er empirisk, men omfatter en bevegelse fra handlingsbeskrivelser til teoretiske diskusjoner om fenomenet medvirkning. Artikkel 1 og 3 er mest i tråd med det etnometodologiske utgangspunktet. Artikkel 2 er en teoretisk diskusjon som har oppstått som følge av de refleksjoner jeg har gjort meg i arbeidet med datamaterialet, og artikkel 4 kan sies å være noe i tråd med det Annemarie Mol definerer å samsvare med sjangeren empirisk filosofi (Mol, 2000¹⁵). Særlig kan artikkel 3 og 4 vurderes å være preget av den abduktive

¹⁵ Det vil si at enkeltsituasjoner blir grunnlag for å løfte frem et teoretisk perspektiv, der teoretiske refleksjon blir vesentlig for innholdet i artikkelen. I en slik sammenheng er ikke målet å presentere representative eller generaliserbare fortellinger, men å utvikle tekst som berører lesernes sensitivitet for effekter av ulik praksis.

prosessen¹⁶ og er av mer heuristisk¹⁷ art med vekt på min refleksjon over datamaterialet. Det jeg samlet sett har endt opp med er ikke representative, generaliserbare fortellinger der jeg har samlet så mye data som mulig, slik en etnografisk studie har som grunnleggende siktemål. Arbeidet mitt har utviklet seg slik at det mobiliserer særlig spesifikke situasjoner i datamaterialet og løfter frem teoretiske arbeid og perspektiv.

Analytiske tyngdepunkt i artiklene

Artiklene har forskjellige analytiske tyngdepunkt og dermed også ulik vitenskapsteoretisk forankring.

1. **Etikk i praksis; barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen (Åmot, 2012a):** Her hadde jeg et klart overordnet tema relatert til utgangspunktet for avhandlingen med vekt på etikk og makt, der innhold og retning ble tydelig da jeg nærleste data. Begrepsfesting og kategorisering var avhengig av at jeg tilegnet meg teoretisk forståelse, og artikkelen ble til i en vekselvirkning mellom empiri og teori. Dette kan beskrives som en hermeneutisk tilnærming der jeg beveget meg i en hermeneutisk sirkel fra deler til helhet, og der jeg utvidet forståelsen av datamaterialet etter hvert som jeg tilegnet meg større teoretisk kompetanse på feltet.
2. **Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner (Åmot & Skoglund, 2012):** Dette er en ren teoretisk artikkel som tematisk ble vesentlig når jeg fikk et helhetlig blikk på dataene mine og oppdaget at anerkjennelse kunne bli et hovedtema. Anerkjennelse - slik det ofte er blitt behandlet innenfor førskolepedagogikken – er ofte individpreget og belyst i et psykologisk perspektiv¹⁸. I mitt datamateriale syntes jeg å ane at det kunne være mulig å belyse funn både på individ- og samfunnsnivå. Det var i søken etter teoretiske briller at Honneths rammeverk trådte frem. Dermed ble det viktig å utforske anerkjennelsen som fenomen og tema mer teoretisk, før jeg kunne gå

¹⁶ Abduktiv tenkning gjør det mulig å introdusere nye hypoteser og drive forskningsprosessen videre. I en observasjonsstudie kan man legge merke til et overraskende enkelttilfelle, som man utforsker for å se om det kan tolkes som en del av et overgripende mønster (Fangen, 2010, s.38).

¹⁷ En heuristisk prosedyre i betydningen at jeg underveis ikke fulgte en klar oppskrift mot det endelige sluttproduktet, men at jeg både bygde på tidligere kunnskap, det jeg fant i materialet og på den refleksjonen jeg utviklet i denne prosessen, slik jeg forstår en heuristisk prosess i henhold til *The Cambridge Dictionary of Philosophy* (Audi, 1995).

¹⁸ Artikkelen gjør videre rede for dette.

i dybden og bruke det som et mer overordnet teoretisk perspektiv for å belyse arbeidet i en større helhet.

3. **Mediator eller moderator: et blikk på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen (Åmot, 2012b):**
Denne artikkelen mener jeg fremstår enda mer empirinær enn den forrige. Her har jeg brukt deskriptive data for å eksemplifisere fenomenet i feltet. De teoretiske perspektivene er redskap for å forstå fenomenene. De ble valgt etter at kategoriene var laget, og det ble behov for å løfte innholdet på vitenskapelig, teoretisk nivå. Dermed kan jeg si at denne artikkelen i større grad enn artikkel 1 har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Fenomenet «voksenrollen» var i fokus, og det var først når dette ble tydelig gjennom kategorisering av et rikt materiale, at fortolkning og teoretisering trådte inn. Her mener jeg at et fenomen har foldet seg ut ved at jeg har støttet meg på både observasjoner og utdrag fra fokusgruppeintervjuene, og bruk av teoretisk tilnærming skaper fokus og gir et rammeverk. Hermeneutisk fenomenologi belyser levde erfaringer ut fra informantenes narrativer gjennom meningsfortolkninger av tekst (Newman, Cashin, & Waters, 2010; Van Manen, 1990).

4. **“Talking bodies” – power and counter-power between children and adults in day care (Åmot & Ytterhus, 2014):** Grunnlaget for denne artikkelen ligger i ett bestemt narrativ med en detaljert beskrivelse av praksis og tanker rundt praksis. Historien om John fungerer som et ”point of departure”. Her ville vi forsøke å utforske mening i de ulike utsagnene i samtalen om gutten fordi fortellingen uttrykker både hva ansatte gjør, tenker og utfordres på i et møtepunkt mellom barns ønsker og behov, ansattes forståelse av situasjonen og institusjonelle rammer og vilkår. Innledningsvis var vi inspirert av Giorgis vitenskapelige fenomenologi i det at vi i større grad enn tidligere ville søke essensen i informantenes uttrykk (Giorgi, 2000a). I det la vi at vi først og fremst jobbet systematisk med et kort tekstutsnitt fra ett intervju. Giorgi gir klare føringer for hvordan man kan arbeide vitenskapelig fenomenologisk ved å lese igjennom transkripsjoner, reflektere over dem og identifisere og regruppere meningsbærende enheter. Vi gikk ikke så systematisk til verks som han har gjort, i forbindelse med de ulike trinnene i analysen. Vi er også klar over at både den teoretiske referanserammen og det faglige ståstedet sannsynligvis er mer til stede i

arbeidsprosessen enn det Giorgi mener er det beste utgangspunktet for «bracketing» av data. Sånn sett kan det sikkert diskuteres om artikkelen er tro nok mot Giorgis prinsipper til å kunne kalle dette en «vitenskapelig fenomenologisk» tilnærming. Det analytiske arbeidet i denne artikkelen er allikevel klart inspirert av Giorgis tenkning og refleksjoner på dette kurset. Slik jeg ser det kan arbeidet i etterkant av denne søken etter essens også defineres som en heuristisk prosess fordi vi frigjorde oss mer fra Giorgis prosedyrer. Retrospektivt innser jeg også at dette arbeidet i stor grad kan tenkes å være i retning av det Mol (2000) definerer å være preget av empirisk filosofi. Målet i denne sammenhengen var å presentere et eksempel fra praksis der lesere både kan bli berørt og utfordret til refleksjon over hverdagens øyeblikksavgjørelser.

På generelt nivå kan ikke en slik kvalitativ undersøkelse hevde at funn er generaliserbare eller har statistisk relevans, men målet har vært å kunne si noe om erfaringer knyttet til barn med samspillsvanskers rett til medvirkning som oppleves som pålitelig, troverdig og overførbart til lignende situasjoner.

PÅLITELIGHET, TROVERDIGHET OG OVERFØRBARHET

Etisk ansvarlighet innebærer å markere et tydelig skille mellom forskerens perspektiv og presentasjonen av den forståelsen informantene har av situasjonen, slik Kvale hevder (2009). Det har dreid seg om to ting: hvordan jeg håndterte tema og diskusjon i fokusgruppeintervjuene, og at jeg har vært nøye med å skille mellom det deskriptive materialet i artiklene og det som er min forståelse og tolkning. Dette handler både om at jeg har forsøkt å gjøre selve analyseprosessen gjennomskuelig og forklare utviklingen av de ulike forskningsbidragene.

Pålitelighet

Ved i så stor grad som mulig å forsøke å beskrive og tydeliggjøre forskningsprosessen kan jeg som forsker møte kravet om pålitelighet. Det vil aldri være mulig å gjenta en kvalitativ forskningsprosess fullt ut, til det er arbeidet for sterkt preget at de situasjonene som oppstod akkurat i det de ble observert eller gjennomført. Jeg har forsøkt å beskrive hvordan jeg har samlet data, hva datamaterialet mitt består av og hvordan jeg har foretatt det analytiske arbeidet. Med støtte i Giorgis hovedtanke om at kvalitativ forskning skal være tilgjengelig og til en viss grad repliserbar, er det essensielt at det er mulig å forstå hva jeg har gjort, og hvordan jeg er kommet frem til de resultatene som legges frem (Giorgi, 2000a).

Troverdighet

At arbeidet mitt kan oppfattes troverdig, vil si at det kan vurderes som tilfredsstillende autentisk i forhold til hvordan også andre konstruerer sin verden – at det er ekte og gjenkjennelig (Denzin & Lincoln, 2005, s. 205). I tråd med hermeneutisk fenomenologis krav om forhold til troverdighet (Cassidy, 2006), har jeg gitt informantene muligheter til å forholde seg til data ved at jeg har drøftet deler av det med dem og gitt dem mulighet til å vurdere og utdype innholdet sammen med meg i fokusgruppesamtalene. Spørsmålene som ble stilt i fokusgruppeintervjuene, var i stor grad generert av de observasjonene jeg hadde gjennomført. Jeg forsøkte å være undrende med åpne spørsmål uten å legge svar i munnen på mine informanter eller å påvirke slik at de kunne oppfatte noe som gale eller riktige svar. I behandling av datamaterialet har jeg forsøkt for det første å fremstille det slik at hele meninger i teksten kommer til uttrykk, og dernest å ta med mine spørsmål i fremstillingen dersom disse er en del av utsnittene jeg bruker.

Overførbarhet

I fokusgruppeintervju er det avgjørende for den interne overførbarheten at deltagerne og jeg har hatt en felles forståelse av hvilke spørsmål diskusjonen skulle gi svar på (Malterud, 2012). Dette mener jeg har vært avklart både i studiens innledning og underveis i prosessen. Samtidig har det vært vesentlig å gjøre oppmerksom på at data kunne skape nye relevante spørsmål, slik bruk av feltnotat og diskusjoner rundt disse genererte videre spørsmål og drøftinger.

Den eksterne overførbarheten handler om at leseren kan forstå og gjenkjenne praksisfeltet og tolkningen, at jeg som forsker er kritisk til egne tolkninger, og at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning (Thagaard, 1998). Deler av arbeidet mobiliserer særlig spesifikke situasjoner i datamaterialet og løfter frem teoretiske perspektiver i større grad enn brede empiriske funn. Ved presentasjon av artikler fra studien min både på kurs, konferanser og i undervisningssammenheng har jeg fått tilbakemelding på at de presenterte tolkningene og diskusjonene jeg gjør, er gjenkjennbare i praksisfeltet. Jeg har forsøkt å være kritisk til eget arbeid, både ved å stille kritiske spørsmål til meg selv underveis og ved å sørge for støtte i teoretiske perspektiver i forsøk på å forstå den praksisen jeg belyser. Litteraturgjennomgang og henvisning til forskning viser at funnene mine på mange måter kan være i dialog med annen forskning. Samtidig håper jeg at arbeidet mitt bringer nye perspektiver på hverdagslivet til

barn med særskilte behov ved å koble et nyere syn på barn med et nyere syn på funksjonsnedsettelse, og ved å sette funnene inn i teoretiske rammer.

Del 3

Avhandlingens teoretiske omdreiningspunkt

Som jeg har påpekt tidligere har det vært en bevegelse under arbeidet med avhandlinga fra en empirinær studie til en studie med større vekt på teoretiske analyser. De teoretiske kjernebegrepene, og dermed den teoretiske forankring, har endret seg etter hvert som jeg både kom tettere på empirien og kunnskapsbasen min utvidet seg. Svært forenklet sagt hadde jeg utgangspunkt i nærhetsetikken og Knud E. Løgstrups tenkning, og i løpet av arbeidet beveget jeg meg over i en kritisk teoretisk retning ved å ta i bruk kjernebegrep fra Axel Honneths sosialfilosofiske rammeverk. Dette kapitlet har som intensjon å gjøre rede for både denne teoretiske prosessen og de kjernebegrepene jeg har benyttet meg av i begge disse to teoretiske tilnærmingene.

INNLEDNING

Nærhetsetiske grunnprinsipper var ett av utgangspunktene for prosjektets tilblivelse, og for tilnærmingen til analysen av artikkel 1. Jeg har hatt en bevegelse fra å være nær empirikeren i meg selv til å bli mer teoretisk forankret gjennom arbeidet. Det kan jeg forklare på følgende måte: Ulike teoretiske perspektiver gir ulike muligheter for å belyse og forstå en hverdag som både er kompleks, tidvis ambivalent og innehar ulike tolkningsmuligheter. Som praktiker har jeg kunnet være eklektisk og forene ulike teorier og anvende dem tidvis løsrevet fra hverandre. Som forsker og teoretiker må jeg håndtere teorier mer stringent og erkjenner at det ligger utfordringer i det å ha tatt utgangspunkt i en gitt teoretisk tilnærming (nærhetsetikken) og deretter beveget meg inn i en annen vitenskapsteoretisk retning (kritisk sosialfilosofi).

I dette kapitlet vil jeg både begrunne valg av teoretisk tilfang, beskrive hva dette innbefatter, samt å belyse perspektivene i sammenheng. Begge disse to perspektivene har egne vitenskapsteoretiske røtter og særegne diskusjoner, avgrensninger og drøftinger. Når jeg nå skal nærme meg begge perspektivene vil det være på et overordnet nivå, der essensen og hovedtrekkene blir viktig. I det vil mange nyanser og diskusjoner rundt de to ulike retningene ikke bli berørt. Min agenda er å gi en oversikt over, og en forklaring på de teoretiske omdreiningspunktene avhandlingen bygger på.

NÆRHETSETIKK

I mange tidligere møter med barn og foresatte har jeg rike erfaringer med å skulle gjøre etiske avveininger og fatte avgjørelser i ansikt – til – ansikt-møter. Disse erfaringene fikk gjenklang i møte med nærhetsetisk tenkning, som ble startstedet for min vitenskapelige reise.

Nærhetsetikken gir tilgang til moralske fenomener og praksis som setter forholdet jeg – du i sentrum (Vetlesen, 1998, s.7). Den er før-fenomenal, det vil si at den verken er empirisk beskrivende, i betydning at den gir oppskrifter på hva som er riktige eller gale handlinger i konkrete situasjoner eller gir universelle løsninger. Nærhetsetikken har en klar forankring i at møtet med den Andre er møtet med et ansvar, og den settes oftest i forbindelse med to eksistensielfilosofier: 1) Emmanuel Lévinas (2008) og hans «ansiktets etikk», hvor hovedessensen er at vi aldri kan forstå andre vi møter fullt ut, men at det er vår plikt å ivareta den andre i våre møter. Ansiktet er det som appellerer til oss, og som gjør at vi ser hver enkelt som partikulær, genuin og med behov for å bli imøtekommet. 2) I Knud E. Løgstrups tenkning er oppmerksomheten rettet mot vårt ansvar for den Andre, og her er nestekjærligheten og den etiske fordring et grunnleggende fenomen. Begge disse har beskrevet moral som føretisk og førrasjonell, det vil si at det handler om en forutsetning for det å være menneske, som et *bør* som eksisterer i strukturer og fenomener vi mennesker inngår i fordi vi er koblet sammen og er avhengige av hverandre (Nordtvedt, 1998, s.143). Nærhetsetikken er ytterst radikal og kjernen er det som ligger i oss mennesker *før* vi forsøker å evaluere situasjoner eller bestemmer oss for om handlinger er rette eller gale.

Løgstrup (1905-1981) har en fenomenologisk-ontologisk tilnærming til menneskers livsverden der et grunnfenomen i tilværelse er interdependens (Løgstrup, 2000, 1996). Hovedpoenget er at vi både er avhengige av, og hengitt hverandre gjennom våre møter. I sine etiske verker vektlegger han avhengigheten mellom mennesker, relasjoner og relasjoners relasjoner i en naturfilosofisk og økologisk sammenheng. Han har bygd opp en etikk fra det han kaller de suverene eller spontane livsytringer om menneskelige fenomener som alltid er til stede i relasjoner. De *suverene livsytringer* er universelle og er i alle mennesker, noe som er positivt i seg selv, de er grunnleggende gode og viser seg i fenomener som tillit, barmhjertighet, håp, talens åpenhet og medfølelse. I sitt tidlige forfatterskap (før 1968) brukte Løgstrup begrepet *kjærlighetens spontanitet* om de spontane livsytringene (Martinsen, 1993). Spontanitet betyr det menneskene gjør uten noen form for baktanker, og der barmhjertighet og medfølelse må ses som uttrykk for den iboende kjærligheten i mennesket. Han mener det gode er i livet selv, og at vi møter hverandre med en *etisk fordring*; et uomtvistelig krav om å bli sett, aktet og anerkjent. Hos Løgstrup er *tillit* viktig, og han har lagt stor vekt på hvordan mennesker i utgangspunktet alltid møter hverandre med tillit, og at man i et hvert møte utleverer noe av seg selv. Tillitsbaserte handlinger styres av feilbarlige forventninger om hvordan andre vil eller bør opptre. Dette er forventninger man ikke vet om blir innfridd, og

tillitsgiver stiller seg sårbar i møte med den som blir vist tillit. Her ligger det en form for elementær avhengighet og umiddelbar makt, og det er her i denne asymmetrien at fordringen om å ta vare på den andre oppstår.

Nærhetsetikk og omsorgsetikk

Nærhetsetikken, bygd på blant annet Løgstrups tenkning, blir koblet til det etiske og eksistensielle ansvar man som yrkesutøver har innenfor omsorgsykker. I slike sammenhenger blir nærhetsetikken definert som *omsorgsetikk*¹⁹. Det handler om omsorg som en modus, en innstilling og en måte å handle på (Mol, 2010²⁰). Omsorgspraksis og – etikk søker lokale løsninger på spesifikke problemer, mer enn universelle prinsipper. Sånn sett forsterker nærhetsetikken i profesjonelle sammenhenger det at etikk er noe mer enn moralske prinsipper, at det handler om holdninger i møte med mennesker og at man som omsorgsarbeider har et ubetinget ansvar for å ivareta den andre i ansikt-til-ansikt-møter der relasjonen kan sies å være asymmetrisk og den man møter vurderes som ekstra sårbare og i sårbare situasjoner (Nordvedt, 1998, s.146 - 147).

Omsorgsetikken kan kritiseres for å ikke ta høyde for at omsorgsmottagere også er/ kan oppfattes som aktive agenter i omsorgsrelasjonene, og dermed blir mottagere passiviserte og objektiverte²¹. Både omsorgsetikken og nærhetsetikken mottar kritikk for å ikke ivareta

¹⁹ Kari Martinsen har vært en sentral aktør, særlig i Norden med tanke på å utvikle en omsorgsfilosofi innenfor sykepleiefaget med forankring i Løgstrups tenkning (1993, 2012). Omsorgsrelasjoner er bygd på omtenkksomhet og det å ville det beste for andre, og er både ivaretagende og taktfulle, noe som også kan knyttes til begrep som nestekjærlighet. Nel Noddings (2003) omsorgsetikk er kanskje enda nærmere dette der hun legger vekt på hvordan vi er ugjenkallelig forbundet med hverandre. Noddings viser hvordan vi naturlig bryr oss i den private kjærlighetssfæren, og at en slik form for omsorg også kan skapes i relasjoner utenfor den private sfæren. Ifølge hennes tenkning må profesjonelle omsorgsutøvere aktivt innta en omsorgsgivende relasjon i møte med andre mennesker.

²⁰ Mol drøfter omsorgsetikk og hvordan omsorgspraksis tradisjonelt ikke er blitt vist nok oppmerksomhet innen academia, men at dette har endret seg i løpet av de seneste årene innenfor flere disipliner enn omsorgsfag.

²¹ Mol (2008) beskriver et skifte i syn på relasjonen mellom omsorgsgiver og omsorgsmottager innenfor helsefag fra det å oppfatte mottager som hjelpetrengende og passiv til også å oppfatte at mottager har makt i forhold til å velge å ta imot omsorg, noe hun utdyper mer i blant annet *The Logic of Care* (2008). Innenfor barnehagefeltet har Solveig Østrem drøftet hvordan for stor vektlegging av det omsorgsetiske perspektivet i praksis kan føre til en form for ensidig forståelse av omsorg. Det er en som gir og en annen som tar imot, og i pedagogisk sammenheng står vi i fare for at den voksne blir det handlende subjektet og barn passive objekt (Østrem, 2012). Østrem mener at å forstå barn i et omsorgsperspektiv hovedsakelig preges av å oppfatte barn som sårbare, dette kan føre til at barn blir objekter for voksnes omsorg. I en slik sammenheng er det fare for at det blir rettet for lite oppmerksomhet mot barn som likeverdige subjekter (Østrem, 2008, s. 132). Omsorg er et kjernebegrep i relasjonen mellom barn og pedagogisk personale i barnehagen (Tholin, 2013). Tholins bok *Omsorg i barnehagen* er et forsøk på å løfte fram og aktualisere omsorgsbegrepets mangesidighet og hun problematiserer ulike sider ved dette begrepet i en barnehagepedagogisk sammenheng.

allmenne rettferdighetsprinsipper eller diskuterer rettferdighetsvurderinger og samfunnsmessige prioriteringer som går ut over en nærhets- og ansiktsrelasjon (Nordvedt, 1998, s. 141).

Med nærhetsetikken som bakgrunn ble praksiseksempler løftet og drøftet opp mot andre etiske perspektiver i artikkel 1. Som en konsekvens av denne diskusjonen og med oppmerksomheten rettet mot resten av datamaterialet mitt, fant jeg det relevant å gå videre på for det første spennet mellom det nære partikulære ansvaret man har som ansatt og omsorgsarbeider og de plikter man forvalter som barns rettighetsinnløser²². For det andre har dette implikasjoner for dilemma relatert til tema som både rettferdighet, rettigheter og solidaritet. For meg betød det at jeg ikke kunne slippe fenomenet «nestekjærlighet» og ansvaret for å imøtekomme og anerkjenne den Andre som genuin og verdifull i seg selv, men at jeg også så behov for å utvide det teoretiske grunnlaget til å omhandle tema på et overordnet samfunnsnivå. Ett nøkkelbegrep var *anerkjennelse*, og veien gikk via Berit Baes arbeid om anerkjennelse i barnehagefeltet.

RELASJON OG ANERKJENNELSE

Innenfor det barnehagepedagogiske feltet har forståelsen av anerkjennelsesbegrepet vært svært påvirket av professor Berit Baes forskning på relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen (Bae, 1995, 1996, 2005; Bae & Waastad, 1992). Hennes bidrag, særlig knyttet til et psykologisk perspektiv, har preget en hel generasjon av barnehagelærere (Strand, 2008).

Baes arbeid har vært viktig for mitt pedagogiske ståsted både som praktiker og som teoretiker. Dette er blitt drøftet mer inngående i artikkel 2. En psykologisk forståelse av anerkjennelsesbegrepet med vekt på å ivareta barnets utvikling av tillit til egne opplevelser, har hatt en dominerende posisjon i barnehagefeltet (Angell, 2011). Den psykologiske tilnærmingen har dels hatt forankring i Anne Lise Løvlie Schibbyes terapeutiske tenkning. Enkelte kritiske røster har reist seg til en slik psykologisk forståelse av anerkjennelsesbegrepet i pedagogiske sammenhenger, med argument om at det er en vesensforskjell på terapeutiske dialoger og pedagogisk arbeid i en sosial og kulturell

²² Her henviser jeg til et tema som vil bli drøftet videre i siste del. I all hovedsak kan dette relateres til den kritikken blant annet Martinsens tenkning har fått fra Harald Grimen i det at nærhetsetikken ikke ivaretar hvordan man som profesjonell skal innbefatte hensynet til flere enn den ene, og at man som profesjonsutøver også er ilagt et mandat som statens forlengende arm og sånn sett også har forpliktelser ut over de partikulære møtene med enkeltmennesker.

kompleksitet (Angell, 2011). Samme kritikk har rammet denne forståelsen av anerkjennelse, som kritikken jeg har vist til av nærhetsetikken: Oppmerksomheten blir i for stor grad relatert til nære relasjoner innenfor en profesjonell kontekst, der det profesjonelle ansvaret blir partikulært og derfor verken blir sett i en kollektiv sammenheng eller relatert til mandat.

I analyser av mitt eget arbeid fremstod anerkjennelse som fenomen viktig, samtidig som psykologiske tilnærminger ikke ble dekkende for alle nivå i funnene. Funn jeg gjorde, pekte ikke bare på anerkjennende prosesser i nære voksen - barn-relasjoner, men også på relevansen av anerkjennelse i videre forstand, og på hvordan barn kan bli utsatt for krenkelser i lys av systemiske kontekster og mandat (artikkel 3 og 4). Et gjennomgående tema i de kommende artiklene er at hverdagsfortellinger om barn med samspillsvansker ikke bare belyses på et individnivå, men også omhandler rettigheter i et politisk fellesskap og posisjoner i et samfunnsmessig fellesskap. Honneths nøkkelbegrep *anerkjennelse* (*Anerkennung*) og *krenkelse* (*Misachtung*), og beskrivelse av de tre sfærene *kjærlighet*, *rettigheter* og *solidaritet* åpnet analytiske dører og ble omdreiningspunkt i de siste tre artiklene. Å belyse en overordnet tematikk med støtte i nøkkelbegrep fra Honneths tenkning og anerkjennelsesteori har gitt muligheter for å belyse ulike dimensjoner i funnene mine. Jeg tar utgangspunkt i nøkkelbegrep og enkelte deler av hans arbeider, snarere enn å diskutere hele avhandlingens innhold opp mot hans teori i sin helhet.

AXEL HONNETHS ANERKJENNELSESTEORI

Det som innledningsvis appellerte til meg var forståelsen av at Honneth betrakter mennesker som anerkjennelsessøkende vesen, og at han kritiserer forhold som hindrer mennesker i å oppnå anerkjennelse og dermed i å realisere seg selv (Honneth, 2003). Honneths tenkning skriver seg inn i en kritisk teoretisk tradisjon²³, samtidig som han betegner egen teori som en moralsk grammatikk om sosiale konflikter. Honneths teoretiske bidrag er omfattende, og han trekker veksler på flere teoretikere. Han har utformet et rammeverk som berører mange sentrale sider ved det å være menneske i relasjon til andre innenfor sfærer som kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Jeg skal ikke gi meg inn på å beskrive hans teori i hele sitt omfang, og jeg skal heller ikke påberope meg å bringe frem alle aspekter av begrepene jeg har valgt å

²³ I teksten *Foraktens sosiale dynamikk. Hvor står kritisk teori i dag?* (Honneth, 2009a) diskuterer han den kritiske samfunnsteorien og Frankfurterskolens opprinnelige program som utgangspunkt for å argumentere for sin egen teoretiske oppbygging. Dette er en teoretisk diskusjon om kritisk teoris opphav og utvikling som jeg i denne sammenhengen lar ligge til grunn for Honneths teoretiske perspektiver, men som jeg oppfatter går ut over den rammen jeg har laget for avhandlingens innhold. Jeg går derfor ikke inn i en videre redegjørelse av utvikling og diskusjoner om kritisk teori.

trekke veksler på. Men jeg vil løfte frem hovedessensen i de mest sentrale begrepene, fordi disse ble hensiktsmessige referanser og «tolkningsbriller» når jeg skulle belyse funn i materialet mitt.

Det foregår faglige diskusjoner om hva som er begrepet anerkjennelses egentlige kjerne, og i følge Honneth blir det brukt og forstått på ulike måter innenfor ulike språk (Honneth, 2012, s. 80). Han peker på at det i all hovedsak benyttes for å beskrive uklare, vage holdninger og praksiser hvor individer eller sosiale grupper mottar bekreftelse på spesifikke kvaliteter. I følge Honneth synes det å være allmenn enighet om fire fundamentale premisser for anerkjennelse: 1) Anerkjennelse er positiv bekreftelse av enkeltpersoners eller gruppers kvaliteter. 2) Anerkjennelse kan ikke bare bestå av handlinger eller symbolske uttrykk; det dreier seg om en holdning (*Haltung*) som omformes i handling. 3) Anerkjennelse er et intendert og distinkt fenomen i den sosiale verden. 4) Anerkjennelse inneholder underliggende begrep som kjærlig holdning og respekt, og er en moralsk handling forankret i den sosiale verden.

Det har innenfor flere fagfelt vært en voksende interesse for anerkjennelse som fenomen, og Honneths perspektiver benyttes innenfor flere, tidvis kryssende disipliner²⁴. I moderne teorier om anerkjennelse har en rekke filosofer og sosiologer gjort begrepet til et sentralt tema (Kermit, 2010, s. 32). Disse står ofte i et innbyrdes forhold til hverandre ved at de både kommenterer og bygger på hverandres arbeid. Honneth er i kontinuerlig dialog med vitenskapelig forskning og tidligere inspirasjonskilder i utvikling og forståelse av egen teori (Roberts, 2009).

Honneth tar utgangspunkt i at våre handlingsstrukturer er komplekse og knyttet til en praktisk verden (Honneth 2009b). Som individuelle aktører i et felleskap handler vi ut fra en rekke personlige hensikter, følelser og forpliktelser. Han mener at i praksis er upartiske prinsipper ikke i stand til å påvirke oss i en del av disse forholdene. Det har vært en avgjørende oppgave for Honneth å finne en alternativ moralteori som kunne integrere både relasjonelle og strukturelle perspektiver. Ved å dra veksler på den tyske filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegels (1770-1831) dialektiske teori (Honneth, 2008, 2009b), samt med referanser tilbake til Immanuel Kant (1724 -1804) og med støtte i blant annet Georg Herbert Meads (1863 – 1931)

²⁴ Se for eksempel: Honneth, 2012; Høilund & Juul, 2005; Juul, 2010; Kermit, 2010; Lysaker, 2011; Nørgaard, 2005; Skjefstad, 2012, og mer direkte rettet mot pedagogisk virke: Angell, 2011; Bae & Waastad, 1992; Pettersen & Simonsen, 2010.

pragmatiske sosialpsykologiske teori og Donald D. Winnicotts (1896 – 1971) objektrelasjonsteori, har Honneth bygd opp sin anerkjennelsesteori.

Honneths teori betraktes som en sosial-politisk og moralfilosofisk tilnærming til maktrelasjoner, anerkjennelse og respekt (Honneth, 2008). I all hovedsak dreier hans arbeider seg om analyser av formelle betingelsene for selvrealisering på ulike nivå. Han viser hvordan menneskers selvtillit, selvaktelse og egenverdi er avhengig av anerkjennelse, i det private liv, som rettssubjekt og i det sosiale liv. Honneth framhever betydningen av sosiale relasjoner for utviklingen av en egen identitet. Det er også et sentralt poeng at mangel på anerkjennelse – krenkelse - manifesterer seg i form av det han beskriver som «bevissthetsforstyrrelser» som viser det moderne samfunnets skrøpelighet (Honneth, 2009a). Han peker på at det er en samfunnsmessig ubalanse mellom individuell frihet og sosial anerkjennelse. Videre understreker han at anerkjennelse ikke kan kreves, men må gis. Teorien kan dermed defineres som normativ ved at de tre anerkjennelsesformene krever normative innstillinger og relateres til våre holdninger: I kjærlighetssfæren dreier det seg om omsorg i å møte og oppfatte andre som følelses- og behovspersoner, i den rettslige sfæren er respekt og prinsipielt likeverd vesentlig, og anerkjennelse i solidaritetssfæren betinger at vi betrakter andre som verdifulle for fellesskapet.

I sine verker behandler Honneth fire overordnede begrep: i tillegg til anerkjennelse er begrep som *krenkelse*, *agentskap* (agency) og *makt* (power) sentrale (Roberts, 2009). Honneths bruk av agentskap relateres i all hovedsak til den senere Hegel. Agentskap forbindes med hvordan det å leve et etisk og moralsk liv produserer frihet og muligheter for handling. Ofte er agentskap et resultat av både en kamp om anerkjennelse og en kamp mot en uvis eksistensiell væren. I dette ligger det en dialektikk ikke bare mellom anerkjennelse og krenkelse, men også mellom anerkjennelse og makt. Dialektikken i teorien er gjennomgående, og ved å belyse krenkelsen blir anerkjennelsen tydeligere²⁵.

²⁵ Dialektikk er et komplisert begrep som enkelt sagt er en prosess hvor flere argumenter ses i lys av hverandre, og hvor motstridende posisjoner oppheves til fordel for en høyere innsikt (Lavik & Fjørtoft, 2008, s.22). Hegel betegner dialektikk også som historiens utviklingsgang gjennom motsetninger som oppheves på et senere og «høyere» trinn i utviklingen (ibid, s. 209). En annen måte å definere det på, er vitenskapslærens beskrivelse av Jeg'et (den absolutte subjektivitet), *tesen*, versus det absolutte objektive, *syntesen*, opphøyes til et delvis begrenset jeg i relasjon til en delvis begrenset objektivitet, *syntesen* (Kermit, 2010, s.30).

Anerkjennelse og krenkelse

Ved å ta utgangspunkt i de moralske krenkelsene, viser Honneth hvordan det er en indre sammenheng mellom moral og anerkjennelse (Honneth, 2009, s.167). Han understreker at det er forskjell på det ved uhell å utsette andre for erfaringer som kan oppleves krenkende og det å bevisst holde tilbake eller nekte noen anerkjennelse. Opplevelsen av moralsk krenkelse bunner i all hovedsak på bevissthet om at det man utsettes for er en intendert krenkelse.

Sosial urettferdighet, påpeker Honneth er dypest sett mangel på anerkjennelse (ibid). Krav om rettferdighet springer ut av følelsesmessige erfaringer av krenkelse, forakt eller nedverdiggelse. Enhver moralsk krenkelse er en handling som skader personligheten hos den andre fordi den skader den andres handlingsdyktighet. Han mener det finnes essensielle premisser som fører til krenkelse (Honneth, 2003, s.168). Ett av disse premissene er at kun levende vesener som forholder seg grunnleggende refleksivt til eget liv, kan krenkes. Et annet premiss er at mennesker kan krenkes fordi de bare er i stand til å bygge opp og opprettholde et grunnleggende positivt forhold til seg selv ved hjelp av bekreftende reaksjoner fra andre.

Å bli utsatt for krenkelser fører til tapt tillit i relasjoner til andre, og gir en erfaring av *ringeakt* som berører personers kroppslige identitet (Honneth, 2008, s.141-148). I dette ligger det å oppleve seg tingliggjort og objektivisert. Den mest grunnleggende form for personlig fornedrelse er situasjoner der mennesker blir fratatt enhver mulighet til fritt å disponere over sin egen kropp. Det å være underlagt et annet menneskes vilje i den grad at man kan oppleve å miste virkelighetskontakten (eksempelvis ved voldtekt eller tortur), er en ydmykelse som griper direkte inn i ens forhold til seg selv. Fysisk mishandling innebærer en form for ringeakt som varig skader tiltroen til at man på en autonom måte kan koordinere sin egen kropp. Dette skaper en følelse av sosial skam, av tapt tillit til både seg selv og verden, og berører både kroppslig og personlig omgang med andre. Selvtilliten blir påført varige skader. Av de moralske følelsene som blir berørt ved krenkelser, har skam den mest åpne karakteren. Skam senker menneskers egenverdi. Dette *kan* føre til en kamp om anerkjennelse, noe som skaper en affektiv spenning som bare kan løses via aktiv handling. Hvorvidt det kognitive potensialet i følelsene av sosial skam og krenkelse kan omdannes til en kamp for anerkjennelse, er først og fremst avhengig av individets politisk-kulturelle omgivelser. Erfaringen av ringeakt slik det her beskrives kan kun motivere til motstand hvis det finnes en sosial bevegelse som kan artikulere den.

Ett av Honneths kjernepunkt er at anerkjennelse bunner i intersubjektive og sosiale relasjoner (Honneth, 2008). Alle former for praktiske relasjoner blir plassert innenfor de tre formene for anerkjennelse: 1) *kjærlighetssfæren* der følelsesmessig støtte oppleves i primære relasjoner, for eksempel innenfor familie og vennskap, 2) *rettighetssfæren* med kognitiv respekt i rettslige forhold og 3) *solidaritetssfæren* som handler om sosial aktelse i grupper med en felles verdiorientering. De tre formene for anerkjennelse utvikles på erfaringsplanet, suksessivt gjennom intersubjektive anerkjennelsesprosesser. Ethvert individ starter i primærrelasjonen og utvikler selvtilitt, deretter utvikles selvaktelse som handler om egenrespekt i det å oppfatte seg selv som et moralsk tilregnelig individ. Honneth mener at våre muligheter til å realisere egne selvstendige behov og ønsker avhenger av nettopp denne utviklingen (Honneth 2003).

Innenfor alle de tre sfærene bunner den manglende anerkjennelsen i forakt for menneskers verdi. Kort sagt, krenkelser i solidaritetssfæren dreier seg om at enkeltindividers eller gruppers evner ikke blir anerkjent. Følelsen av å ha betydning innenfor et sosialt fellesskap forringes, og det handler om alt fra ikke å bli hilst på til stigmatisering av hele grupper (Honneth, 2009b, s.171).. Innenfor rettighetssfæren består krenkelsen i alt fra bedrag til villedelse og rettslig diskriminering av hele grupper av mennesker. Moralske krenkelser innenfor kjærlighetssfæren tar fra mennesker sikkerheten som ligger i å råde over sin egen velferd.

Kjærlighet

Anerkjennelse i kjærlighetssfæren har følelsesmessig kontakt som et viktig kjennetegn. Kjærlighet er alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger og forpliktelser mellom få personer (2008, s.104). Slike mønster finner vi først og fremst i parforhold, vennskap eller relasjonen mellom barn og foreldre. Relasjonen mellom foreldre og barn kan betegnes som asymmetriske forpliktelser, mens forpliktelser i vennerrelasjoner betegnes som symmetriske.

For å betegne denne typen anerkjennelse, som har preg av følelsesmessig kontakt, brukes det i den moralfilosofiske tradisjonen begrep som «omsorg» eller «kjærlighet». Med dette menes en betinget, siden den er følelsesbundet, omsorg for andres velferd.

(Honneth, 2009b, s. 173).

I sin forståelse av kjærlighetens grunnelement støtter Honneth seg på psykologiske teorier som vektlegger de tidlige bindingene mellom mor og barn som helt essensielle for barnets

personlighetsutvikling. I dette inngår både bindinger og erfaringer med avgrensning som nødvendige komponenter for å utvikle et individuelt selv. Kjærlighetsforhold kan ikke overskride en sosial krets av primære sosiale relasjoner, skriver Honneth, fordi det er knyttet til en forutsetning om sympati og tiltrekning i forholdet (2008, s.116).

Krenkelser i kjærlighetssfæren handler om mishandling som ødelegger personens grunnleggende selvtillit (Honneth, 2008, s.142), og om tillitsbrudd og om hvordan mennesker kan oppleve seg tingliggjort (Honneth, 2003). *Tingliggjøring* dreier seg om sosiale praksiser som fører til at erfaringen av verden, oss selv og hverandre blir deformert fordi grunnleggende anerkjennelsesrelasjoner ikke er til stede. Tingliggjøring fremstår som en distansert og distanserende innstilling der estetisk, eksistensielt og følelsesmessig engasjement blir nedtonet til fordel for objektiv klassifisering og instrumentell kalkulering. Tingliggjøring kan i beste fall forstås som glemsel av anerkjennelse, og i verste fall som et bevisst valg om å krenke. Et for distansert, instrumentelt forhold til andre gjør oss blinde for aspekter av verden som bare trer fram for oss gjennom anerkjennelsen. Personer forsvinner som personer om man konsekvent ser seg objektiviserende til dem.

Honneth støtter seg på både Mead og Hegel når han sier at anerkjennelse innenfor både kjærlighet og rettsforhold kan ses på som to sider av samme sosialiseringensmønster, fordi begge aspektene kun kan forstås i lys av mekanismer for gjensidig anerkjennelse (Honneth, 2008, s.117). Der det i kjærlighetssfæren dreier seg om anerkjennelse fra den generaliserte andre, handler det i rettighetssfæren om å anerkjenne andre medlemmer av et fellesskap som rettighetsinnehavere. Begge perspektivene omhandler normative forpliktelser som vi har til hverandre.

Rettigheter

I rettssamfunn anerkjennes mennesker både som følelses- og behovsvesener i den private sfære, som autonome og prinsipielt likestilte rettspersoner og som bidragsyttere til et verdifelleskap (Honneth, 2003). Han skriver:

Ethvert moderne rettsfellesskaps legitimitet er avhengig av ideen om rasjonell enighet mellom likeberettigede individer, og følgelig er den basert på antagelsen om at alle dets medlemmer er moralsk tilregnelige.

(Honneth, 2008, s.123).

I rettighetssfæren møtes vi som moralsk tilregnelige borgere. Han påpeker at statusen som «tilregnelig» borger, er strukturelt åpen og gir den moderne retten muligheter for gradvise

utvidelser og presiseringer (ibid, s.119-128). Her dreier det seg om (i) liberale frihetsrettigheter som beskytter personers frihet, liv og eiendom, (ii) politiske deltagerrettigheter som gir mennesker muligheter til å delta i offentlige beslutninger og viljedannelse, og (iii) sosiale velferdsrettigheter som gir tilgang til en rimelig fordeling av velferdsgoder. Den sosiale tildelingen av rettigheter betyr å bli ansett som en moralsk tilgjengelig person, og det er ved erfaringer med rettslig anerkjennelse at vi erfarer autonomi og respekt fra andre, noe som utvikler selvrespekt. Innenfor den rettslige sfæren legger Honneth vekt på at rettigheter er grunnlaget for opplevd likeverd. Tanken om universell likeverdighet, manifestert blant annet gjennom ulike konvensjoner, kan relateres til den rettslige sfæren.

I kraft av å bli tilskrevet rettigheter utvikler mennesker både selvrespekt og respekt for andres integritet. Honneth stiller seg kritisk til vår tids individualiseringsfokus og markedsliberalismens mekanismer, og han er opptatt av at det er borgerrettigheter som skal sikre menneskers rett til anerkjennelse som både følelses- og behovsvesener i den private sfære, som autonome og prinsipielt likestilte rettspersoner og som bidragsyttere til et verdifellesskap (Honneth, 2003). Han vektlegger at vi i rettighetsfæren møtes som moralsk tilregnelige borgere. Krenkelser i denne sfæren handler om mangel på eller tilsidesettelse av rettigheter eller om negativ forskjellbehandling.

Honneth viser videre til hvordan både Hegel og Mead har fremhevet en tredje form for gjensidig anerkjennelse i tillegg til kjærlighet og rettsforhold (Honneth, 2008, s.130-131). I tillegg til å oppleve emosjonell hengivenhet og rettslig anerkjennelse har mennesker behov for sosial verdsetting. Sosial verdsetting gjør det mulig for oss som mennesker å forholde oss positivt til egne ferdigheter og egenskaper.

Solidaritet

Den sosiale verdsettingen krever et sosialt medium, sier Honneth, i form av en sosial livssammenheng i felles verdifellesskap og felles mål (Honneth, 2008, s.130-131). Solidaritet forutsetter at sosiale forhold er preget av symmetrisk verdsetting mellom autonome individer, noe som betyr:

... å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen. Slike relasjoner må kalles «solidariske» fordi de ikke bare vekker passiv toleranse overfor den andre personen, men også affektiv deltagelse i det som er individuelt særegent hos ham.

(Ibid, s.138).

I denne sfæren handler anerkjennelse om å bli verdsatt og sett ut fra egne unike bidrag i form av hva vi kan tilføre fellesskapet (Honneth, 2003). Å oppleve gjensidighet og å bli verdsatt som bidragsyter er vesentlig for erfaringen av tilhørighet til et samfunn. I den solidariske sfæren er anerkjennelse forbundet med ulike former for verdifelleskap som bidrar til deltagelse og likeverd. Følelsen av selvverd og muligheten for å danne egen identitet er avhengig av at man blir verdsatt for noe man kan bidra med til fellesskapet. Solidarisk anerkjennelse realiseres innad i konkrete fellesskap. Det er alltid et samfunns kulturelle selvforståelse som fastsetter de kriterier fra hvor den sosiale verdsettelsen av personer orienterer seg (Honneth, 2003, s.16).

I enkelte sammenhenger er det slik at mennesker ikke kan bidra med noe til fellesskapet, og da må samfunnet omfordele ressurser på en slik måte at alle får del i samfunnsgodene (Willig & Petersen, 2001, s.108). Honneth understreker at i forhold til mennesker som evner å bidra lite eller ingenting i gjensidigheten, har vi plikt til å yte anerkjennelse, uavhengig av om det oppleves som gjensidig eller ikke. Plikten må ses i sammenheng med en anerkjennende moral. Han skriver om en uuttalt appell om anerkjennelse, og den enkeltes plikt til å respondere. Honneth mener at mennesker kjemper for anerkjennelse i ulike former for sosiale fellesskap, og han skriver om *kampen om anerkjennelse* (Honneth, 2008). Krenkelsen her betyr negativ verdsetting og manglende respekt gjennom stigmatisering og sosial eksklusjon. Dette innbefatter nedverdigelser og tap av verdighet innenfor det gitte samfunnets verdihorisont.

KRITISKE BETRAKTNINGER TIL HONNETHS TEORI

Honneths teori kritiseres fra flere hold, og deler av hans diskusjoner om «den moralske grammatikk» kan oppfattes som upresis og lite håndterbar, og teorien kritiseres for ikke å si nok om rettferdighet (Juul, 2010, s.158-163). For å utdype noe av den kritikken han er blitt utsatt for, og som har relevans for hvordan jeg senere vil belyse artiklene mine i forhold til Honneths tenkning, vil jeg gjøre en kort presentasjon av den amerikanske feministen og kritiske teoretikeren Nancy Frasers diskusjoner med, og om Honneth.

Diskusjoner mellom Honneth og henne har vært med å utvikle og synliggjøre Honneths grunnleggende tenkning (Honneth, 2009c). Selv viser han hvordan utvekslinger av synspunkter på hans teoretiske teser har ført til forbedringer, presiseringer og revidering av enkelte sentrale elementer i teorien (Honneth, 2008). Hun har først og fremst stilt seg undrende til Honneths krav om anerkjennelse versus det hun vektlegger som krav om omfordeling av ressurser (Fraser & Honneth, 2003). Fraser har kritisert Honneth for å legge for stor vekt på det psykologiske aspektet innenfor kjærlighetssfæren og være for lite opptatt

av omfordeling av ressurser for å oppnå likeverd og et mer rettferdig samfunn. Fraser mener at når anerkjennelse gjøres til et normativt gode som skal sikre individer et fullverdig psykisk og sosialt liv, mister man muligheten til å skille mellom rettmessige og urettmessige anerkjennelseskrav (Fraser, 2009). Hennes anliggende er at Honneths rammeverk ikke gir rom for at underkjennelse ligger innvevd i samfunnsstrukturene. Hun mener det at enkelte individer nektes status som fullverdige aktører i en sosial interaksjon, er et resultat av institusjonaliserte kulturelle verdimønstre som nedvurderer individers særegne egenskaper. Det er først når institusjonaliserte mønstre konstituerer aktører som likeverdige, at de blir i stand til å delta på like vilkår med hverandre i det sosiale livet, og at vi kan snakke om gjensidig anerkjennelse og statuslikhet.

Fraser legger frem en *statusmodell av anerkjennelse* der underkjennelse verken er psykisk deformasjon eller et hinder for etisk selvverdiggjøring (Fraser, 2009). Underkjennelse av individer konstituerer en institusjonalisert underordningsrelasjon og en overtredelse av rettferdighet. I en slik forståelse blir det å være underkjent ikke satt i sammenheng med å lide av en forvrengt identitet eller et skadet selv. Det dreier seg om at man blir konstituert av institusjonaliserte kulturelle verdimønstre på måter som forhindrer at man kan delta som likeverdig i et sosialt fellesskap. I følge statusmodellen tar et krav om anerkjennelse ikke sikte på å gjenopprette psykisk skade, men på å overskride underordning og å etablere den underlegne part som en fullverdig og likeverdig sosial deltaker. Statusmodellen unngår dermed psykologisering av anerkjennelsen og vektlegging av det moralske kravet. Spørsmålet om anerkjennelse blir et spørsmål om rettferdig fordeling mer enn et spørsmål om selvverdiggjøring. Fraser presenterer en «todimensjonal rettferdighetsforståelse» som behandler fordeling og anerkjennelse som særegne dimensjoner av rettferdighet. Sosial rettferdighet betinger at økonomisk avhengighet og ulikhet som forhindrer deltakelse på like vilkår, utelukkes. I tillegg kreves det at institusjonaliserte kulturelle verdimønstre uttrykker lik respekt for alle deltakere og sikrer like muligheter for sosial verdsettelse.

Det Fraser ikke tar i betraktning, er hvor avgjørende følelsesdimensjonen og den subjektive opplevelsen er (Palludan, 2013), et perspektiv Honneths teoretiske ramme gir mulighet for å belyse. Søren Juul mener at Honneth og Fraser snakker forbi hverandre (Juul, 2010, s.158-163). Der Honneth mener at anerkjennelse er en formell betingelse for at mennesker skal leve et godt liv og ha like prosessuelle rettigheter, snakker Fraser i stor grad om materiell omfordeling.

TEORIENS STYRKE

Honneth mener selv at det ligger en fare i at teorien hans blir brukt som grunnlag for maktutøvelse og manipulering, og understreker at den i all hovedsak handler om anerkjennelsesstrukturer og lite om innhold (Willig & Petersen, 2001). Forskning i praksisfeltet, der Honneths teori kan bli brukt som analyseredskap, kan være med å gi teorien mer empirisk innhold. Bruk av moralsk terminologi i empirisk forskning kan oppmuntre til å bruke et nødvendig språk for å artikulere moralske erfaringer. Ved å reise spørsmål og å stimulere til svar gjennom et moralsk språk kan vi gjøre hverandre oppmerksomme på skjulte moralske erfaringer og forutsetninger som vi ikke er klar over i hverdagslivet (ibid, s.105). En kritisk solidaritetsteori kan bidra til diskusjon om praksis, men den kan aldri gi konkrete svar fordi den sosiale virkeligheten er altfor kompleks (Juul, 2010). Den kan stille sine begrep til rådighet og dermed delta i anerkjennelseskamper om mål og verdier i samfunnet ved at abstrakte formuleringer settes i spill i møte med praksisfeltet. Styrken i Honneths teori, hevder Juul, er at den er så abstrakt at den unngår å favorisere partikulære fortolkninger av «det gode liv», og at den gir muligheter for å avspeile en tiltrengt interesse for offentlig diskusjon og velferdsforskning.

OPPSUMMERING

Nærhetsetikken bidrar til å sette fokus på det relasjonelle, det partikulære i omsorgen for våre medmennesker. Ansvar, plikt og etisk fordring er nøkkelbegrep som beskriver en før-etisk posisjon, i betydningen av at for eksempel Løgstrup understreker at dette er en holdning i verden, ikke noe som kommer av rasjonelle argumenter og etiske vurderinger.

Nærhetsetikken og omsorgsetikken er vesentlige komponenter innenfor både helsevitenskaplig og pedagogisk etisk forankring. Samtidig som den omsorgsetiske tenkningen er vesentlig innenfor omsorgsfagene, utsettes den for kritikk fordi den verken tar samfunnsperspektiver særlig i betraktning eller håndterer rettferdighetsspørsmål.

Omsorgsetikken er lite forenlig med den kritiske teoriens tradisjon som Honneth er en del av. Grunnleggende ideologikritikk og systematiske samfunnskritiske analyser er ikke i samsvar med en før-etisk forståelse og tanken om den etiske fordring. Omsorgsetikk bygger på en praktisk logikk om å gjøre det beste ut av situasjonen, mens Honneths tenkning ikke er praktisk orientert, men utleder etiske prinsipper av kognitiv art.

I kjærlighetssfæren benytter Honneth et begrepsapparat som er relativt likelydende med nærhetsetikkens fundament. I denne sammenhengen legger begge perspektiv vekt på plikten til å anerkjenne andre som verdifull i seg selv. Begrepsapparatet er til dels likelydende, men

den teoretiske forankringen er som sagt svært ulik. Der Løgstrup knytter sin etiske fordring til vår føretiske plikt og til en religiøs tilnærming til forståelsen av nestekjærlighet, hviler Honneths kjærlighetssfære i psykologisk forskning som legger vekt på den signifikante andres betydning for utvikling av selvet og på kantiansk universell plikt til ivaretagelse. Løgstrup stiller seg kritisk til den kantianske pliktetiske forankring fordi han mener at en slik tenkning ikke ivaretar det faktum at vi «er utlevert hverandre», der vi må ivareta de singulære situasjoner og de spontane livsytringer (Løgstrup, 1996, s.62).

Honneth mener at anerkjennelse i kjærlighetssfæren er ubetinget, i det den er knyttet til nære relasjoner og de ubetingede følelsesmessige båndene for eksempel mor – barn-relasjoner. I tillegg argumenterer Honneth for at innenfor den solidariske sfæren, i møte med mennesker som ikke evner å bidra gjensidig i et fellesskap, har vi plikt til å yte anerkjennelse, uavhengig av om det oppleves som gjensidig eller ikke. Og her understreker han at denne plikten må ses i sammenheng med en anerkjennende moral. Han skriver om en uuttalt appell om anerkjennelse, og den enkeltes plikt til å respondere. Så selv om anerkjennelse innenfor kjærlighetssfæren begrenses av følelsesmessige bindinger, bør ikke anerkjennelse i den solidariske sfæren begrenses bare til «mennesker som oss selv», men gjelde slik at forskjellige mennesker verdsetter hverandre etisk som konkrete individer med verdifulle egenskaper (Honneth, 2008; Juul, 2010, s. 179). Der nærhetsetikken legger vekt på det partikulære, løfter Honneth her frem det solidariske og fellesskapet (dvs det prinsipielle).

Løgstrups tenkning, og omsorgsetikken, blir kritisert for å primært beskjeftige seg med det partikulære og i liten grad trekker frem utfordringene i det å ta vare på den enkelte innenfor et kollektivt samfunn. Løgstrups kjærlighetsbegrep knyttes til fordring og plikt i møte med ethvert medmenneske, men hans tenkning har sine begrensninger i det at den beskjeftiger seg lite med allmenne rettferdighetsprinsipper. Honneth bidrar til å se anerkjennelse ut over de tette, nære relasjonene og kan belyse materialet mitt på flere nivå eller sfærer.

Både Honneths terminologi og Løgstrups etiske tenkning er, på tross av sine ulike teoretiske referanserammer, omdreiningspunkt som har gitt meg mulighet til å belyse en mangesidig hverdagspraksis. Honneths argumentasjon om at krenkelsen står i et dialektisk forhold til anerkjennelsen har gitt meg begrep og ramme til å kunne belyse handlinger som fra gitt ståsted kan oppfattes å være av krenkende art. Jeg finner gjenklang i hvordan Mol skriver om hvor vanskelig det er å belyse krenkelser i hverdagspraksis innenfor omsorgsrelasjoner (2013, s.229). Det å belyse mangel på anerkjennelse, dilemma i praksis, ureflekterte avgjørelser og

handlinger som ikke alltid er til det beste for den enkelte er krevende som forsker og skriver. Samtidig konkluderer jeg, med henblikk på nettopp Mol, at det å trekke observerte hendelser ut av kontekst og å skrive om både anerkjennende og krenkende handlinger, gjør at små fortellinger fra omsorgspraksis kan bibringes det offentlige rom og skape grunnlag for refleksjon over en mangesidig, tidvis ambivalent hverdag for ansatte og barn. Med et slikt grep løfter jeg det partikularistiske over i det prinsipielle, og jeg har på sett og vis forsøkt å forene det essensielle ansikt-til-ansikt møtet som praksis er full av, med en strukturell forståelse som fra et teoretisk nivå er lite, eller ikke, opptatt av nettopp dette nære, relasjonelle. Hvordan dette har kommet til uttrykk i de ulike artiklene mine vil bli synliggjort i neste kapittel, både ved innledende sammenstilling og sammendrag, ved presentasjon av de fire ulike artiklene og i den siste drøftende del 5.

Del 4

Sammenstilling og sammendrag av artiklene

I en tidlig fase av prosjektet var det tenkt at avhandlingens arbeid skulle presenteres i en monografi. Men i det jeg begynte å analysere data, ble det tydelig at resultatene med fordel kunne presenteres i artikkelformat. Fordelene er at data kunne bli publisert kontinuerlig gjennom ulike kanaler, og at resultat er lettere tilgjengelig for fagfeltet.

Artiklene er gjort offentlige i ulike publikasjonskanaler, og alle er ferdig publisert. To artikler (artikkel 2: Åmot & Skoglund, 2012a, artikkel 3: Åmot, 2012b) er kapitler i boka *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*, hvor jeg var en av redaktørene. Den tredje artikkelen er publisert i det nordiske tidsskriftet *Nordisk Barnehageforskning* (artikkel 1: Åmot, 2012a), og den fjerde i det internasjonale tidsskriftet *Childhood* (artikkel 4: Åmot & Ytterhus, 2014). Dette kapitlet presenterer en oppsummering av de ulike artiklene og trekker opp felles linjer mellom dem.

Jeg har hatt utgangspunkt i to ulike fagtradisjoner: både den pedagogisk – psykologiske forståelsen av barn, som min egen grunnutdanning er preget av, samt en mer kritisk sosialpsykologisk forståelse. Dette har på ulike måter påvirket både forskningsprosessen og tilblivelsen av artiklene, og ført til en faglig bevegelse både i teoretisk tyngdepunkt og analysene av data. Som nevnt tidligere har analyseprosessen vært forskjellig i arbeidet med de ulike artiklene. Det er to aspekter som henger sammen og blir tydelige når alle artiklene blir sett under ett: Det ene er bevegelse fra en empirinær inngang til arbeidet med et siktemål om å i all hovedsak gi deskriptive beskrivelser, til en mer teoribasert utgang som i valg av teoretisk belysning har fått en mer normativ karakter. Det andre er en teoretisk bevegelse fra etisk teori med vekt på nærhetsetikken, til en tilnærming mer preget av kritisk teori og bruk av sosialfilosofen Axel Honneths sentrale begrep, slik jeg har gjort rede for tidligere. Endringsprosessen er en dreining fra en empirinær til en heuristisk studie, nærmere beskrevet under *Materiale og metoder*. Disse bevegelsene har hatt betydning både for artiklenes vektlegging av empirisk innhold og teoretiske fremstillinger. Jeg har gjennomført et omfattende feltarbeid, men i løpet av bearbeidingsprosessen har min agenda forandret seg fra et ønske om å fremstille en bred beskrivelse av data, til å ville løfte frem praksiseksempler og bidra med nye eller andre perspektiver på en sammensatt, ambivalent og kompleks barnehagehverdag. Jeg kan beskrive det slik Mol gjør (2008, s.10) som å destillere materialet

og dermed oppdage komponenter som jeg anser som relevante i forhold til ansattes dilemma og retten til medvirkning i arbeid med barn med samspillsvansker.

I de tre artiklene som er basert på empirien min (artikkel 1,3 og 4), fremstiller jeg barn med samspillsvansker ut fra to ulike fagtradisjoner. Jeg ivaretar på denne måten muligheten til å se barna som *både* sårbare og aktive; som barn med behov for særskilt voksen støtte *og* som barn som aktive agenter som påvirker sin egen hverdag. I både artikkel 1 og 3 tar jeg utgangspunkt i et grunnsyn på barn med særskilte behov som mer sårbare enn andre barn, og jeg viser hvordan ansatte kan skape rom for medvirkning for disse barna. Innholdet her kan ses i tett sammenheng med hvordan jeg har belyst tidligere forskningen knyttet til barn med samspillsvansker, der mange artikler påpeker at ansattes holdninger og praksis gjør en forskjell i forhold til disse barnas hverdag når det gjelder muligheter for medvirkning og hverdagsopplevelser. Jeg synliggjør hvordan ansatte kan utgjøre en forskjell, sett i lys av medvirkning. Artikkel 4 presenterer et syn på barn som påpeker sårbarhet og utsatte posisjoner, og som analytisk teoretisk har utgangspunkt i en konkret praktisk situasjon. I denne analysen viser vi hvordan ansattes praksis er avhengig av barnets atferd og vis-a-versa. Her synliggjøres også at både voksne og barn er aktive agenter som gjør en forskjell i forhold til sin egen hverdag. Makt og motmakt er viktige begrep i denne artikkelen og den drøfter hvordan barn kan yte motmakt til vedtatte normer og institusjonell praksis. Samlet sett har de tre artiklene et holistisk perspektiv som belyser den voksnes ansvar for barns medvirkning²⁶. De rommer på hver sin måte barns agentskap i det at de belyser en antagelse om at barn har behov for innflytelse på egen hverdag, har oppmerksomhet vendt både mot det som skal komme og bli, og på at barn er aktive konstruktører her og nå.

Artiklene kan stå som eksempler på en motsetningsfull og mangesidig praksis som inneholder ulike syn på barn og som består av flere dilemma for de ansatte. På ulike måter drøfter disse tre empirinære artiklene dette, og setter de ansattes holdninger og handlinger inn i en henholdsvis praktisk-etisk og teoretisk-etisk kontekst.

Artiklene og bokkapitlene setter på ulike vis søkelyset på etiske problemstillinger i skjæringspunktet mellom spesialpedagogikk og ordinær barnehagepedagogikk. I tre artikler (1, 3 og 4) drøftes i hovedsak hvilken forståelse ansatte i barnehagen har, og hvilke etiske vurderinger de gjør i lys av observert praksis: På overordnet nivå viser artikkel 1

²⁶ Jmfør introduksjonsdelen og diskusjonen om medvirkning og agentskap.

kontinuerlige etiske dilemma i arbeidet med barn med samspillsvansker. Artikkel 3 belyser det profesjonelle ansvaret ansatte har som både omsorgspersoner, rettighetsinnlødere og ansvarlige for inkluderende prosesser i barnehagen. Artikkel 4 synliggjør hvordan ansatte og barnet står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre og at denne avhengigheten legger føringer for praktisk handling. Den illustrerer at det er behov for institusjonelle design som skaper mulighetsrom for at ansatte i barnehagen kan vie oppmerksomhet til etisk anskuelse og refleksjon. Den teoretiske artikkel 2 utforsker Honneths begrepsapparat i en diskusjon om hvordan praksisutøvelse som er bundet av mandat og krav til yrkesrolle, skal ivareta ansvaret for å utøve omsorg og samtidig være barns rettighetsinnlødere.

I fremstillingen over er det en glidende overgang og en sammenheng mellom vektleggingen på etiske perspektiv og vektleggingen av anerkjennelse som fenomen. Den teoribaserte artikkel 2 relaterer etiske perspektiver i pedagogisk sammenheng til begrepet anerkjennelse. Der artikkel 1 har et klart tematisk tyngdepunkt knyttet til etiske dilemma i praksis, gjenspeiles vektleggingen av anerkjennelse på varierende måte i artikkel 3 og 4. Oppsummert mener jeg at artiklene peker på at anerkjennelse kan knyttes til etiske utfordringer innenfor tre tema: 1. Etiske holdninger, kunnskaper og refleksjon i sammenheng med mandat og ansatte som rettighetsinnlødere. 2. Voksenrollen i møte med barna, knyttet til relasjonelle aspekter. 3. Strukturer og rammefaktorer, og de krevende hverdagshandlingene sett i lys av institusjonalisert praksis ²⁷.

Artikkel 1 ble det første resultatet av empirigjennomgangen. Artikkelen bruker funn til å diskutere etiske valg og faglig fundament hos de ansatte i barnehagen. Hovedmålet er å belyse hvilke valg og dilemma som oppstår i de ansattes hverdagspraksis når det gjelder barn med samspillsvansker og deres muligheter for medvirkning. I praksis eksisterer det flertallige utfordringer i den kontinuerlige strømmen av hverdagslige valg og handlinger ansatte i barnehagen utsettes for. Når det gjelder barn med samspillsvansker, er disse utfordringene og dilemmaene mer krevende og sammensatte enn i forhold til barn flest.

Artikkelen belyser hvordan dilemma oppstår i bruddflatene mellom politikk og etiske perspektiver - der politikken treffer bakken. Utdanningspolitiske vedtak skal omsettes til praksis; ressurser, rammefaktorer og personlige kompetanser blir et sammensatt fundament som barnas hverdag i barnehagen skal hvile på. I artikkelen blir ansattes refleksjoner og

²⁷ Disse punktene inngår i diskusjon i del 5.

dilemmaer belyst i etisk perspektiv. Praksis er handlingsorientert, og det kan synes som om ansattes etiske valg og skjønnsmessige begrunnelser i stor grad bygger på henvisninger til rammeverk bestående av strukturelle betingelser og politiske føringer²⁸. Jeg argumenterer for at det blir viktig å arbeide for at etisk refleksjon og sterke skjønnsmessige vurderinger settes på dagsorden, slik at øyeblikksvalg og avgjørelser fattes med så god kvalitet og så stor grad av sterke faglige skjønn som mulig. Praksis skal gi rom for alle, og muligheter for demokrati i barnehagen er avhengig av etisk kompetanse og sterke faglige vurderinger hos de ansatte.

I det videre arbeidet med datamaterialet mitt, vurderte jeg det slik at kategoriene jeg analyserte meg fram til, kunne være relevante i forhold til begrepet *anerkjennelse* slik jeg kjente det fra tidligere. Samtidig oppfattet jeg funnene på en måte som strakk seg ut over det jeg kjente til av Bae's (1995, 1996) tidlige presentasjon av begrepet, tett knyttet til en psykologisk og relasjonell forståelse. Jeg anså det som vesentlig for å kunne drøfte data at jeg knyttet anerkjennelsen til demokratisk medvirkning, og at jeg kunne gjenspeile at praksis også inneholdt motsatsen av det jeg oppfattet som anerkjennende praksis. Det var i den sammenhengen jeg oppdaget Honneth's sosialfilosofiske teori, og erkjente at jeg ville utforske dette i sammenheng med barnehagepraksis, egne funn og i forhold til etikk som overordnet tema. Som tidligere nevnt fikk denne teoretiske utforskningen implikasjoner for det resterende arbeidet mitt. Her foregikk det et vendepunkt på to nivå: Fra en empirinær til en mer teoretisk avhandling og fra en nærhetsetisk teoretisk pilar til en mer kritisk orientert tilnærming.

Artikkel 2 er et bokkapitel hvor vi lager et teoretisk rammeverk for hvordan anerkjennelse kan forstås i pedagogiske institusjoner²⁹. Anerkjennelsesbegrepet løftes her frem i lys av Axel Honneths sosialfilosofiske anerkjennelsesteori. I følge Honneth kan anerkjennelse deles i tre

²⁸ Terum (2014, s.25) viser til to ulike former for skjønn: Forvaltningsskjønn og profesjonelt skjønn. Svært enkelt sagt er *forvaltningsskjønn* opptatt av lover og regler, prosedyrer og likebehandling. *Profesjonelt skjønn* relateres til fagområder og profesjoner, kunnskap, skrevne og uskrevne regler, kompleksitet og helhet. Profesjonelt arbeid og utøvelse av mandat beskrives ofte som skjønnbasert, og begrepet skjønn kan både utdypes og diskuteres langt ut over det innholdet og mening jeg har ilagt det i denne avhandlingen. Jeg støtter meg på hvordan Grimen og Molander (2008) beskriver profesjonelt skjønn som en resonneringsprosess med et frihetsrom innhegnet av visse restriksjoner, fastsatt og delegert av en myndighet (s.180-194). Skjønn utøves innenfor en normativ kontekst og er bundet på forskjellige måter. Det utøves relativt til visse handlingsregler, er en resonneringsprosess bundet av allmenne rasjonalitetsnormer, og er situert innenfor kontekster av normative forventninger. Skjønnutøvelse er praktisk resonnering med svake holdepunkter. Ved skjønnutøvelse må vi forvente en viss uenighet, fordi skjønn inneholder kilder til varierende konklusjoner.

²⁹ Dette bokkapitlet ble utformet som et fundament for boka hvor jeg var medredaktør (Åmot & Skoglund, 2012a), og for retningen det videre arbeidet mitt tok. Boka ble for øvrig oversatt og publisert i Danmark i 2013, og kapitlene mine i den norske utgaven er dermed også publisert der (Skoglund & Åmot, 2013).

ulike sfærer: 1) den private sfære (kjærlighet), 2) den rettslige sfære (rettigheter) og 3) den solidariske sfære (kulturelt, politisk og arbeidsmessig fellesskap). Anerkjennelsen har sin motsats i krenkelsen, og den kan fremtre på ulike måter i de ulike sfærene. Sfærene blir et bilde på hvordan vi via teoretiske begrep kan systematisere, strukturere og se anerkjennelsesformene i forhold til hverandre. Begrepene anerkjennelse og krenkelse blir belyst opp mot pedagogisk forståelse og praksis. De ses i sammenheng med begrep som likeverd, rettigheter og fellesskap og kobles til institusjonslogikker og institusjonalisering av barndom.

Artikkel 3 er et delkapittel i boka *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (Skoglund & Åmot, 2012). Ambisjonen var å knytte anerkjennelsen til demokratisk medvirkning, og at jeg kunne gjenspeile at praksis også inneholdt motsatsen av det jeg oppfattet som anerkjennende praksis. Denne artikkelen ble utviklet i utveksling og dialog med artikkel 2. Empiri benyttes som grunnlag for å diskutere ansattes rolle i samspillet mellom barn med samspillsvansker og barn flest. Ansatte kan innta flere posisjoner når barn er i samspill, og i dette kapitlet gir funn fra datamaterialet grunnlag for å beskrive voksenrollen som to diametrale motsetninger: Mediator eller moderator. En voksen som mediator støtter aktivt barnas aktivitet og medierer kontakt slik at samspill og aktiviteter barn imellom opprettes, opprettholdes eller bindes sammen. En moderator avbryter, hindrer eller er ikke-nærværende på en sånn måte at potensielle møtepunkt og samspill barna imellom opphører eller ikke opprettes. Artikkelen viser hvordan ansatte som mediatorer kan være støttende med tanke på å gi rom for anerkjennelse og medvirkning i samspillet barn imellom, og hvordan en slik forståelse kan åpne for demokratiske prosesser i barnehagen. Begrep som gjensidighet, sosial verdsetting og makt står sentralt i diskusjonsdelen.

Hovedeksemplet i **artikkel 4** lå lenge synlig i materialet mitt som noe jeg ønsket å utforske. Hovedsakelig i lys av Honneths begreper ble det mulig å belyse ulike dimensjoner av denne fortellingen og enkelte andre deler av funnene i materialet mitt. Denne artikkelens metodiske oppbygging kan samsvare med det Annemarie Mol definerer som empirisk filosofisk (Mol, 2000)³⁰ som går ut på at enkeltsituasjoner blir grunnlag for å løfte frem et teoretisk perspektiv, der min teoretiske refleksjon blir vesentlig for innholdet i artikkelen. I sin helhet har arbeidet mitt utviklet seg slik at det særlig i skriveprosessen med denne artikkelen - i større grad enn

³⁰ Der filosofien er en abstrakt aktivitet med få krav om empiriske belegg, vil den empiriske filosofien søke å gi de abstrakte analysene empirisk forankring.

forventet ved både datainnsamling og tidlig tolkningsstadium - mobiliserte særlige, spesifikke situasjoner i datamaterialet som ble løftet frem gjennom et teoretisk perspektiv.

Artikkel 4 har som siktemål å drøfte hvordan barn kan bruke kroppslige uttrykk som maktinstrument for å bli hørt og sett av ansatte, og for å få mulighet til å påvirke hverdagen sin. I lys av diskurser om uteliv og fysisk aktivitet i barnehagen belyser artikkelen hvordan barn uttrykker makt og avmakt i forhold til ansattes vedtak om å være ute. Funn viser at ansatte og barn har ulik forståelse av både hva som er ønskelig, og hva som er mulig, og at de bruker ulike former for makt. Den praksisen som oppstår og som utøves, ses i lys av begrep som institusjonelle logikker, anerkjennelse og krenkelse, demokrati og medborgerskap (citizenship). Et hovedpoenget er at barns utetid i all hovedsak styres av ansattes rammer, og at barna har lite mulighet til å påvirke denne delen av barnehagehverdagen sin. Gjennom helt basale kroppslige uttrykk viser eksemplet om John hvordan barn kan snu en situasjon fra avmakt til makt, og hvordan barn kan opptre solidariske og fremme krav overfor ansatte. Et annet hovedpoeng er at om vi skal kunne gi barn mulighet til å oppleve demokrati og demokratiske handlinger, er det nødvendig å utvikle praksis som gjør det mulig for barn å bli forstått gjennom blant annet kroppslige uttrykk *før* de må gå til et så drastisk skritt som å tisse i buksa for å få bli møtt på sine behov.

Artikel 1

Etikk i praksis

Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen

Ingvild Åmot Dronning Mauds Minne Høgskole, Trondheim / NTNU, Institutt for Sosialt arbeid og Helsevitenskap, Trondheim, Norge

Title: Ethics in practice: Children who have difficulties interacting and their participation in day-care centres

Abstract: Background: In recent years there has been a trend promoting “children’s right to participation”. The point of departure for the article is qualitative data material collected from three day-care centres in Norway. The main objective has been to illuminate the choices the staff have and the dilemmas they face in their day-to-day practice when it comes to children who have interaction difficulties and their opportunities to participate. Findings: The practice is action-oriented. Actions, dilemmas and discretionary assessments are related to consequential- and deontological-ethics reasons.

Keywords: Day-care centre; Interaction difficulties; Participation; Applied ethics; Discretionary reasons

Email: iam@dmmh.no

Peer-reviewed article: Sent to reviewers: September 2011, Accepted: June 2012, Pre-printed: 6 November 2012, Published 10 November 2012

BARNEHAGEN I DAG

Norske barn i førskolealder går i barnehage¹, barn med særskilte behov for hjelp og støtte inkludert. Norske barnehager framstår som integrerende institusjoner og den vanligste organisatoriske plasseringen for barn med nedsatt funksjonsevne er i vanlige barnehager sammen med barn flest (Lundeby & Ytterhus, 2011). Språk-, kommunikasjons- og psykososiale vansker er de oftest uttalte årsakene til at barn defineres å ha særskilte behov. Som et overbyggende begrep som dekker disse vanskene benytter jeg i denne artikkelen begrepet *barn med samspillsvansker*.

Barns rett til medvirkning

I vid forstand har planverkenes forankring i blant annet Barnekonvensjonen (FN) ført til at

hverdagspraksis i barnehagene preges av ”*rettighetenes etikk*” (Dahlberg & Moss, 2005). Universelle diskurser om barns rettigheter blir knyttet til spesifikke moralske verdier om at barn skal få gjøre egne valg (Kjørholt, 2005). Barnekonvensjonens budskap om barns rettigheter er videreført i Barnehelovelovens § 3 som understreker barns rett til medvirkning i barnehagen. I St.meld.41 understrekes og presiseres det at *alle barn* har rett til å bli synlige og å virke med i sosiale sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det handler om å gi barn rom – både i fysisk og psykisk forstand, at barn har rett til å uttrykke seg, til å handle og til å delta i beslutningsprosesser. Rammeverket framhever at muligheter for medvirkning skal fungere som fundament for en demokratisk forståelse og evne til å handle til fellesskapets beste. I praksis blir medvirkning ofte tolket til å gjelde medbestemmelse. Noe som fører oss over til en gjengs forståelse av at barns medvirkning i stor grad er blitt tolket til å omhandle *selvbestemmelse*, der

1. 96 % av barn i aldersgruppen 3–5 år og 75 % av 1–2 åringene hadde barnehageplass i 2008 (Midtlyng, 2009)

det vesentligste har vært at barn for det første skal ha mulighet til å velge selv, og dernest velge mellom så mange alternativer som mulig (Kjørholt, 2005). Begrepet medvirkning kan forstås som både *selvbestemmelse* og *medbestemmelse* (Bjerke, 2010). *Selvbestemmelse* handler nettopp om å ta egne selvstendige valg, hvor barn skal kunne oppleve seg selv som kompetente deltakere med innflytelse på egen hverdag. Bjerke mener at *medbestemmelse* derimot handler om direkte og indirekte innflytelse på det som foregår i barnehagens hverdag der hensynet til individuelle behov avveies i forhold til hensynet til fellesskapet. Et bredt perspektiv på medvirkning handler om å gi rom for at barns ytringsfrihet og muligheter for å delta i beslutningsprosesser blir ivarettatt ved at deres uttrykksformer blir tatt på alvor (Kjørholt, 2010). Medvirkning kan ses som et etisk anliggende knyttet til barns rettigheter som medborgere og settes i sammenheng med demokratitenkning og pedagogiske institusjoners demokratisk oppdrag (Jansen, Johansson, & Ødegård, 2011).

Det er grunn til å anta at det eksisterer ulike dilemma for de ansatte når det i demokratiets ånd forventes at barn skal ta selvstendige valg og påvirke hverdagen sin. Når det gjelder barn med samspillsvansker kan disse utfordringene være mer krevende enn de er i forhold til barn flest. Verbalt sterke og kommunikativt dyktige barn får ofte større mulighet til å påvirke og medvirke enn barn som har særskilte vansker når det gjelder samspill og kommunikasjon (Lansdown, 2006). I dette ligger det en del utfordringer og profesjonsetiske dilemma som denne artikkelen videre skal belyse.

PROFESJONSETIKK OG DILEMMA

Helt grunnleggende handler etiske spørsmål om hva som vurderes å være riktig og rett å gjøre (Christoffersen, Ruyter, & Wyller, 2005, s. 84). Etiske verdier forhandles og forandres i møter mellom mennesker og gir retning for hvordan vi bør møte hverandre. Å kalle noe et profesjonsetisk dilemma betinger at ansatte blir konfrontert med situasjoner der moralske tema fører til tydelige, uunngåelige krav til å gjøre valg og handle (Davis, 2005). Når jeg i denne sammenhengen skal se videre på profesjonsetiske dilemma handler det ikke om rent praktiske løsbare utfordringer, men om situasjoner der ansatte opplever, eller utsettes for selvstendige valg som i ut-

gangspunktet kan eller bør kreve refleksjon og bevisste profesjonsetiske holdninger.

Profesjonalisering er tvetydig (Martinsen, 1993). Det handler på den ene siden om makt og kontrollaspekt knyttet til egen kunnskap og egen profesjon, og på den andre siden om uegennyttighet og solidariske handlinger som kommer til syne gjennom profesjonelle holdninger og etiske kodekser. Når vi snakker om at ansatte i barnehagen innehar et profesjonsetisk perspektiv handler det om evne til refleksjon og til å begrunne profesjonsmoraliske normer og verdier (Christoffersen, et al., 2005, s. 63ff). Kort sagt betyr det handling pluss refleksjon, der konklusjoner ofte omsettes i umiddelbare avgjørelser og handling.

Det finnes ingen klar universell moralfilosofi eller teori som synliggjør konsekvenser og praktiske implikasjoner av grunnleggende etisk art i praksisfeltet (Beauchamp, 2003, s. 1ff)². Men noen sentrale etiske perspektiver, som relasjonsregel- og pliktetikken vil i artikkelen bli anvendt som grunnlag for refleksjon over de profesjonsetiske dilemma artikkelen belyser.

Først vil jeg redegjøre for valg av metode og datainnsamling.

METODEVALG OG DATAINNSAMLING

Data er innsamlet i 2008–2009 i en periode på åtte måneder i tre ulike kommunale barnehager i Norge. To av de tre barnehagene tilhører en bykommune med knapt 200 000 innbyggere og den tredje er en landkommune med mindre enn 20 000. I de tre barnehagene har fokus spesielt vært rettet mot åtte barn som ansatte og foreldre var enige om var barn med samspillsvansker; to jenter og seks gutter i alderen 3 år og 4 måneder til 6 år og 11 måneder. Barna hadde ulike kommunikasjonsstiler, men felles var at de slet med å synkronisere seg i forhold til andre. De strevde med å signalisere hvem de henvendte seg til, hadde vansker med å fange opp andres kommunikasjonsignal og å tilpasse seg innspill fra andre.

Data består av jevnligte observasjoner av dagliglivsaktiviteter der minst ett barn med samspillsvansker har deltatt eller vært til stede i situasjonen. Observatørrollen har vært delvis deltagende. Materialet består av feltnotater (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995) og fokusgrup-

2. Det engelske begrepet "applied ethics" relateres til de norske begrepene etikk i praksis eller profesjonsetikk

peintervju med ansatte (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2002). For å få innsikt i de ansattes refleksjoner og opplevelse av dilemma i arbeidet med barn med samspillsvansker og medvirkning er det gjennomført totalt sju fokusgruppeintervju. Tema i intervjuene ble i stor grad basert på allerede gjennomførte observasjoner. Fokusgrupper var i større grad enn individuelle intervju et hensiktsmessig redskap for å få innsikt i ansattes forståelse og kollektive vurderinger (Bloor, et al., 2002). Resultatene i artikkelen er basert på fokusgruppeintervju i følgende barnehager: Granhaugen, Aspåsen og Eventyrskogen.

Analysen har fulgt prinsippene hos Giorgi's deskriptive fenomenologi (Giorgi, 2000).

RESULTAT

I alle barnehagene var deler av personalressursen avsatt til barna med samspillsvansker gjennom rettigheter hjemlet i Opplæringsloven eller via særskilte midler til styrking av barnegruppen som en del av et såkalt tilpasset tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Barna med samspillsvansker var en del av den totale barnegruppen, samtidig som de fikk tilbud om spesielle treningsopplegg eller særskilt oppfølging for å stimulere eller utvikle samspill- og kommunikasjonsferdighetene. Trening på samhandling og reguleringer av atferd skjedde ofte sammen med bare voksne eller i små grupper bestående av barn og ansatte. Alle disse barna hadde i større eller mindre omfang ansatte som ble betegnet å være "på" dem, noe som innebar at enkelte voksne hadde et større ansvar enn andre for tilrettelegging, oppfølging og støtte. Disse ansatte, det være seg spesialpedagoger, assistenter eller andre fagansatte var også en del av den totale personalressursen og tilbrakte tid sammen med de øvrige barna og ansatte.

Nærhetsetisk perspektiv som fundament?

Vi vet at barn med samspillsvansker ligger i fare for i mindre grad enn barn flest til å kunne påvirke og medvirke i hverdagen (Lansdown, 2006). At barna skal kunne ha mulighet til å medvirke eller påvirke, betinges av at ulike uttrykk blir tolket og forstått i tråd med barnas egne intensjoner. Barn med samspillsvansker sliter i utgangspunktet med å samhandle og uttrykke seg på samme måte som barn flest, og enkelte ansatte legger vekt på at det er viktig å være oppmerksomme på andre uttrykk enn bare

det verbale. Spesialpedagogen i Eventyrskogen forteller:

... vi må se på andre uttrykk også (enn de verbale) hos barna (med samspillsvansker). Altså, kroppen, øynene, sinnsstemningen, atferden. Da må jo det også komme til uttrykk, ikke bare det som skal komme ut av munnen.

Dagfrid, som er assistent i samme barnehage mener det er særskilt viktig å forholde seg til ansiktsuttrykkene hos barna med samspillsvansker for å forstå hva de uttrykker:

Jeg føler noen ganger at du ser på ansiktsuttrykket hvis du har truffet riktig, hvis du hjelper dem...

En ting er å tolke barnas ønsker og behov og forstå dem når de ansatte skal forholde seg til barna i nære møter ansikt til ansikt. Samtidig består en barnehagedag oftest av møter og samspill med grupper av barn. For at barna som lever, slik spesialpedagogen sier "litt på utsiden", også skal bli synlige i det store fellesskapet understreker pedagogen Dina hvor viktig det er at de ansatte forsterker barnas uttrykk for å gjøre dem mer synlige:

Og da tenker vi at det er viktig at vi er der, for vi har jo litt å bidra med, i å styrke de som er svake i kontakten, samspillet, å bidra til at de får et ansikt i gruppa.

Å sørge for å fremheve "ansiktet" deres i det store fellesskapet, gir barna en større mulighet for nettopp dette å bli sett og hørt av både store og små. Det å lese barnas kroppslige uttrykk fører også til at ansatte "ser det på ham når han blir utrygg" slik en av de ansatte i Granhaugen beskrev det. Ved de voksnes årvåkne blikk og evne til å tolke hvert enkelt barn vil barnets emosjonelle uttrykk ha mulighet til å bli avlest, fortolket, forstått og møtt. Slike uttrykk for ansvar i forhold til barna med samspillsvansker kan relateres til et nærhetsetisk (ontologisk) perspektiv i både Løgstrups etiske fordring og Lévinas' "ansiktets etikk" i relasjon til den Andre (Henriksen, 2004; Lévinas, 2008; Løgstrup, 2000; Vetlesen, 2007). Å se det som en etisk fordring betyr at det blir viktig å være seg barnets tillit verdig og i den sammenheng ivareta barnet på en best mulig måte. En relasjonsetisk, eller nærhetsetisk tilnærming til etiske spørsmål og

moralsk praksis setter forholdet mellom mennesker i sentrum (Eide & Skorstad, 2008). Det dreier seg om en genuin ivaretagelse av hva man tenker er til den Andres beste i ethvert møte (Henriksen & Vetlesen, 2006; Løgstrup, 2000; Vetlesen, 2007). En slik tenkning bygger på at vi møter hverandre med naturlig tillit og at forhold mellom mennesker preges av gjensidighet og avhengighet. I dette ligger også at vi har muligheter til makt overfor hverandre. Det grunnleggende menneskelige møtet kjennetegnes av "den Andres ansikt" og det at den andre representerer en annerledeshet som aldri fullt ut vil være forståelig (Heiene, 2005; Lévinas, 2008). I møte med den Andres ansikt blir vi tvunget til å respondere i en én-til-én-relasjon, og i dette ligger det et etisk krav om ansvarlighet. Møte med den Andres ansikt kan ses som den første kommunikasjonen som fordrer respons og svar. Den nærhetsetiske tilnærmingen er situasjonsbetinget, relasjonell og individuell og kan ikke oppfattes som et ferdig utmeislet teoretisk tankesett.

Men parallelt med at det nærhetsetiske perspektivet synes å være en del av de ansattes grunnelser og bakgrunn for holdninger og handlinger, oppstår det mange utfordringer og dilemma som må ses i lys av et deontologisk perspektiv med vekt på plikt- og regeletikk.

I intervjuene ble det poengtert at handlinger skjer i en konstant strøm etter hverandre og blir til øyeblikksvurdering og kjappe avgjørelser. I datamaterialet er det tydelig at vurderinger og handlinger inneholder flere etiske og moralske dilemma. Videre i artikkelen vil de ansattes vurderinger bli belyst i lys av plikt- eller regeletisk perspektiv som dilemma mellom a) hensyn til individ versus grupper av barn, b) hensyn til system versus situasjon.

Individ versus gruppe

Barna med samspillsvansker blir beskrevet som "å leve litt på ytterkanten" av det store relasjonelle fellesskapet i barnehagen. De sliter med samhandling og relasjoner, og på ulike måter er det vedtatt at alle disse barna må trene på kommunikative ferdigheter. For de ansatte var det ofte utfordrende å avgjøre når de skulle ta individuelle hensyn til det enkelte barnet kontra det å skulle forholde seg til ett eller flere barn i barnegruppa. For eksempel pleide Andreas (3:11) i Aspåsen barnehage å være med spesialpedagog og/eller assistent en time hver dag på et møterom hvor de drev med ulike aktiviteter. Hensikten var at Andreas skulle trene på ferdigheter

som det var definert at han hadde behov for å tilegne seg. Selv om opplegget kun var rettet mot det de ansatte mente var Andreas sine behov, ville noen av de andre barna gjerne slå følge i disse timene, slik assistenten her beskriver:

Det er så vanskelig, synes jeg. Sånn som i dag, så bestemte jeg meg for at jeg skulle ha ham med alene. Men da hadde Amanda (5.4) allerede bestemt seg, og han også tydeligvis da, for at hun skulle være med.

Hun opplever at det er lettere å trene med Andreas når hun er alene med ham. Om andre barn skal være med, ønsker hun at det for det første er barn ansatte mener vil styrke Andreas sine ferdigheter. For det andre understreker hun at det er en fordel med barn som er medgjørige. I samtaler med de ansatte ble det flere ganger pekt på at det å la barna selv velge hva de skulle gjøre, og hvem de skulle være sammen med, ble relatert til hvordan ansatte fortolket begrepet *barns medvirkning*. Slik jeg ser det er det i tråd med Bjerkes (2010) beskrivelse av medvirkning som medbestemmelse. For de ansatte i Aspåsen barnehagen framstod det som et dilemma det å velge mellom egne behov og planer for treningsøkta, kontra hvordan de oppfattet at man burde handle i lys av begrep som medvirkning og barns rett til autonomi.

I sterk kontrast til dette valgte Granhaugen barnehage å organisere svært systematiske og planlagte små grupper av barn (hvilke deltagere ble bestemt tidlig hver høst) der hovedmålet var at barna med samspillsvansker skulle trene på ulike ferdigheter sammen med andre barn. I Granhaugen barnehagen holdt de et klart fokus på barnegruppa og behovet for at barn som sliter skal trene seg på tilpasninger i spill med andre barn. De ansatte på Granhaugen beskriver Gard (4:3 år) som urolig og ukonsentrert, og ett av poengene med ulike tiltak rundt ham var at han skulle lære regler og ferdigheter slik at han lettere kunne tilpasse seg krav og forventninger i det store fellesskapet. Om vi bruker Gard som et eksempel her, så handler det om det en av de ansatte beskrev slik:

... å lage en ramme rundt ham så han lærer hvordan han skal gjøre det, før han på en måte kan gjøre det selv [...] for eksempel i en liten gruppe med noen unger som er skjermet i en aktivitet.

I Aspåsen barnehage så vi at barnas rett til medvirkning ble poengtert og kunne oppfattes som et bakteppe for et pedagogisk dilemma. I motsetning til et slikt individpreget fokus på barnas rett til, eller muligheter for å påvirke rammer og innhold i de ulike treningsøktene ser vi at ansatte på Granhaugen vektlegger gruppetilpasninger. På tross av barnas vansker er det klare forventninger til, og krav om at de deltar på felles aktiviteter sammen med de andre barna. Der assistenten på Aspåsen vektlegger at hun har ansvar for å ivareta et individuelt perspektiv, fokuserer de ansatte i Eventyrskogen i første omgang på at deres ansvar i hovedsak er

... å prøve å passe på dem så godt som råd er, og lære dem sosiale ferdigheter slik at de kan te seg bedre, tilpasse seg bedre, slik som det må være for at ting skal være hyggelig og greit for alle ...

Underliggende tegnes det et bilde av forskjellige valg når det gjelder det å avveie hvem man skal ta mest hensyn til i alle hverdagens små øyeblikksavgjørelser. De ulike barnehagene vektlegger dette ulikt. Om dilemmaet mellom individfokus kontra gruppetilpasninger eksisterer på et eksplisitt plan varierer tydelig, men det kan oppsummeres i hvordan assistenten på Aspåsen beskriver et dilemma hun kjenner på:

Det er en utfordring å være personale: Når går vi inn og skal ha med Andreas (på felles aktiviteter som han selv ofte vil velge bort), og når skal vi ikke gjøre det og hvem ivaretar vi da? Det har jo mye å gjøre med de øyeblikksavgjørelsene vi må ta i barnehagen, kjøppe vurderinger oppe i hodet som ikke alltid er like gjennomtenkte.

Et videre dilemma som samme assistent trekker fram er knyttet til det å være "på" Andreas, med spørsmål om hvor spesiell han kan bli oppfattet å være. Sitat er hentet fra en samtale mellom spesialpedagogen og assistenten der de diskuterer hva de skal svare på spørsmål fra andre barn om hvorfor de ofte bare er sammen med Andreas:

Beate: Hva sier jeg da? Jeg lurer på om jeg har sagt at det er jobben min, at jeg jobber på avdelinga også, og så med Andreas. Men jeg vet liksom ikke hva et godt svar er, hva vil de forstå? Altså, hvor mye kan jeg si til ungene, jeg

kan ikke si at Andreas har behov for ekstra hjelp, jeg kan ikke gå og si det til ungene heller.

Her strever hun med å måtte ta stilling til om hun skal synliggjøre at hun er ansatt på spesialpedagogiske midler spesifikt knyttet til Andreas, kontra det å alminneliggjøre sin egen rolle og Andreas sine særskilte utfordringer. Det eksisterer krysspress og etiske dilemma i hvordan hun skal ivareta Andreas sine behov og rettigheter og kunne møte de andre barna på en måte som legitimerer hennes tilstedeværelse både i ansvaret for Andreas og i det å være en av de øvrige ansatte i barnehagen.

På den ene siden ser vi at barna blir vurdert å ha samspillsvansker i en grad som betinger særskilt oppmerksomhet, trening og individuelle tiltak. På den andre siden er det klare krav til gruppetilpasninger i fellesskapets navn. I praksis er de ansatte utsatt for både uttalte og uttalte, uunngåelige, konstante og motstridende dilemma mellom hensyn til individuelle behov kontra gruppetilpasninger. Begrepet *barns medvirkning* eksisterer som et mer eller mindre overordnet ideal, og handlinger legitimeres til dels gjennom henvisning til denne ideologien, om enn på ulike måter.

Det synes altså å eksistere tydelige yrkesetiske spenningspunkt i dragingen mellom individ og gruppe der begrunnelser ofte knyttes opp til pliktetiske perspektiv med et mer absolutt preg enn nærhetsetikken (Eide & Skorstad, 2008, s. 89ff). Regler spiller en rolle, men hovedkjennetegnet er at en handling, om den skal være rett, må samsvare med det som forplikter. Dermed blir det viktig å vite hva som forplikter. Plikten kan ha ulike kilder: 1) En intern hvor vi henviser til egne grunner for valgte handlingsalternativ, slik assistenten i Aspåsen barnehage kobler handlingene sine til sin forståelse av barns medvirkning. 2) En ekstern der vi tenker noe er riktig fordi noen har sagt det, slik interne regler og gruppefokus styrer valg i Aspåsen barnehage. 3) Og en ontologisk kilde (til selve tilværelsen – en plikt fordi vi er der, en plikt som ikke kan velges bort), det handler om plikten til både å ville og handle ut fra god vilje, slik de ansatte fremhever ønsket om å gjøre det som er best for Andreas og sliter med å vite om det er riktig å fortelle om Andreas sine særskilte utfordringer.

Individ versus system

Flere av barna er definert som urolige og som barn som lett havner i konflikter med andre barn. Å tolke enkeltbarns uttrykk og å forsøke legge til rette for deres behov slik at barna får mulighet til å gjøre egne valg og påvirke enkelthendelser, kan sies å være individfokusede avgjørelser og handlinger fra de ansattes side. Ut over det å fokusere på enkeltindivid og enkelthendelser trår regler, normer og strukturelle rammer fram som viktige element når det gjelder hva som vurderes som vesentlig i pedagogisk praksis i relasjon til barn med samspillsvansker. Hva handler så dette om?

Regler, og normer

I de tre barnehagene finnes det klare regler om ikke å slå, bråke eller farte rundt i høyt tempo. I Granhaugen har de regelen "Inne springer vi ikke". Ansatte poengterer at løping er "smittsomt", noe som fører til bråk, uro og konflikter. Jeg ble fortalt at når noen løper, vil alle løpe, og det skal man ikke innendørs i en barnehage. Når det gjelder barna som blir definert å være mer enn vanlig urolig presiserer ansatte i Granhaugen at slike regler er enda viktigere for dem enn for øvrige barn for å holde ro og orden i barnegruppa. Det må være "mer reguleringer på væremåten fordi barnet er mer spesielt", og at de "kanskje må være strengere overfor noen av disse barna slik at de skal gjøre slik som de andre barna på avdelingen gjør". Som jeg viste tidligere la ansatte i Aspåsen vekt på begrepet "barns medvirkning", samtidig forteller assistenten herfra at en bra dag for Andreas handler om at han har vært *medgjørlig* (min utheving), noe som understreker at barna forventes å tilpasse seg gitte regler og verdier i barnehagen. Regel- og prinsipporientert etikk formuleres som et sett regler eller prinsipper som vi skal vurdere og handle ut fra (Eide & Skorstad, 2008; Heiene, 2005). Valg og vurderinger kan nærmest sjekkes opp mot en liste, og atferd kan vurderes som "korrekt". Det dreier seg om ytrestyrte regler og prinsipper i motsetning til pliktetikken som er forankret i forpliktelser knyttet til egne verdier, ytre påvirkede verdier eller en ontologisk kilde. Et klart eksempel på vektleggingen av regler og normer og hvordan regeletikken styrer ansattes skjønsmessige valg er hvordan uadekvat atferd behandles i Granhaugen barnehage.

Dette eksemplet handler om Gudrun som snart er sju år, hun har utsatt skolestart og det blir lagt vekt på at hun sliter med samspill, re-

gler og normer i barnehagen. Det er laget et spesielt opplegg for Gudrun for at hun skal innrette seg etter barnehagens rammer og regler for akseptabel atferd. Når Gudrun utfører en handling som blir definert å være uakseptabel, skal hun settes på en "tenkestol" i en krok i barnehagens garderobe. Der skal hun sitte inntil hun har tenkt seg om (tre minutter) og så kan hun komme tilbake til aktiviteten igjen. Om andre barn kommer i konflikter blir de aldri plassert på denne stolen:

Hvis en annen unge slår, så tar vi jo den ut av situasjonen også. Men det blir kanskje en litt annen måte, det blir fulgt opp mer.

I fokusgruppeintervjuet fortsatte ansatte å reflektere over temaet, og det ble pekt på at

... du må ha tid til å ta deg av den andre som blir berørt av den uholdbare atferden (hennes) også. Det må jo være en voksen der som trøster den som faktisk fikk vondt. Så må vi sette henne der (på stolen).

Men vi har også snakket om at tenkestolen skal være noe som skal brukes på hele avdelingen. At hun skulle se at alle andre ble straffet på samme måten.

Det handler altså om straff for uønsket atferd, med mål om at barn skal bli mer medgjørlig og opptre i henhold til gitte regler og normer. Vi kan i korthet si at det nærhetsetiske perspektivet og de individuelle behovene og uttrykkene hos barn med samspillsvansker diskvalifiseres til fordel for regler og normer. Samtidig ser vi at regler skaper et etisk dilemma for enkelte ansatte:

Er det hun som skal få skylda, pleier jeg også å tenke. [...] Etisk sett, så er det... vi skal jo egentlig ha nulltoleranse i forhold til slåing og utagerende atferd mot andre unger, da ...

Når tydelige spørsmål blir stilt, blir det uttrykt en viss refleksjon rundt bruk av slike reguleringsmekanismer som brukes i forhold til Gudrun og dilemmaet mellom et nærhetsetisk og et regeletisk perspektiv blir tydelig. Men allikevel er påbudene og reglene meget synlige i hverdagen. På en side finnes det uttalte regler, på den andre siden poengteres det at normer og verdier overføres til nye barn også via uttalte regler. "Normer er noe som sitter i veggene", sier Da-

grun, en av assistentene på Eventyrskogen, ”-regler om hva som er lov kontra ikke-lov”.

Strukturelle rammer

Mange av barna med samspillsvansker har gjennom sakkyndig vurdering fått enkeltvedtak som gir rett til spesialpedagogisk hjelp (§ 5–7 i Oppføringsloven). I tillegg har de oftest også del i statlige øremerkede midler til generell styrking av barnehager. Disse midlene tildeles barnehagen – og ikke barnet – som styrking av tilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne. Barna med behov for særskilt hjelp og støtte har ikke en lovfestet rett på en individuell opplæringsplan (IOP), men føringer anbefaler at en slik plan blir utarbeidet spesifikt for disse barna (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

I løpet av intervjuene peker flere av de ansatte på at mål i Rammeplanen, barnehagens eget planverk og barnas egne individuelle planer (IOP) er styringsredskap for praktisk-pedagogiske vurderinger og valg. I praksis, forteller de ansatt, handler det ofte om å komme gjennom dagens treningsopplegg i samsvar med IOP.

Som en utvidet forståelse av barns rett til medvirkning har en av barnehagene vedtatt at alle barn, både de med særskilte behov og barn for øvrig, skal ha en egen individuell plan for barnehageåret. Innhold og utforming av IOPene planlegges hver høst ved foreldresamtalene når barnet, foreldrene og barnets kontaktperson møtes for å samtale om hva det kommende året skal bringe. ”Et kroneksempel på barns medvirkning”, sier en av de ansatte. På tross av intensjonen om å ivareta barnas rett til medvirkning også på dette området, har spesialpedagogen skapt et klart skille her. Barn flest deltar på disse samtalene, men barna med samspillsvansker får ikke tilbud om å være med på møtene:

Jeg vet jo hvorfor jeg ikke har tatt dem med (tre barn med samspillsvansker). For jeg synes at... når jeg skal prate med foreldrene om det barnet, så synes jeg det blir så stort. Det blir veldig mye om hva de skal øve seg på, mye som er vanskelig. [...]. For det er klart at disse barna vet at de andre barna er med på det, hvis du skjønner. Så inni dem kan det være litt sårt. Men det er ingen av dem som har sagt at ”hvorfor skal ikke jeg være med?”

Barna får utarbeidet en IOP ut fra anbefalt norm, og det kan forstås som at barnehagen handler i tråd med føringer med en prinsippori-

entert etisk begrunnelse. I motsetning til de øvrige barna blir de fratatt muligheten til å være med og påvirke innholdet. Ansatte ser dilemmaet i at barna forstår og sannsynligvis kan oppleve forskjellsbehandlingen som sår, samtidig som hensynet både til egne følelser og barnets følelser hindrer dem i en felles praksis for alle barn. Det eksisterer et dilemma mellom det som kan vurderes å være et prinsipporientert etisk valg på den ene siden og et nærhetsetisk perspektiv som skal ivareta hensynet til det enkelte barnet på den andre siden. Den samme spesialpedagogen understreker at barna med samspillsvansker får muligheter til å øve på barns medvirkning ved at de innenfor de spesifikke strukturene, rigide treningsøktene og oppsatte målene ”jo har litt påvirkningsmuligheter i form av å velge på hvilken måte de skal trene akkurat nå, eller hvilket spill de skal spille”. Dette er en fortolkning av medvirkning som selvbestemmelse knyttet til konkrete, avgrensede minivalgjølser. Hun forteller videre at det er et dilemma i på den ene siden å skulle legge vekt på det de definerer å være barns medvirkning og på den andre siden søke å tilfredsstille forventninger om fremgang og utvikling hos barna i tråd med vedtatte mål og planer. Både ansatte, foresatte og Barne- og familietjenesten oppfattes som tydelige aktører som krever ”at barna skal komme seg framover”, og en pliktetisk holdning overfor dem kan stå i veien for et mer relasjonsetisk perspektiv.

DISKUSJON

De ansatte løfter fram ulike dilemma i de konstante valgene de må gjøre, men styrer samtidig øyeblikksvurderingene i stor grad ut fra de krav til handling som de opplever ligger i føringer og rammeverk. Vi ser tydelige spenningspunkt mellom relasjonsetiske vurderinger på den ene siden og plikt-, regel- og prinsipporienterte handlinger på den andre siden. De ulike vurderingene er alltid på en eller annen måte knyttet til skjønnsmessige vurderinger, og jeg skal videre gå nærmere inn på dette med skjønnsutøvelse.

Øyeblikksvurderinger og skjønn

De stadige pågående øyeblikksvurderingene og hverdagshandlingene er konsekvenser av skjønnsutøvelse. Skjønnsutøvelse er en delegert myndighet til å ta avgjørelser på vegne av andre eller gjøre noe som får konsekvenser for andre (Christoffersen, et al., 2005; Nortvedt, 2008, s. 251ff). Den delegerte myndigheten i denne sam-

menheng handler om å omsette føringer fra *Lov om barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2006a), Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006c) og *Opplæringsloven* (Kunnskapsdepartementet, 2006b) til en yrkesetisk forsvarlig hverdagspraksis.

Det er mulig å skille ut minst to hovedbetydninger av begrepet skjønn (Grimen & Molander, 2008, s. 179f): som en *kognitiv aktivitet*, eller en *epistemisk og strukturell forståelse* vernet for valg og beslutninger (Alexy, 2002). En svak utøvelse av skjønn gir mindre handlingsrom og muligheter for selvstendige beslutninger innenfor allerede satte standarder og regler. Et sterkt skjønn dreier seg om å benytte et større frihetsrom og utvise beslutningsansvar. Det er en kognitiv aktivitet der ansatte resonerer rundt særskilte tilfeller og kommer fram til begrunnede konklusjoner med allmenne og akseptable grunner. Når Bodil lar Amanda delta på treningsøkta sammen med Andreas, og begrunner dette med barns rett til medvirkning, så har vi ett eksempel på valg som legitimeres gjennom begrunnelser i et pliktetisk perspektiv. Her handler det om en forståelse av ”rettighetenes etikk” der barns rett til medvirkning står så sentralt at andre hensyn legges til side (Dahlberg & Moss, 2005). Samtidig synes det som om beslutningene ofte skjer i ly av regler og normer som dekker over mulighetene til sterke skjønnsmessige individuelle valg. Skjønnets frihetsrom blir innhegnet av restriksjoner, og mange av praksiseksempelene preges av en strukturell forståelse og svake skjønnsmessige vurderinger som kan defineres som pliktetiske. Når Granhaugen velger å organisere daglige treningsøkter med forhåndsbestemte grupper av barn, er det et eksempel på hvordan regler binder mulighetene for fortløpende individuelle vurderinger og hensyn til enkeltbarn. Det å akseptere at regler og normer ”sitter i veggene” gir en kontekst basert på et regeletisk forankringspunkt som binder det faglige skjønnets muligheter (Grimen & Molander, 2008, s. 188ff).

Makt og medvirkning, til barnets beste?

Ansattes vurderinger og skjønnsmessige handlinger har store konsekvenser for barnas hverdag og erfaringer i barnehagen. Retten til skjønnsutøvelse utløser komplementære posisjoner der barna lett blir avhengige og sårbar i forhold til ansattes maktutøvelse (Sciulli, 2005). At barna på denne måten er sårbare og avhengige er ikke nødvendigvis en motsetning til de senere årenes sterke fokus på barn som rettighets-

subjekt og selvstendige aktører i samfunnet (Korsvold, 2008; Seland, 2009). Det er viktig å påpeke at barn ikke er *enten* sårbare *eller* selvstendige, men at de i denne sammenhengen blir sårbare i forhold til ansattes definisjonsmakt. Det ligger et stort etisk ansvar hos de ansatte i det å skulle balansere mellom skjønnsmessig å anerkjenne, redusere eller diskvalifisere barnas autonome beslutninger (Sciulli, 2005).

God profesjonsetikk er, ut fra faglig skjønn og kunnskap å handle til barnets beste (Sciulli, 2005), noe som kan ses i sammenheng med et relasjonsetisk perspektiv. Det er ingen grunn til å tro at de ansatte ikke har det som grunnleggende intensjon. Samtidig er definisjonen av hva som er barnets beste en skjønnsmessig vurdering som alltid vil innebære stor grad av usikkerhet om hva som blir rett eller galt (Christoffersen, et al., 2005).

Å vurdere hva som er, og deretter handle til barnets beste kan være et uttrykk for en klar intensjon om å gjøre godt ved at ansatte anerkjenner de enkelte barnas særskilte ønsker og uttrykk. Ett eksempel på dette er at den ansatte tar hensyn til Andreas' felles ønske med Amanda om å være flere i den individuelle treningsøkta. Assistenten Bodil tillater i så måte dette i tråd med hva hun vurderer å være til barnets beste. Men det er også mulig å forestille seg at etiske verdier er noe som projiseres ut på verden som en sosial praksis mer enn en grunnlagt evne som utvikles i kraft av refleksjon og modning. Bodils begrunnelse og handling samsvarer i stor grad med denne barnehagens sosiale praksis og forståelse av hva som er allmenne godtakbare begrunnelser for barns medvirkning, og sånn sett blir hennes handlinger og begrunnelser for disse forankret i det pliktetiske perspektivet.

Samtidig er det flere eksempler på hvordan barnas uttrykk og rettigheter diskvalifiseres, noe som også taler for at de styrende beveggrunnene verken knyttes til et nærhetsetisk eller et pliktetisk perspektiv. Bruken av ”tenkestol” for Gudrun er et grelt eksempel på hvordan strukturelle rammer og regler skaper en regeletisk forankring som blir stående i veien for refleksjon og handlinger om hva som er til barnets beste. De ansattes ureflekterte definisjonsmakt og svake faglige skjønn reduserer barnets muligheter for autonomi.

En individuell og nærhetsetisk tilnærming til profesjonsetiske utfordringer tar utgangspunktet i praktiske møter med den Andre. Det handler om det eksistensielle og etiske forholdet mel-

lom Jeg'et og den Andre, der møter med den Andres ansikt og blikk gjør at den Andre trer frem som et subjekt (Lévinas & Nemo, 1995). I dette perspektivet er det et intersubjektivt og asymmetrisk forhold mellom individene, man er ansvarlig for den andre uten at man skal eller kan forvente noe tilbake. Enkelte av uttalelsene fra informantene tilsier at de benytter seg av et begrepsapparat relatert til dette nærhetsetiske perspektivet. Som vi har sett beskriver de hvor viktig det er at barna "får et ansikt" i barnegruppa, hvordan de leser barnets ansiktsuttrykk for å forstå dem og hvordan kropp og non-verbale uttrykk ligger til grunn for tolkning av barnas kommunikasjonsuttrykk. Allikevel synes det som om denne nærhetsetiske forankringen, i mindre grad enn hva man lett kan tro, ligger til grunn for de rent praktisk-pedagogiske utfallene av de etiske valgene ansatte står overfor.

Det kan synes som om en profesjonsetisk grunnsituasjon basert på møter med den Andre oppleves snever, den ansatte må ofte prioritere oppmerksomhet og tidsbruk mellom flere oppgaver og barn. Sånn sett er det et gjentakende dilemma å velge mellom det relasjonelle møtets etikk kontra å følge institusjonelle rammer og regeletikkens betingelser. Dilemmaet blir tydelig understreket når de ansatte i flere sammenhenger forteller om utfordringer knyttet til det å gjennomføre pedagogiske opplegg med ett barn når flere barn gjerne vil være med. De løfter fram utfordringene som oppstår når de er ansatt "på" ett barn og andre barn også ønsker oppmerksomhet. Nærhetsetikken har sin styrke i at den fokuserer på nærhet til personer og situasjoner, men den er også subjektiv, situasjonsbestemt og relativ, og den kan "leses" slik at den favoriserer den enkelte på bekostning av det kollektive (Tholin, 2008, s. 125). Det handler om dilemmaet i å velge mellom det som barna med samspillsvansker selv ønsker og det ansatte kan mene er til det enkelte barns beste kontra det som blir vurdert til det beste for barnegruppa. Dilemmaene gjenspeiles i mange av uttalelsene fra praksisfeltet, om det gjelder hvem som skal være med på trening, eller hvilke regler som skal eksistere for barna med samspillsvansker kontra andre barn. Det samme gjelder bruk av "straff" overfor Gudruns uhensiktsmessig atferd kontra hvordan man forstår og møter barn for øvrig. Det ligger store utfordringer i på den ene siden å skulle ta hensyn til det ene barnets særegne behov og særskilte forutsetninger, opp i mot de regler og normer som ligger i det som vurderes å

være til beste for fellesskapet. Å usynliggjøre eller tilsløre barnas særegne behov kan fra ett perspektiv oppfattes å være til barnas beste, samtidig vil en slik praksis fungere som en diskvalifisering av barnas autonomi og særskilte uttrykk. Rammeplanen understreker at "Barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas" (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Men behovene hos barn med særskilte behov kan reduseres og underkjennes til fordel for hensynet til fellesskapet. Nærhetsetikkens fundament kan fragmenteres i kollektivets regler og normer; regel- og pliktetikken fargelegger praksis.

METODOLOGISKE STYRKER OG BEGRENSNINGER

Det er ingen intensjon i denne artikkelen om å tilføre generaliserbare data om ansatte i barnehagen sine etiske vurderinger i samspill og arbeid med barn med samspillsvansker (Denzin & Lincoln, 2005). I en slik kvalitativ undersøkelse er situvalg og tolkningsprosessen selvfølgelig preget av mitt forskerblikk (Thagaard, 1998). Materialet brukes for å illustrere hverdagslivets dilemma, etiske kompleksitet og utfordringer når det gjelder barn med særskilte behov og retten til å bli hørt. Deler av hverdagslivet i barnehagen presenteres på en slik måte at det er grunn til å anta at innholdet er gjenkjennbart på et mer generelt plan og således har en overføringsverdi.

AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Det er i bruddflatene mellom profesjon og politikk at profesjonsetiske perspektiver og dilemma oppstår (Grimen, 2008, s. 156), i situasjoner der "politikken treffer bakken". Og det er i dette spenningsfeltet ansatte skal omsette utdanningspolitiske vedtak til en utøvende praksis som preges av velbegrunnede valg og handlinger. At barnehagens hverdag består av fortløpende serier av en mengde hendelser som krever kjappe avgjørelser stiller store krav til yrkesetisk bevissthet og refleksjon.

I dette datamaterialet om barn med samspillsvansker og deres muligheter for medvirkning i dagens barnehagesystem eksisterer det konstante og utfordrende dilemma i barnehagens profesjonsutøvende praksis. Det er tidvis vanskelig å vite hva som er de beste alternative handlingene slik enkelte informanter påpekte. Hva som er til beste for det enkelte barnet vies relativt lite opp-

merksomhet og begrunnelser og valg som gjøres i barnehagene bygger i stor grad på henvisninger til rammeverk; økonomiske og strukturelle betingelser og politiske føringer. Barn med samspillsvansker sliter i utgangspunktet med å kommunisere med sine omgivelser på en forventet måte, og når oppmerksomheten fra ansatte rettes mot regler og rammeverk blir det lite rom for å bli møtt og forstått og kunne delta i daglige beslutningsprosesser. Det handler ikke bare om at ansatte på et individuelt nivå gjør øyeblikksvalg og hurtige avgjørelser som har konsekvenser for barnas hverdag i barnehagen. Det handler i minst like stor grad om hvordan handlingsregler og normer representerer de kulturelle moralske kodene (Beauchamp, 2003, s. 6) og er en del av det store utdanningspolitiske bildet. Resultatene forsterker Markstrøms beskrivelse av barnehagen som en arena for "normaliseringspraksis" hvor det viktigste er at barna skal lære regler, formes og institusjonaliseres (Markström, 2005).

Politiske føringer som lov og rammeplan for barnehagen ligger til grunn for mål, struktur og organisering av barnehagens hverdag, rammeverket stiller også krav om yrkesetisk bevissthet og moralsk dømmekraft; rett og slett en sterk utøvelse av skjønn. Regler for utøvelse av skjønn kan sies å være viktige fordi de hjelper til å forstå den situasjonen man befinner seg i (Christoffersen, et al., 2005, s. 70f). Samtidig handler skjønn om evnen til å forstå *både* reglene og situasjonen, og i beste fall understøtter regler en faglig skjønnsvurdering. Uansett hvor gode de regeletiske begrunnelsene er, krever profesjonsetikken at man også engasjerer seg i barnas situasjon og handler ut fra et relasjonsetisk perspektiv. Faglig kunnskap og refleksjonsevne har avgjørende betydning når det dreier seg om profesjonsetiske sider i arbeidet.

Denne studien har lagt vekt på grunnlaget for og dilemmaene i etiske valg i personalgruppen som helhet. En vurdering som er gjort ut fra at grupper av ansatte er en smeltedigel av ulike erfaringer og kompetanser, og skillete mellom profesjonelle og øvrige ansatte kan i slike egalitære arenaer som barnehagene være flytende (Christoffersen, et al., 2005, s. 70ff).

I en tid med sterkt press på barnehageutbygging er det viktig at profesjonsetisk bevissthet og faglig skjønnsmessig vurderingsevne blir en del av arbeidet med å forbedre kvaliteten i dagens barnehager. Skal det være mulig å skape rom for demokrati og yttringsfrihet for *alle* barn er det

nødvendig med kunnskap, forståelse og rom for barns ulikheter og særegne uttrykk.

LITTERATUR

- Alexy, R. (2002). *A theory of constitutional rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Beauchamp, T. L. (2003). The Nature of Applied Ethics. I R. G. Frey & C. H. Wellman (red.), *A companion to applied ethics* (sid. 1–16). Oxford: Blackwell.
- Bjerke, L. (2010). Barns medvirkning. I Ø. Kvello (red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (sid. 189–210). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2002). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Christoffersen, S. A., Ruyter, K. W., & Wyller, T. (2005). *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Davis, N. A. (2005). Moral Dilemmas. I R. G. Frey & C. H. Wellman (red.), *A Companion to applied ethics* (sid. 487–497). Malden, Mass.: Blackwell.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Eide, S. B., & Skorstad, B. (2008). *Etikk: Til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. London: University of Chicago Press.
- FN (2003): *Barnekonvensjonen: FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Giorgi, A. (2000). Concerning the application of phenomenology to caring research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 14(1).
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 144–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heiene, G. (2005). *Prinsipiell etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Henriksen, J.-O. (2004). Emmanuel Lévinas: den andre gjør meg til den jeg er. I L. Løvlie & K. Steinholt (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (sid. 528–539). Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse: Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal.
- Jansen, K. E., Johansson, E., & Ødegård, E. E. (2011). Forord: På jakt etter demokratibegrepet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 61–64.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and “the right to be oneself”: Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (red.), *Beyond listening* (sid. 151–173). Bristol: Policy Press.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere: til barnets beste? I A. T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere: Til barnets beste?* (sid. 11–29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945–2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Barnehageloven*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademi-ka (distributør).
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Gode barnehager for alle: Stortingsmelding om kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr. 41 (2008–2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lansdown, G. (2006). International developments in children’s participation: Lessons and challenges. I K. M. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill & A. Prout (red.), *Children, young people and social inclusion, participation for what* (s.139–156)? Southampton: Hobbs.
- Lévinas, E. (2008). *Den annens humanisme*. Oslo: Bokklubben.
- Lévinas, E., & Nemo, P. (1995). *Etik og uendelighet: Samtaler med Philippe Nemo*. København: Hans Reitzel.
- Lundeby, H., & Ytterhus, B. (2011). Barn med funksjonsnedsettelse i en "barnehage for alle". I T. Korsvold (red.), *Barndom – barnehage – inkludering* (sid. 76–103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. no. 1, Linköpings universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköping.
- Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup: Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: TANO.
- Midtlyng, J. (2009). *Rett til læring: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29.juni 2007*. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Nortvedt, P. (2008). Profesjon og paternalisme. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 251–260). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sciulli, D. (2005). Continental sociology of professions today: Conceptual contributions. *Current Sociology*, 53(6), 915–942.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. 2009:258, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Artikel 2

Kapittel 1

Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner

Ingvild Åmot og Ruth Ingrid Skoglund

Anerkjennelse i pedagogiske institusjoner

Denne boken hviler i våre egne erfaringer som pedagoger både i barnehage, skole og høgskole. Som en del av vår dannelsesreise har vi vært i nærkontakt med begrepet *anerkjennelse* både på et teoretisk og praktisk plan. I vår egen praksiserfaring og undervisning ved ulike pedagogiske høyskoler har Berit Baes forskning og nærhet til praksisfeltet vært vesentlig både for forståelsen av hva vi har lagt i begrepet, og hvordan vi har handlet i tråd med det vi har oppfattet som «god praksis». Med tiden har vi blitt mer og mer oppmerksomme på de utfordringene som ligger i anerkjennelse som fenomen, og hvordan vi kan forstå det «å være anerkjennende». Vi ser at anerkjennelse innebærer en kompleksitet vi mer har ant enn forstått. Gjennom lange faglige «reiser» og nyere forståelse av endringene i det samfunnet vi lever i, har vi erkjent et behov både for å revitalisere begrepet anerkjennelse og knytte det an til nye forståelseshorisonter.

Dette (innledende) kapitlet danner en teoretisk ramme for det øvrige innholdet i boken. Her blir selve begrepet anerkjennelse belyst, og vi setter det inn i en pedagogisk sammenheng. Vi vil argumentere for at det er behov for en utvidet forståelse av anerkjennelse som fenomen i et samfunn preget av individualisme og mangfold.

Danning, pedagogisk relasjon og omsorg

Pedagogikk handler om danning og oppdragelse og er nært knyttet til undervisning og utdanning. Begrepet danning har mange bibetydninger og anvendelsesområder som gjør at det er vanskelig å oppfatte som ett stringent begrep (Steinsholt & Dobson, 2011). Danning er sentralt innenfor pedagogikken og rommer innvielse i kultur og samfunn, men også det å finne sin vei gjennom egen medvirkning i dannelsingsprosessen (Biesta, 2009; Mollenhauer 2006). Det handler om å tilegne seg gjeldende kulturelle betydninger ut over det som kalles sosialisering. Danning er et livsprosjekt, og under optimale betingelser vil vi være i dannende prosesser hele livet. Danning handler om å bli utfordret, å strekke seg og å utvide egne forståelsesrammer. I et pluralistisk samfunn i stadig endring blir dannelsingsprosessene viktige for at vi skal bli bevisste, reflekterte og selvstendige individer og samfunnsborgere. Våre muligheter for danning er avhengige av andre mennesker. I tillegg virker kulturelle og sosiale vilkår inn på dannelsingsprosessen.

Dannelsingsprosessene kan forstås på samme måte som dynamikken i lek. Denne dynamikken er selve grunnlaget for hvordan danning finner sted. Det handler om et bevegelig engasjement i møte med det som er nytt eller annerledes, noe som gir nye muligheter og kan etablere genuine dannende erfaringer (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 112). Dynamikken i barns dannelsingsprosess er avhengig av at de får leve i en nær personlig og pedagogisk relasjon til en annen person. En pedagogisk relasjon innebærer gjensidig tillit mellom barnet og den voksne, og den voksne må evne å sette egne behov til side og være seg bevisst ansvaret for barnets dannelsingsprosess (Sævi, 2007). Dette fordrer en voksen som kan hjelpe, forklare og dermed lede barnet inn i samfunnets verdier og tenkemåter. Samtidig må vedkommende evne å tone seg inn på og ivareta barnets egne initiativer og perspektiver. Den pedagogiske relasjonen består dermed av omtanke og omsorg. Samtidig som en pedagogisk relasjon forutsetter gjensidighet og tillit mellom den voksne og barnet, vil det alltid være til stede en asymmetri i relasjonen. Heri ligger ansvarsdimensjonen i den voksnes forhold til barnet. Den voksne har i kraft av sin voksenhet definisjonsmakt, noe som også gir muligheter for makt og manipulering. Senere i kapitlet vil vi drøfte dette med voksnes definisjonsmakt mer omfattende.

I utdanningsinstitusjonene er det krav om at pedagogene skal ivareta

danningsprosesser hos barn, elever og studenter. Det blir viktig å stille spørsmål ved hvordan vi kan tilføre dannelsesbegrepet både intersubjektive og samfunnsmessige dimensjoner som gjør det mulig å håndtere og forstå det i et mangfoldig samfunn (Straume, 2011). Én mulighet er å gå via begrepet anerkjennelse og se den pedagogiske virksomheten i lys av Axel Honneths sosialfilosofiske teori. Vi skal se nærmere på hvordan vi tenker at nettopp dette er mulig, men aller først skal vi gjøre nærmere rede for selve anerkjennelsesbegrepet.

Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse har siden tidlig på 1990-tallet vært særlig sentralt innenfor praktisk filosofi og samfunnsforskning (Juul, 2010; Kermit, 2010; Lysaker, 2010). Begrepet brukes også innenfor felt som sosialt arbeid og i helsevitenskap i tilknytning til fagpersoners relasjonelle møter med klienter eller hjelpetrengende (eks. Ahmadi, 2008; Vatne, 2006). Innenfor det pedagogiske fagfeltet i både barnehage, skole og høyere utdanning har begrepet også fått fotfeste (Gram, 2010; Taylor, 2008; Pettersen & Simonsen, 2010; Strand, 2008; Straume, 2011). Det knyttes generelt til rettighetstankegang (Taylor), gjensidighet (Wind) og pedagogisk filosofi og grunnlagsproblemer (Løvlie) (Bae, 2011).

Det overordnede teoretiske fundamentet for begrepet anerkjennelse er i stor grad bygd opp av moderne sosialfilosofier som Axel Honneth og Charles Taylor, som igjen bygger på filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Tanken om anerkjennelse stiger ut av to prinsipper; at mennesket har en *ukrenkelig verdi* og at hvert individ har en *egenverdi og et utviklingspotensial*. Anerkjennelse utgjør en nødvendig forutsetning for all bevissthet om identitetsdannelse, frihet og selvstendighet (autonomi). Dermed kan vi si at anerkjennelse er et spørsmål om «å bli virkelig» og å danne en identitet. Vår identitet utvikles ikke isolert, men er avhengig av gjensidige anerkjennende relasjoner til andre og er et fenomen som oppstår i relasjoner mellom individ og verden (intersubjektivt) (Honneth, 2003). Vi er prisgitt andre for å utvikle selvtillit, selvbevissthet og selvverd. Relasjoner kan utvikle opplevelsen av likeverd (i et subjekt-subjekt-forhold) eller et ikke-likeverdig forhold preget av herre/mester. Både Honneth og Taylor er opptatt av at sosiale, kulturelle og samfunnsmessige fellesskap må ha som mål å styrke den enkeltes autonomi. Vårt flerkulturelle samfunn må dermed ha to målestokker som forutsetter

hverandre, nemlig rom for individualitet og samtidig sosial inklusjon (Honneth, 2008; Taylor, 2008). For å være troverdig innebærer anerkjennelse ikke bare ord eller symbolske ytringer, men også handling og atferd. Anerkjennelse er først og fremst et eget fenomen med sin egen selvstendige hensikt og må ikke sees som et biprodukt av handlinger med andre hensikter: «Gester, talehandlinger eller institusjonelle forordninger utgjør tilfeller av anerkjennelse bare hvis de primært er rettet mot å bekrefte en annen person eller gruppe» (Honneth, 2008, s. 233).

Kampen om anerkjennelse og krenkelsens vesen

Ifølge Honneths teori kan anerkjennelse knyttes til ulike sfærer: den private sfære (kjærlighet), den rettslige sfæren (rettigheter) og den solidariske sfæren (kulturelt, politisk og arbeidsmessig fellesskap). Sfærene, som vi straks skal beskrive nærmere, blir et bilde på hvordan vi via teoretiske begreper kan systematisere, strukturere og se anerkjennelsesformene i forhold til hverandre (Honneth, 2003).

I den private sfæren, som først og fremst er knyttet til familien, men også til vennskap og voksnes kjærlighetsforhold, bygger barn opp grunnleggende selvtillit gjennom emosjonell og kroppslig anerkjennelse i kjærlige relasjoner til nære omsorgspersoner. Denne sfæren skiller seg ut fra de andre fordi den danner forutsetningen for å kunne tre inn i intersubjektive forhold (Honneth, 2003). De helt grunnleggende kjærlighetsforholdene er symmetriske, likeverdige relasjoner hvor vi blir fortlørlige med egne ressurser, innstillinger og verdier. Innenfor slike rammer opplever vi å bli tatt imot og anerkjent. Her etableres grunnlaget for barns selvoppfatning og evnen til å utvikle egen identitet og særegenhet (singularitet). Å erfare kjærlighet og vennskap er en nødvendig forutsetning for at vi skal kunne uttrykke oss, skape tillit til oss selv og kunne delta i det offentlige fellesskapet (Honneth, 2003, 2008). Men det er ikke slik at alle former for kjærlighet er synonyme med anerkjennelse: I de tette, grunnleggende relasjonene er det blant annet en hårfin balansegang mellom binding (symbiose) og selvstendighet (autonomi).

I den rettslige sfæren handler det om moralsk respekt. Den knyttes til

samfunnets institusjoner der vi blir rettighetspersoner. Her handler anerkjennelse om å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter – noe som utvikler selvrespekt. Dette dreier seg om såkalte legaliserte relasjoner, om våre forpliktelser overfor hverandre. Vi kan her trekke inn forpliktelser på både individuelt og kollektivt nivå. Det som handler om et etisk perspektiv på individnivå, dreier seg om offentlige moralske koder på et kollektivt nivå. Anerkjennelse i form av rettigheter sikrer oss grunnleggende muligheter til autonomi (Honneth, 2008). Prinsippet om universell likeverdighet er basis for denne formen for anerkjennelsen.

I den solidariske sfæren blir vi sett og verdsatt ut fra våre egne unike bidrag, både i form av hva vi kan tilføre fellesskapet og i form av status og verdighet (Honneth, 2003). Å bli anerkjent i denne sfæren gir oss muligheter til å verdsette oss selv som et medlem av et solidarisk fellesskap. En intakt dannelse av egen identitet forutsetter erfaring med denne formen for anerkjennelse. Følelsen av selvverd er avhengig av at man opplever å bli verdsatt for det man kan, det man bidrar med og den man er i en sosial kontekst. Slike opplevelser betinger gjensidighet; det dreier seg om å få og å gi anerkjennelse. Solidarisk anerkjennelse er noe som både realiseres innad i konkrete fellesskap, samtidig som man må forutsette anerkjennelse overfor andre konkrete fellesskap (Honneth, 2008; Juul, 2010; Kermit, 2010; Taylor, 2008).

Hvorvidt et samfunn kan karakteriseres som solidarisk i Honneths betydning, avhenger av om det er i stand til å inkludere ulike fellesskap der medlemmene blir verdsatt ut fra forskjellige prestasjoner og ferdigheter. Det forutsetter at samfunnet som helhet er i stand til å inkludere ulike livsformer og verdiorienteringer i sammenholdende verdihorisonter (Honneth, 2008; Taylor, 2008). De ulike sfærene og anerkjennelsesformene bygger på – og går til dels inn i og påvirker hverandre når det gjelder hvordan anerkjennelse eller krenkelse manifesteres og kommer til uttrykk (Benhabib, 1992; Pettersen & Simonsen, 2010). De forskjellige anerkjennelsesformene utgjør dermed samlet sett en forutsetning for et inkluderende samfunn (Honneth, 2003, s. 17).

Vi kan miste vårt positive forhold til oss selv ved manglende anerkjennelse, eller det Honneth kaller korresponderende krenkelsesformer (Honneth, 2003, 2008). I tillegg til muligheter for grunnleggende anerkjennelse rommer den private sfæren også muligheter for tilbakeholdt anerkjennelse, ignorering, omsorgssvikt og i verste fall mishandling.

Slike krenkelser kan føre til manglende selvtillit og mangelfull fysisk integritet (Honneth, 2003, 2008; Høilund & Juul, 2005; Pettersen, 2008; Pettersen & Simonsen, 2010). I den rettslige sfæren vil motsatsen være å bli objektivisert, bli gjort til «gjenstand» for urettferdighet eller umyndiggjøring og ekskludering, og dermed mangle mulighet for sosial integritet. På et individnivå kan krenkelsen dreie seg om å bli oversett, møtt med forakt eller også bli utsatt for fysiske eller psykiske overgrep. På et kollektivt nivå kan krenkelse dreie seg om marginalisering av grupper eller offentlig diskriminering. Krenkelse eller underkjennelse representerer motsatsen til verdsettingen i den solidariske sfæren. Det handler om manglende anseelse, nedvurdering eller degradering av status (Honneth, 2008; Pettersen & Simonsen, 2010).

Vi mennesker blir ikke utsatt for krenkelser uten at det gjør noe med oss. Der anerkjennelsesformene utgjør en idé om et normativt godt liv, blir de korresponderende krenkelsesformene utgangspunktet for å forstå motivet eller grunnen for kampen om anerkjennelse (Honneth, 2003). Erfaringer med anerkjennelse gir oss muligheten til å utvikle selvrespekt og derigjennom danning av en såkalt «moralitet». Honneth snakker om en «moralsk grammatikk» som skal kunne vise vei ut av krenkelsen. Han beskriver anerkjennelse som en form for kommunikasjon, og dermed er det også mulig å tenke at det er behov for en grammatikk for å få anerkjennelsen som språk til å fungere (Pettersen & Simonsen, 2010). Vi kan si det slik at når vi har opplevd anerkjennelse fra livets begynnelse, vil vi intuitivt være i stand til å reagere på krenkelse og urett, og dermed være bærere av en moralsk grunnholdning. Ved å kjenne anerkjennelsens «språk og grammatikk» kan vi bruke den kunnskapen til å fremme anerkjennelse. Det handler om å forstå både anerkjennelsens og krenkelsens vesen slik disse fremstår i de ulike sfærene, og hvordan vi kan oppheve krenkelsen.

Begrepet anerkjennelse er dialektisk (sammenvevd, motsetningsfylt og dynamisk) (Honneth, 2008; Høilund & Juul, 2005). For å forstå anerkjennelsens vesen må vi altså kaste et lys på motsatsen. Det er gjennom erfaringer med manglende anerkjennelse at vi avdekker behovet for anerkjennelse. Manglende anerkjennelse innebærer ulike former for krenkelse som er knyttet til både individuelle og fellesskapets egenskaper. Mangel på anerkjennelse kan slå ut i det Honneth omtaler som patologier, det vil si «sykdomstegn» i samfunnet vårt. Han snakker for

eksempel om hvordan et stigende antall depressive mennesker kan tolkes som en reaksjon på at samfunnet vårt lider av en syk form for individualisme. Depresjoner og ensomhet er like reelle utfall av samfunnets rådende idé om selvrealisering som andre, mer positive resultater som sosial mestring og livsglede. Men krenkelse kan også sees som en nødvendig forutsetning for protester og opprør, og dermed som utgangspunktet for kamp om anerkjennelse (Honneth, 2003). Det handler om anerkjennelse for sin egen skyld, men kan også være kamp for «den Andre» i et solidarisk perspektiv (Juul, 2010).

Anerkjennelse handler om at vi gjensidig bekrefter hverandre og dermed oppnår en følelse av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Anerkjennelse som bygger opp grunnleggende selvtillit, bidrar til at man etter hvert blir i stand til å hvile i sin egen singularitet. Mens selvtillit innebærer en grunnleggende tro og aksept av seg selv, er det en viss sammenheng mellom anerkjennelse knyttet til selvrespekt og selvverd. I begge tilfeller blir vi respektert på grunn av bestemte egenskaper. I det første tilfellet dreier det seg om allmenne egenskaper som gjør et menneske til en person, mens det andre tilfellet handler om de spesielle egenskapene som karakteriserer den enkelte til forskjell fra andre (Honneth, 2008, s. 122). Sosial verdsetting dreier seg om hva den enkelte kan bidra med, hva som verdsettes og blir gitt status av andre. Å oppnå selvverd handler ifølge Honneth om å bli verdsatt ut fra en graduell vurdering av konkrete egenskaper og ferdigheter på en skala fra «mer» til «mindre», fra «bedre» til «dårligere». Å anerkjenne dreier seg her om å bli verdsatt for særlige egenskaper som preger akkurat denne personen.

Det er avgjørende at et samfunn inkluderer verdifelleskap der alle kan oppnå anerkjennelse. For at ulike grupper skal føle seg anerkjent og verdsatt, fordrer denne situasjonen at det gis rom for mangfold.

I etterordet til boken *Kamp om anerkjennelse*, drøfter Honneth et viktig aspekt ved anerkjennelsen (Honneth, 2008). Han peker på at vi bare kan anerkjenne det som allerede foreligger av egenskaper hos andre, og som vi kjenner igjen som verdifullt. Nettopp her ligger også muligheten for vår egen autonomi: Gjennom andres anerkjennelse oppdager vi, eller vi blir gjort oppmerksomme på egne egenskaper og ferdigheter og får dermed muligheten til bevisst å utforme egen selvstendighet. Selv om Honneth og Taylor påpeker at enhver verdiegenskap er sosialt konstituert, påpeker begge at det alltid foreligger en fare for at man overser

muligheten for at det kan oppstå grunnleggende nye verdier i takt med kulturelle endringer (Honneth, 2008, s. 241; Taylor, 2008).

Det er derfor spennende å se disse tankene om anerkjennelse av nye verdier i lys av det Biesta skriver i sin bok *Læring retur: demokratisk dannelse for menneskelig fremtid* om det å «bli til i verden» (Biesta, 2010), det å gi rom for at det unike ved hvert individ skal få komme fram som en mulighet til å skape noe nytt. Pedagogisk sett er dette en viktig motvekt til ensidig vektlegging av en sterk sosialiseringstenkning. For Biesta er det snakk om en demokratisk tenkning og et samfunn som ivaretar frihet og forskjellighet, noe som nettopp er både en utfordring og mulighet i et flerkulturelt samfunn. I større grad enn å snakke om noens utviklingspotensial, handler det om muligheter til å fremstå som unike handlende mennesker i møte med andre som svarer på våre initiativer, og som også selv tar initiativ til handling. Det er gjennom å ta initiativ og handle at det kan oppstå noe nytt som dermed kan tilføre samfunnet noe som aldri har vært der før. Dette kan bare skje ved at man blir gjensidig anerkjent av andre. Samtidig innebærer det å ta initiativ, en risiko. Man kan aldri forutse hvordan nye initiativer blir møtt, og initiativer kan heller ikke begrenses eller kontrolleres dersom den enkelte skal ha en reell mulighet til å tre fram og bli til i verden (Kristiansen, 2011). Kompleksiteten viser seg når det å anerkjenne en handlings mulighet på samme tid forutsetter institusjonelle rettigheter og rom for individuell verdsetting (Biesta, 2009; Fraser, 2009; Honneth, 2008; Juul, 2010; Nørgaard, 2005; Taylor, 1998).

Dette er viktig, men også en utfordring i et flytende og fragmentert samfunn som stadig mer preges av mangel på felles moralske standarder, og der den instrumentelle fornuften står i fare for å få fritt spillerom. Også i uavhengighetskulturen (autentisitetetskulturen) som særlig Taylor er opptatt av, blir fremskritt forstått i termer som effektivitet og måloppnåelse. En slik instrumentell fornuft kan føre til et moralsk tomrom som under bestemte betingelser ikke bare muliggjør umoralske handlinger, men gjør disse fornuftige. Innenfor denne tenkningen er faren til stede for en systematisk krenkelse av individualiteten, og den kan bli en trussel mot anerkjennelsen av likeverd og verdsetting av mangfold i samfunnet.

Sentrale spørsmål i antologien blir derfor: Hva er det vi anerkjenner, hva er det vi gir verdi hos den vi anerkjenner? Hvilke egenskaper og

hvilken atferd anerkjenner vi? Hva er det som anerkjennes i de pedagogiske institusjonene og i samfunnet for øvrig? Et like viktig spørsmål er: Hvor åpne er vi for nye tenke- og levemåter og nye verdier? Både Honneth og Taylor knytter svaret på dette til den livsverden vi lever innenfor, og ser det i lys av ulike nivåer: relasjoner, institusjoner og samfunn. I det kommende vil vi forsøke å kaste lys over hvordan det store bildet av anerkjennelse trer fram og kan forstås på ulike nivåer innenfor en pedagogisk ramme.

Fokus på Berit Baes arbeid med anerkjennelse i barnehagefeltet

Innenfor det pedagogiske barnehagefeltet har Berit Bae i svært lang tid vært toneangivende når det gjelder temaet relasjoner mellom barn og voksne, og hun blir knyttet til begrepet anerkjennelse. Hennes bidrag har over mange år hatt stor betydning for det pedagogiske arbeidet i de fleste barnehager og for utdanningen av barnehagelærere¹ i Norge (Strand, 2008). Allerede på 90-tallet bidro Bae med viktig forskning på voksnes anerkjennende kommunikasjon med barn som vesentlig for at barns selvfølelse, selvutvikling og relasjonskompetanse skal utvikle seg i positiv retning (Bae, 1996; Bae & Waastad, 1992). Hun har i stor grad bygd arbeidet sitt på tenkning om samspill som en dialektisk relasjon og støttet seg på Anne Lise Løvlie Schibbyes begrepspar *delprosess* og *anerkjennelse*. I sine empiriske analyser ser Bae på anerkjennelse som komplekse fenomener bygd på likeverd i relasjonene (Bae, 2011). Hun har videre løftet fram hvordan vi kan forstå voksnes samhandling med barn som enten *romslige* eller *trange kommunikasjonsmønstre*. Romslige samspillmønstre preges av innlevelse og fokusert oppmerksomhet, og barnet får mulighet til å forholde seg til seg selv og egne tanker og opplevelser ved at de voksne støtter opp om barnet og lytter velvillig. Derimot kan vi snakke om trange mønstre når de voksnes opplevelse blir så dominerende at barna får liten mulighet til å uttrykke seg og utvikle et forhold til

¹ Da boka gikk i trykken var det fortsatt ikke avgjort hvorvidt videre tittel på pedagoger i barnehagen skulle være førskolelærer eller barnehagelærer. Alle signal tydet på at tittelen ville bli endret til barnehagelærer, og dette har vi tatt høyde for.

egne tanker og følelser. Ved trange mønstre utviser voksne opplevelsesmessig fjernhet, er vurderende og gir ros uten innlevelse. I et omfattende forskningsarbeid har hun vist hvor viktig det er for barns selvforståelse at de blir møtt av romslige voksne som *anerkjenner* barnets væren, noe som forutsetter at voksne evner å være selvrefleksive (Bae, 2004).

Baes arbeid har blitt satt i klar sammenheng med hvordan barnehagens vektlegging av barns rett til medvirkning er blitt tolket og forsøkt omsatt i praksis. Bae hadde et redaksjonelt ansvar for utformingen av *Temahefte om barns medvirkning* i tilknytning til Rammepplanen i 2006 (Bae, 2006). Hun har i stor grad fremmet de gode eksempler i fremstillingen av sine empiriske data, og hun synliggjør hvordan ansatte gjennom anerkjennende relasjonserfaringer legger til rette for inkluderende prosesser og barnas muligheter til å tre fram som aktive subjekter (eks. Bae, 2009; Bae, 2011). Fordi hun først og fremst har fokus på romslige mønstre for samspill, er det en fare for at samspill fremstilles som idylliske eller kun preget av konsensus. I en artikkel i boken *Barndom – barnehage – inkludering* (Bae, 2011) avstår hun fra en bredere drøfting av andre typer samspill enn de som er preget av romslighet. Annen forskning har vist at det også foregår mindre konstruktive samspill i barnehagen (Palludan, 2005). Bae påpeker hvordan trange kommunikasjonsmønstre er en del av en krevende og hektisk hverdag. Men allikevel opplever vi at Baes tekster i liten grad vektlegger utfordringene som ligger i krevende situasjoner i hverdagen. Sånn sett kan hun tas til inntekt for å idyllisere et særs vanskelig terreng. I de store diskusjonene om hvorvidt målstyring og utvidet kartlegging og registrering av barn i barnehagen er til det gode for barnet og barnehagens hverdag, har hun tatt til orde for at uten kartlegging blir det lettere å skape rom for anerkjennelse og inkludering (Bae, 2011). Barnehagen er i endring, politiske føringer og globale trender påvirker hverdagen og dermed er anerkjennelsens vilkår forandret og må utfordres og forstås i et større perspektiv.

Asymmetri, men likevel likeverd

Den bærende tematikken i Baes tilnærming er det asymmetriske forholdet mellom pedagoger og barn i barnehagen (Strand, 2008). Ved å vektlegge barns rett til medvirkning og barns subjektstatus har Bae gjort forsøk på å oppheve ubalansen mellom voksnes definisjonsmakt og barn som passive mottagere av voksnes omsorg. Allikevel er det et vesentlig

poeng at relasjoner mellom voksne og barn *er* asymmetriske forhold vi ikke kommer utenom (Østrem, 2008). Det å møte barnet med anerkjennelse på gitte områder kan også føre barnet inn i det som er forventet som akseptabel atferd, og dermed være normgivende bidrag i sosialiseringprosessen. I ytterste konsekvens handler det om å forme, sosialisere og begrense barn på en slik måte at de blir veltilpassete og medgjørilige i forhold til sosiale og strukturelle forventninger i samfunnet (Steinnes, 2010). Dette er til en viss grad nødvendig, men ut fra Biestas tenkning er pedagogisk handling også noe mer. Det handler om å «lokke fram», gi rom for unike initiativer fra barnet, gi plass for det som ikke skal «tilpasses», som ikke skal «bli akseptabel atferd», men som er den enkeltes bidrag til fellesskapet, det ingen andre kan erstatte, men som gjennom møter med andres initiativer kan bidra til å forandre det som er felles.

Krenkelse

Dermed er det viktig å være oppmerksom på at relasjoner som er basert på asymmetri alltid medfører en risiko for krenkelser av den svakeste parten. Det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn gjør det nødvendig å reflektere over hvordan det er mulig å forholde seg ansvarlig til gitte grenser og livsvilkår uten å gå på akkord med anerkjennelsesidealet (Østrem, 2008). Om krenkelsen blir for omfattende og *forventning* om bekreftelse fra andre ikke innfris, kan det medføre «at hele personens identitet bryter sammen» (Honneth, 2008, s. 140). Imidlertid kan den krenkende handlingen, under «sunne» samfunnsmessige betingelser, konstituere en *kamp* om anerkjennelse (Gram, 2010; Honneth, 2008).

Oversatt til barnehagens virkelighet kan vi si at der Bae bruker praksiseksempler for å vise at barn ikke blir møtt på en måte som hun definerer å være anerkjennende, mener Torill Strand at slike hendelser kan gi barn utviklingsmuligheter. Ifølge Strand utgjør rom for krenkelse – eller forbrytelse – mot de primære anerkjennelsesrelasjonene en form for «naturlig danning» til sosial inkludering. En slik form for krenkelse skjer i møte med samfunnets sosiale institusjoner der den rettslige og solidariske sfære er fremtredende (Strand, 2008, s. 207). Det kan forstås slik at når barn blir misforstått/ikke lyttet til eller korrigeret, er det en del av den «beskjæringen» vi gjør for at barn skal sosialiseres inn i et eksisterende samfunn og bli tilpasningsdyktige. Slik vi ser det, kan det handle om to ulike aspekter. Det ene er at barn blir til via motstand; motstand

gjør sterk! Det andre er at det å bli oversett, avvist eller ikke lyttet til er nødvendige krenkelseserfaringer for at barnet skal kunne tre ut av en følelsesmessig sammensmelting med omsorgspersonen og utvikle en robust *selvtillit* (Strand, 2008).

Fra et pedagogisk perspektiv er det etisk fullstendig uakseptabelt å godta at situasjoner hvor barn blir krenket, kan legitimeres ut fra tanken om at dette kan være med å bygge selvtillit. Strand påpeker at Bae i sin fremstilling av den voksnes anerkjennelse av barnet kun er affektivt orientert på en måte som tilhører den private sfære. Dermed fremstilles barnet først og fremst som «det sårbare barnet». Hun hevder at Bae ikke tar høyde for at anerkjennelse innenfor barnehagens kontekst skjer innenfor den rettslige og solidariske sfæren. Sett ut fra en forståelse av barnehagen som tilhørende disse to sfærene, og at anerkjennelse fremmer selvspekt og selvaktelse (selvverd), hevder Strand at:

krenkelse av – eller forbrytelse mot de primære anerkjennelsesrelasjonene er en form for «naturlig danning» til sosial integrasjon, siden dannelsesarbeid skjer i møte med samfunnets sosiale institusjoner (Strand, 2008, s. 406).

Selv om vi på et teoretisk plan, slik Strand gjør, snakker om at barn har behov for krenkelse, vil ansatte i barnehagen aldri kunne legitimere en praksis preget av krenkende handlinger ut fra en begrunnelse om «behov for krenkelse». Vi velger heller å forholde oss til Biestas tenkning om å *utfordre* barn i dannelsingsprosessen, enn å tenke krenkelse som en form for «naturlig danning». Barn har rett til å ivareta sin egenart, og det eneste samfunnet kan kreve er at det settes grenser mot en egenart som er destruktiv for andre individer eller samfunnet som helhet (Fjellström, 2004, s. 251). Vi bør etterstrebe å realisere barns egenart og selvstendighet i pedagogiske institusjoner, og spørsmålet blir hvordan vi kan støtte og utfordre barnas personlige utvikling innenfor de rammene som er sosialt akseptert. Å kunne utfordre barn i pedagogiske sammenhenger krever at det er en god pedagogisk relasjon til stede mellom barnet og pedagogen, og at pedagogene og de pedagogiske institusjonene viser interesse for barnas unike tanker og følelser. Det handler om å utfordre barna til selv å tenke over sine egne reaksjoner, intensjoner og handlinger. Det betyr ikke at enhver reaksjon vil være tilstrekkelig og akseptert.

bel. Det dreier seg mer om at pedagoger ser *bak* barnets væremåte og ytringer og utfordrer barna til å våge å ta initiativ og dermed vise hvem de er. Vi kan kanskje sammenligne dette med Baes beskrivelse av åpne kommunikasjonsmønstre som, via den voksnes evne til å møte barnet som et genuint menneske, gir rom for selvutvikling og selvavgrensning. I tråd med Arendts tenkning om at mennesket blir til gjennom genuin handling, påpeker Biesta at en tilnærming preget av genuin interesse og evne til å utfordre barnet der barnet kan «strekke seg» og bli utfordret på egne reaksjoner og handlinger, gjør det mulig for barna å *bli til i verden* som unike individer. Når barn blir anerkjent ved å møte spørsmål, «motstand» eller utfordringer, er det hverken enkelt eller behagelig, men kan snarere være forstyrrende og krevende. Biesta mener det innebærer en form for «krenkelse» av elevenes suverenitet og selvsikkerhet. Det minner oss om at pedagoger alltid vil gripe inn i barnas liv. Vi må understreke at som pedagoger kan vi ha intensjoner om å utfordre med mål om at barnet skal strekke seg, men handlingene kan fra barnets perspektiv allikevel oppleves som krenkende. Våre intensjoner er ikke nødvendigvis samsvarende med barnets subjektive opplevelse. Ifølge Biesta er pedagogens primære ansvar et ansvar for elevens subjektivitet, et ansvar for det som lar eleven være et unikt individ (Biesta, 2009). Det kreves pedagogisk klokskap og kjærlighet til barnet om inngripen skal bære preg av anerkjennelse og ha en dyp, forandrende og endog forstyrrende effekt som skaper positiv endring.

Institusjonalisering

Som vi har sett, gjør anerkjennelsens betydning seg gjeldende på ulike nivåer og fremkommer i ulike former. Med utgangspunkt i Honneths tredeling av anerkjennelsens sfærer skal vi se videre på anerkjennelse ut over den private sfæren og belyse den også i tilknytning til institusjonelle rammer og samfunnsmessige forutsetninger. Gjensidige anerkjennelsesformer og strukturer – eller mangel på sådanne – er en vesentlig faktor for barns og voksnes identitetsvilkår både i familie, barnehage, skole og i høyere utdanning.

Institusjoner er ikke bare konkrete bygninger med bestemte arbeidsfunksjoner, men også sosiale fenomener med bestemte logikker og sam-

menhenger (Jenkins, 1996). De består av kognitive, normative og regulative strukturer og aktiviteter som gir stabilitet og mening til sosial atferd (Scott, 2001). Institusjoner bærer både kulturer, strukturer og rutiner, og de består av regelsystemer på flere nivåer. Vi opprettholder institusjonene ved at vi som individer handler som om institusjonene var reelle, logiske og nødvendige. Fra dette perspektivet er en skole eller barnehage en institusjon i kraft av at den rommer handlingsregler, sanksjonerende formål og sosiale forpliktelser. Disse institusjonslogikkene er bundet til kategorier og klassifikasjoner og er innleiret i felles forestillinger. Det blir en form for symbolsk univers som sjelden gjøres til gjenstand for refleksjon og nettopp derfor blir bevart. Fordi institusjoner representerer normer for hvordan noe skal gjøres, legitimerer de også ulike former for sosial kontroll. For å forstå en institusjons formål og virke er det ikke tilstrekkelig å ta utgangspunkt i de praktiske oppgavene som skal løses. Det er nødvendig å analysere seg fram til begrunnelsene som mer eller mindre erkjent og eksplisitt ligger til grunn for daglige samspill (Barth, 1994).

Anerkjennelse i pedagogiske institusjoner – i et samfunnsperspektiv

Bae kan sies å belyse begrepet anerkjennelse både knyttet til de nære relasjoner mellom voksne og barn og til anerkjennelse innen rettighets-sfæren med vekt på barns medvirkning. Slik vi leser både Palludan og Strand, kan det se ut som om de i liten grad verdsetter at intimsfæren er viktig i tenkingen om anerkjennelse i barnehagesammenheng (Bae, 2011; Nørgaard, 2005; Palludan, 2005; Strand, 2008). At barnehagen som institusjon har behov for å bli anerkjent ut over å være en omsorgs-institusjon, legitimerer ikke at barnehagen ikke skal romme anerkjen-nelse knyttet til den intime sfære. Anerkjennelse i form av den nære, af-fektive bekreftelsen og først og fremst etableringen av selvtillit finner sted i den private, intime sfære. Imidlertid utelukker det ikke at barnehagen også må forholde seg til barnas behov for anerkjennelse knyttet til nære følelsesmessige relasjoner. Det er et grunnleggende eksistensielt behov for alle mennesker å få følelsesmessig bekreftelse, det handler om men-neskelig sårbarhet. Innenfor en dannelsesinstitusjon som barnehagen, er det helt nødvendig at de voksne har bevissthet om at anerkjennelse er knyttet til nær følelsesmessig bekreftelse også på det rent følelsesmessige

plan (Sævi, 2007; Østrem, 2008). Om vi avviser intimsfæren som vesentlig også innenfor de institusjonaliserte arenaene, er det en fare for at vi i for stor grad fjerner oss fra de grunnleggende relasjonelle behovene vi – fra et pedagogisk og psykologisk ståsted – mener barn har behov for. Selv om vi legger vekt på at det er meget viktig at det pedagogiske arbeidet også ser at anerkjennelse må romme flere perspektiver, kan vi ikke forstå det slik at «oppstigningen» til nye anerkjennelsesformer – bruken av flere sfærer – avløser tidligere former for anerkjennelse i den private sfære (Kermit, 2010, s. 61): «Behovet for anerkjennelse i nære relasjoner tilfredsstilles ikke en gang for alle i barndommen, like lite som behovet for anerkjennelse som rettssubjekt mister sin relevans når vi anerkjennes i solidariske fellesskap.» Dermed kan vi si at anerkjennelsen på én side er en forutsetning for intakt identitetsdannelse, men samtidig er den en forutsetning for opprettholdelse av en intakt identitet. Særlig når barnehagen skal romme de aller yngste, blir det viktig at ansatte ivaretar mye av det som også hører intimsfæren til, nemlig primærrelasjoner basert på følelsesmessig oppmerksomhet og involvering knyttet til stabilitet, forutsigbarhet og gjensidighet.

Innenfor anerkjennelse som kjærlige relasjoner finner vi også vennskap (Honneth, 2008). Anerkjennende relasjoner barna imellom er kanskje det som er minst belyst i Baes anerkjennelsestenkning, selv om hun så vidt nevner at pedagogene kan skape relasjonelle premisser for hvordan barna kan oppfattes av andre sett i lys av begrepet medlæring (Bae, 2009, 2011). Et viktig spørsmål er hva som kjennetegner sosiale mønstre som muliggjør anerkjennelse i institusjonelle fellesskap.

Institusjonenes interne logikk og anerkjennelse

Samspill mellom voksne og barn i barnehage og skole kan fra et sosiologisk perspektiv altså tolkes som gitte «institusjoners indre logikker»; som et uttrykk for sammenhenger som er skapt for å forklare utforming av en konkret praksis. Slike logikker består av konvensjoner, rutiner, forpliktelser og statussystemer som i seg selv blir opprettholdt via de handlingene vi utfører innenfor den bestemte institusjonen. Ofte

er de «skjult» for oss, de ligger der som en del av den praksisen vi selv er sosialisert inn i. Med henvisning til Foucault peker Biesta på at språket og diskursive praksiser både skisserer og konstituerer hva man kan se, hva man kan si, men også hva man kan erkjenne og tenke. I siste instans gir det premisser for hva man kan gjøre (Biesta, 2009).

Anerkjennelse bør dermed knyttes til noe mer enn de nære relasjoner (Palludan, 2005). De voksne er aktører på flere arenaer, innvevd i gitte praksiser og logikker når de jobber i pedagogiske institusjoner. Ansatte er også profesjonelle utøvere som er bundet av mandatet, arbeidstiden og arbeidslivets ramme – noe som nettopp utgjør en grunnleggende forskjell i forhold til anerkjennelse innenfor familiens sfære (Nørgaard, 2005). Barnehagen fremstår for eksempel ikke lenger som hjemmets forlengede arm, men som en institusjon med vekt på danning til medbestemmelse og solidaritet – der barn blir møtt som personer med rettigheter (Nørgaard, 2005; Pettersen & Simonsen, 2010; Østrem, 2008). Dette fører oss over til en mer sammensatt kontekst med vekt på begreper som demokrati, likeverd, medborgerskap og rettigheter samt solidaritet.

Anerkjennelse og likeverd, rettigheter og fellesskap

Skolen og barnehagen, men også høyere utdanning skal bidra til danning, inkludering og demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2006b; UFD, 2003). De pedagogiske institusjonene skal også etterkomme et stadig økende krav om å måle og vurdere barnas ferdigheter og kompetanser. Dermed er det til stede et komplekst, tidvis motstridende forhold mellom anerkjennelse og vurdering. Ikke minst gjelder det forholdet mellom krav og forventninger som stilles til barn og unge i et sosialiseringssyemed, kontra åpenhet for nye handlinger, muligheter og anerkjennelse av hver og en som unik. Dette er særs krevende i et praksisfelt som stadig blir mer preget av større barnegrupper, mindre pedagogtetthet og krav til målstyring og dokumentasjon.

I og med at omsorg og læring omfatter stadig flere barn fra de er ett år, har barnehagens og skolens rolle i barns liv økt betydelig. Det gjelder også omfanget av forventninger til både foreldre og pedagoger. Forventningene befinner seg på flere nivåer, fra det å yte adekvat omsorg til å se barn som selvstendige rettighetshavere, og at barna skal kunne måles i forhold til kunnskap og prestasjoner. Slike omfattende – tidvis spri-

kende – krav og forventninger krever både oppmerksomhet og kompetanse av de ulike aktørene. Vi har å gjøre med en politisk agenda som på den ene siden styrer etter mål om lik rett til opplæring, utdanning og danning, og på den andre siden har et klart preg av markedsliberalistisk målstyring.

Rettighetstenkningen er en trend i vårt individualiserte samfunn, vi kan forenkle det grovt og snakke om at vi styrer etter «rettighetenes etikk» (Dahlberg & Moss, 2005). Om vi styres av den politiske rettighetsdiskursen i våre holdninger og intensjoner, er allikevel ikke rettighetene nødvendigvis lette å omsette i praksis. Det å oversette rettigheter til praksis er en stor utfordring. Honneth påpeker at rettigheter i seg selv ikke skaper rettferdighet, men rettigheter må til for å kunne skape et rettferdig samfunn. Vi kan risikere en tilslørende retorikk, hvor alt stadig vender tilbake til rettighetene uten at vi tar høyde for at hver handling og utøvelse av politikk til enhver tid avhenger av det relasjonelle møtet mellom mennesker.

Frihetsprinsippet sier at alle skal ha lik rett til grunnleggende friheter og rettigheter, så som tanke- og ytringsfrihet (Rawls, 1993, i Lavik & Fjørtoft, 2008, s. 186). Dette er friheter som skal sikre menneskers personlige integritet, og det er friheter som er nedfelt i lovverket. Det dreier seg også om et likhetsprinsipp som fremmer at alle skal ha like mye og ingen skal ha mer, noe som i prinsippet forutsetter at alle er like og har like behov. Problemet med en politikk som blir fortolket slik, er imidlertid at man står i fare for å reproducere forskjeller fremfor å viske dem ut. En slik tilnærming kan også føre til at man favoriserer dem som behersker majoritetskulturens språk og koder (Taylor, 2008). Slik kan dette prinsippet både være et uttrykk for en makttaktikk og for en undertrykkende politikk. Så på den ene siden kan like rettigheter være undertrykkende – muligens krenkende – om man ikke er en del av en majoritetskultur, for det kan handle om konformitet og reproduksjon av gjeldende praksis.

På den andre siden kan like rettigheter ligge til grunn for å sikre at borgerne oppnår reelle sjanselikheter, i tråd med det Honneth hevder om at rettigheter må til for å skape et rettferdig samfunn. Grunntanken med sjanselighet og forskjellsprinsippet dreier seg forenklet sagt om hvordan vi skal forholde oss til sosial og økonomisk ulikhet (Rawls, 1993, i Lavik & Fjørtoft, 2008, s. 187). Prinsippet om like rettigheter

kan derfor også fortolkes slik at retten til likeverd utløser kompensasjoner på grunn av en eller annen skeivfordeling eller skeivhåndtering. Sett i dette lyset blir prinsippet om like rettigheter en mulighet for utjevning, maktbalanse og likeverd. Rettferdighet krever først og fremst at alle har grunnleggende like rettigheter, deretter kan man sikre reelle sjanselikheter.

Fra dette perspektivet reiser enhetspolitikken to utfordringer: For det første er de objektive betingelsene for likeverdig deltagelse bare tilsynelatende tilfredsstilt fordi barn og ungdom i utgangspunktet har ulike forutsetninger for å kunne lykkes (Gram, 2010, s. 58). For det andre har enhetsskolepolitikken fortrenget identitetspolitiske anerkjennelseskrav som oppfatter praktisk lærdom som tilstrekkelig kompetanse i seg selv (Fraser, 2003b, s. 228 i Gram, 2010). For å tilfredsstille de intersubjektive betingelsene anerkjennelsen forutsetter, må man utelukke «institusjonaliserte verdimønstre som systematisk nedvurderer enkelte kategorier av mennesker og de egenskapene som assosieres med dem (...) – enten ved at de legger byrder på dem av en overdrevet tilskrevet 'forskjell', eller ved at de ikke evner å verdsette deres særegenhet».

Det å erfare et overgripende og abstrakt system som hemmer utfoldelsen av subjektiviteten kan være nok til å true den enkeltes personlighet (Gram, 2010). Denne underkjennelsen kan vurderes som reell dersom samfunnets institusjonaliserte normer forhindrer at alle kan delta på like vilkår.

Kan solidaritet handle om en kamp for andre om anerkjennelse?

På et helt grunnleggende nivå handler solidaritet ikke bare om fordeling av materielle goder, men om anerkjennelse av kulturelle og psykiske livssjanser. Et solidarisk samfunn gir alle mennesker muligheter til å oppnå anerkjennelse som grunnlag for å kunne realisere seg selv som et fullt integreert medlem av samfunnet (Ricoeur, 1994, i Juul, 2010, s. 401). Det dreier seg om anerkjennelse av andre som verdifulle og likeverdige interaksjonspartnere. Når solidaritet ikke bare utspiller seg i direkte mellommenneskelige relasjoner, må tanken om anerkjennelse være institusjonelt forankret.

Vi lever i et individualisert, kulturelt differensiert og delvis globalisert samfunn, og vi kan savne en ny form for solidaritet som kan skape

sammenheng og sosial integrasjon (Juul, 2010). Solidaritet forstått som et overordnet begrep for anerkjennelse og rettferdighet, med kraft til å skape sammenheng i et differensiert og pluralistisk samfunn, handler grunnleggende om anerkjennelse og om en rettferdig fordeling av betingelsene for anerkjennelse. Men det angår også rettferdighet og rettferdige prosedyrer som hverken er entydige eller kan formuleres i universelle prinsipper en gang for alle (Juul, 2010, s. 151).

For Honneth og Taylor er anerkjennelse både en betingelse og en forpliktelse, og for begge ligger det en moralsk fordring i anerkjennelsestanken (Honneth, 2008, s. 246). Det vil si at både hver enkelt og samfunnet har plikt til å synliggjøre den Andre, behandle andre med respekt, fremme den Andres autonomi. Dette gjelder også når den Andre er en fremmed som jeg ikke har noe til felles med (og som kanskje ikke er i stand til å bidra særlig mye til fellesskapet). Dermed er det ikke alene «autoriteten» i den Andres blick som forplikter (Lévinas, 2008), men i et videre perspektiv også hensynet til meg selv, til fellesskapet eller samfunnet som helhet (Biesta, 2009; Honneth, 2008; Juul, 2010).

Det er en avgjørende forskjell mellom omsorg i ansikt-til-ansikt-relasjoner og rettferdighet i samfunnets institusjoner (Ricoeur, 1994, s. 194 i Juul, 2010). I det første tilfellet dreier det seg om hva som er godt for oss som føler oss knyttet til hverandre. I det andre dreier det seg om hva som er godt for alle, og dermed for samfunnet som helhet. Det er grenser for hvor langt omsorgen og følelsesmessige bånd kan strekke seg. Derfor handler målsettingen om det gode liv for alle også om rettferdige institusjoner. Disse bygger hverken på omsorg eller følelser, men på likhet, dvs. prosedyrer som gjør det mulig for alle mennesker å strebe etter det gode liv på lik linje med andre (Juul, 2010, s. 147).

Man kan kanskje forstå en slik rettferdighetstenkning som noe som handler om en rettferdig og lik behandling av alle, som en omsorg for medmennesket. Fortolket på en sånn måte blir forskjellen mellom etikk og moral et spørsmål om avstanden mellom mennesker (Juul, 2010). Grunnleggende bygger begge deler på menneskets evne til å tre inn i andres verden gjennom å se verden fra en posisjon som ikke er ens egen, samtidig som man er seg bevisst at man likevel ser med sine egne øyne (Biesta, 2009). Denne tenkningen gir en bevissthet om at en aldri fullt ut kan forstå den andre. Hovedoppgaven for alle pedagogiske institusjoner er ifølge Biesta å gi individer muligheten til *å bli til i verden*. Å bli

til i verden handler *ikke* bare om selvutfoldelse. Det innebærer å trå inn i det sosiale og det relasjonelle. Det krever at det skapes situasjoner hvor den enkelte kan reagere. Å reagere dreier seg om aktivitet; å si og gjøre, men også om passivitet, å lytte, vente, være oppmerksom og gi plass og ta ansvar for hva og hvem som er annerledes. Dette fordrer at det gis oppmerksomhet til det enkelte barn og den unges tanker og følelser, og det må gis plass til at de kan reagere på deres egen unike måte (Biesta, 2009).

En solidarisk handling bygger på anerkjennelse av den andre som en likeberettiget og likeverdig interaksjonspartner. Det er å engasjere seg på andres vegne. Solidaritet er knyttet til *verdsetting* av en annen, en gruppe, et fellesskap. Men hva som til sist bør prioriteres gjennom handling og praksis, må til enhver tid avgjøres av den enkelte, og er dermed avhengig av en moralsk dømmekraft i enhver situasjon.

Relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen er institusjonaliserte forhold, og pedagogens mandat er å være rettighetsinnløser. Sånn sett er barnehagen en arena der ansatte skal sørge for at rettigheter innfris, og dermed er hovedmandatet knyttet til rettighetssfæren. Samtidig sier Rammeplanen en del om omsorg og omsorgsrollen (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Når dette blir uttrykt som et krav til yrkesrollen, tenker vi at det også stilles krav til anerkjennelse som kan relateres til den private sfære. Kjærlighet i den private sfæren består av ubetinget anerkjennelse, og det er spørsmål om det er det mulig å kreve en slik form for anerkjennelse fra ansatte i forhold til barna. Så lenge anerkjennelsesformen her er ubetinget kjærlighet, er det da mulig – og ønskelig – at profesjonelle i pedagogiske institusjoner utøver denne formen for pedagogisk mandat? Om vi tenker at kun kjærlighetssfæren består av ubetinget anerkjennelse, og vi beveger oss innenfor både rettighetssfæren og solidaritetssfæren i barnehagen, så vil barn møte anerkjennelse som alltid er betinget av noe. Da er det kanskje grunn til å undre seg over hva vi gjør med barn når de allerede fra de er knapt ett år skal bli henvist til tette relasjoner med voksne som forholder seg til dem i større grad i kraft av sitt mandat enn ubetinget kjærlighet. Hvordan kan vi ta vare på eller i det minste sørge for bevissthet rundt dragingen, eller dilemmaet som oppstår mellom en betinget og ubetinget form for anerkjennelse?

I det pedagogiske fagfeltet handler det om pedagogisk skjønn og ster-

ke skjønnsmessige avgjørelser (Dworkin, 1978, i Grimen & Molander, 2008). Om ansatte som skal forvalte det pedagogiske mandatet opptrer ureflektert og med svake skjønnsmessige vurderinger, kan den ubevisste handlingen, eller manglende evne til å fatte vedtak til beste for barnet, bli til en krenkende handling. Krenkelsen oppstår når de voksne ikke bedriver adekvat profesjonsforvaltning. Det krevende og utfordrende er at det ikke finnes klare grenser for hva som er svake eller sterke skjønnsmessige vurderinger, eller hva som er krenkende versus anerkjennende.

Sett i et stort perspektiv handler det om å kunne frigjøre seg fra forvrengte frihetsforestillinger om egne individuelle rettigheter. Det dreier seg om andre eller nyere former for kommunikativ frihet der anerkjennelsen av andre blir en grunnbetingelse. Å forstå at frihet er innleiret i omverdenen, kan fri oss fra selvopptatthet. Det kan handle om *frigjøring til plikten*; om å erkjenne at frihet og anerkjennelse ikke bare handler om rettigheter, men også om plikter.

Er det rom for «kamp om anerkjennelse» i pedagogiske institusjoner?

Det teoretiske fundamentet vårt bygger på en såkalt normativ teori, det vil si en teori som uttaler seg om hva som for eksempel er det gode liv, og hvordan vi kan bestemme hva som er sykdomstrekk i samfunnet vårt (Honneth, 2003, s. 19). Honneths teori er en kritisk teori som kan anvendes og være et redskap innenfor flere disipliner. Teorien kan gi analytiske kategorier i et sosiologisk perspektiv, være et forsøk på en etisk teori (filosofi), eller vi kan med psykologiens briller lese hvordan vi kan tolke utvikling av ulike psykiske vansker.

Vi innledet med et anslag om danning, og vi knytter det til to aspekter: kultur–samfunn og selvanning. Det handler om å bli utfordret og å strekke seg, om å bli bevisste og selvstendige samfunnsborgere. Det dreier seg også om at våre muligheter for danning er avhengige av andre mennesker samt av rettslige og solidariske institusjonelle vilkår. Slik vi ser det, gir Honneths begrepsverden oss mulighet til å tolke hvordan mekanismer på ulike nivåer – eller i ulike sfærer – skaper muligheter for eller hindrer oss i det å være og bli gode borgere, og ha et godt liv i

samstemthet med andre. Da er vi på et normativt og abstrakt nivå, og det forteller oss noe om hva vi vil. Samtidig gir det oss muligheter til å systematisere og kategorisere erfaringer og å «avkle» både anerkjennende og krenkende hendelser.

Det som igangsetter kamper om anerkjennelse er, ifølge Honneth, følelsen av krenkelse og mangel på respekt; opplevelsen av å være usynliggjort, utelukket, stigmatisert og uten rettslig beskyttelse. Slike følelser kan gi anledning til å kjempe for anerkjennelse, men samtidig kan ikke alle anerkjennelseskamper forstås på den måten. Sosiale kamper oppstår ikke bare som de krenkedes opprør mot dem som krenker. Sosial kamp kan også sees som en forpliktelse til å kjempe for at andre, i likhet med meg selv, kan oppnå muligheter for anerkjennelse i fellesskapet og i samfunnet for øvrig (Juul, 2010, s. 402).

Hvordan kan dette forstås i pedagogiske kontekster? Innledningsvis reflekterte vi over hvordan vi kunne tilføre dannelsesbegrepet håndterbare intersubjektive og samfunnsmessige dimensjoner (Straume, 2011). For oss har det blitt tydeligere at Honneths teoretiske bidrag kan kobles til det pedagogiske fagfeltet. Hans sfærebegreper og forståelsen av hva anerkjennelse og krenkelse innebærer, gir oss et tydeligere bilde av hvordan vi kan inkludere anerkjennelsens kompleksitet i et uoversiktlig pedagogisk landskap.

Berit Baes forskning og teoretiske fundament har vært toneangivende for vår forståelse av anerkjennelse som et fenomen i pedagogiske kontekster i mange år. Hennes arbeid har i stor grad vært sentrert rundt relasjonelle aspekter, fenomener som vi ofte knytter til intimsfæren. Vi har påpekt at anerkjennelse som fenomen må romme mer enn vektleggingen av relasjonelle forhold, og Honneths teori forvalter et begrepsapparat som gir oss et nytt sett «briller». Disse er til hjelp for å se og forstå kompleksiteten i samfunnet vårt, og de viser relevansen av en utvidet forståelse av anerkjennelse innenfor en pedagogisk kontekst.

Erfaringer med anerkjennelse er nødvendige. Som pedagoger i nære møter med barn er det vår plikt å legge til rette for at barn og unge blir anerkjent på en slik måte at de får muligheter til å strekke seg, bli utfordret, dannet og utdannet. Det handler om den pedagogiske relasjonen og om våre etiske forpliktelser. Det innebærer at vi ideelt sett går våre medmennesker i møte med en grunnleggende anerkjennende væremåte. Det forutsetter at hvert enkelt individs rett til å bli møtt med

respekt og likeverd blir tatt på alvor. Det handler også om at det pedagogiske arbeidet foregår innenfor de rammene både samfunnet og de pedagogiske institusjonene setter, og er en del av. For at grunnbetingelsene for danning og anerkjennelse skal ha mulighet til å utfolde seg, må det finnes en offentlig etisk resonans som bygger på kollektive moralske koder som også er en del av den institusjonaliserte hverdagen og dens etiske føringer. En trygg identitetsdannelse forutsetter opplevelser av solidarisk anerkjennelse innad i konkrete fellesskap og muligheter til *å bli til i verden*.

Som aktører i pedagogiske institusjoner må vi derfor kunne gi rom for og være oss bevisst kompleksiteten som de ulike formene for anerkjennelse fordrer. Det er i møte med den enkelte at mulighetene for realisering av anerkjennelse ligger. Det er også her krenkelse og mangel på anerkjennelse erfares og oppleves. I dette møtet er gjensidig anerkjennelse en moralsk fordring, og i pedagogiske relasjoner er ansvarsforholdet asymmetrisk. Muligheter for anerkjennende praksis er ikke bare knyttet til den enkeltes bevissthet om anerkjennelse i nære relasjoner, men er også avhengig av institusjonelle føringer og betingelser. Dette innebærer oppmerksomhet omkring to nødvendige elementer; kontinuerlig å spørre seg om anerkjennelse realiseres i like rettigheter og likeverdig medvirkning, og evnen til å forholde seg kritisk til fellesskapets samhandlingsmønstre. Uten en slik kritisk bevissthet er faren for systematiske forskjeller i anerkjennelsesmulighetene overhengende til stede.

De som har ansvar for barn, elever, studenter eller medarbeidere i de pedagogiske institusjonene, må våge å gi rom for forskjellighet. Skal kunnskap om anerkjennelsens vilkår og muligheter være retningsgivende for pedagogisk praksis, må det eksistere muligheter for mangfoldighet og anerkjennelse av det særskilte menneske med forskjellige egenskaper og verdier. Ved å akseptere at det å tre fram for hverandre er en grunnbetingelse for at det kan skapes noe nytt, og gjerne uventet, ser vi at det også må stilles krav til den pedagogiske solidariteten. Pedagogisk ansvar handler dermed om at det ikke må skje «ensretting» og krenkelse av det unike individ innenfor sosialiseringen og liberalismens nyttetenkning (Juil, 2010, s. 401). Det ligger en fare i at vi kan forringe verdien i Honneths tankegang om vi fortolker begrepene for konkret, eller omtolker all praksis i lys av hans begrepsapparat. Men det vi ser

klart og tydelig, er at via hans kritiske teori og beskrivelse av samtiden evner vi å utvide vår bevissthet om og vår forståelse av den pedagogiske praksisen vi stadig er en del av.

Pedagogiske institusjoner står ikke alene om ansvaret for å skape anerkjennende identitetsbetingelser. En erkjennelse av at samfunnets bærende anerkjennelseskraft står på spill, kan føre til økt oppmerksomhet om anerkjennelsens betydning for den enkelte og for samfunnet som helhet. Utfordringene det mangekulturelle og globaliserte samfunnet står overfor, kan føre til en avmaktsfølelse, men også lede an til en solidarisk kamp for anerkjennelse. I møte med barn og unge og et felles ansvar for den enkeltes identitet og dannelsesmuligheter må anerkjennelsens nyskapende, men også sammenholdende kraft være en ledetråd i vårt pedagogiske dannelsesarbeid i hjemmet, barnehagen, skolen og andre utdanningsinstitusjoner.

Litteraturliste

Kapittel 1

- Ahmadi, F. (2008): *Tause skrik: minoritetskvinners behov for anerkjennelse*. Oslo: Pax.
- Bae, B. (1996): *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004): *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2006): *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009): Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2 (1).
- Bae, B. (2011): Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (red.), *Barndom – barnehage – inkludering*, side 104–129. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. & Waastad, J.E. (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barth, F. (1994): *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Benhabib, S. (1992): *Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G.J.J. (2009): *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*, Vol. 100. København: Unge Pædagoger.

- Biesta, G.J.J. (2010): *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005): *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Fjellström, R. (2004): *Skolområdets etik: en studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Fraser, N. (2009): Sosial rettferdighet i identitetspolitikens tidsalder. Omfordeling, anerkjennelse og deltakelse. *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 4, side 213–235.
- Gram, N.P.W. (2010): *Anerkjennelse, identitet og opplæringsforhold: en anerkjennelsesteoretisk studie om frafall i yrkesfaglig opplæring*. N.P.W. Gram, Bergen.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008): Profesjon og skjønn. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*, side 179–196. Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2003): *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2008): *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Høiland, P. & Juul, S. (2005): *Anerkendelse og dømmekraft i sosialt arbeid*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jenkins, R. (1996): *Social identity*. London: Routledge.
- Juul, S. (2010): *Solidaritet: anderkendelse, retferdighet og god dømmekraft. En kritisk analyse af barrierer for sammenhængskraft i velfærdssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2004): Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (red.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic societies*. Frederiksberg C: Roskilde University Press.
- Kermit, P. (2010): *Etikk etter cochleaimplantering av døve barn: en undersøkelse med fokus på anerkjennelse, identitet og språk*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kristiansen, T. (2011): Medvirkning – uendelig vanskelig og fantastisk enkelt. I V. Glaser, K. Hoås Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006a): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2006b): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lavik, T. & Fjørtoft, K. (2008): *Filosofi for samfunnsvitere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lévinas, E. (2008): *Den annens humanisme*. Oslo: Bokklubben.
- Lysaker, O. (2010): *Sårbar kropp – verdig liv: anerkjennelseskampers eksistensielle kosmopolitikk*. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.

- Mollenhauer, K. (2006): *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Nørgaard, B. (2005): Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 16, side 63–70.
- Palludan, C. (2005): *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pettersen, K. (2008): Barnehagedebatten og de forsvunne foreldrestemmene. *Barnehagefolk*, 4, side 54–57.
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010): *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Scott, W.R. (2001): *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Steinnes, J.E. (2010): En bekreftelses etikk: universelle rettigheter og et individuelt ansvar. I R.S. Hausstätter & S. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*, side 100–115. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011): *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir.
- Strand, T. (2008): Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92 (5), side 403–412.
- Straume, I.S. (2011): Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 (1), s. 5–15.
- Sævi, T. (2007): Den pedagogiske relasjonen: en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I O. Hoff Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk*, side 107–131. Bergen: Fagbokforlaget.
- Taylor, C. (1998): *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Taylor, C. (2008): Anerkendelsespolitikk. I M.H. Jacobsen & R. Willig (red.), *Anerkendelsespolitikk*, Vol. 356. Odense: Heraldisk Selskab.
- UFD (2003): *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vatne, S. (2006): *Korrigere og anerkjenne: relasjonens betydning i miljøterapi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østrem, S. (2008): *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Artikkel 3

Kapittel 3

Mediator eller moderator

Et blikk på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen

Ingvild Åmot

Sosialt samspill er selve limet mellom mennesker, og sosiale møter er «stoffet» samfunnet er laget av (Barth, 1994). Dermed blir sosiale samspill og sosial kompetanse en forutsetning for å fungere på de fleste arenaer i samfunnet.

Dette kapitlet handler om det som skjer i et lite utvalg norske barnehager – særlig med vekt på hverdagen for barn med samspillsvansker. Kapitlet bygger på en feltstudie der det overordnede målet er å undersøke hva som skjer i samspillet mellom barn med samspillsvansker og øvrige barn og voksne når det gjelder medvirkning.

For at barn skal utvikle og lære samspillsferdigheter, er de svært avhengige av å være sammen med andre barn og voksne. Hvordan voksne handler og uttrykker seg virker inn på hvordan hverdagen fortoner seg for alle barn. Når enkelte barn i barnehagen har vansker med ferdigheter som samspill og kommunikasjon, kan en del situasjoner bli ekstra krevende for både store og små. Barn med samspillsvansker kan synes å ha behov for å ha voksne tettere på seg enn barn flest, og de voksnes atferd blir dermed enda viktigere for dem.

I et omfattende datamateriale fra tre ulike barnehager har det utkrystallisert seg to tydelige former for voksenrolle i forhold til samspillet barn imellom: voksne som mediatorer eller moderatører. En mediator er en som kanalisere, omsetter og skaper sammenheng i ulike relasjoner mellom barna. Begrepet moderatør blir innenfor fysikkfaget brukt for å beskrive et stoff som bremser raske nøytroner. Det er beskrivelsen og forståelsen av moderatør som en bremse jeg legger til grunn for å kunne si at voksne i barnehagen kan opptre som moderatører: Voksen som på ulike vis hindrer, stopper eller ikke støtter i situasjoner der voksenrollen kan være utslagsgivende for om samspillet opprettholdes. I kapitlet gjør jeg rede for hva som legges i begrepet samspillsvansker, begrunner voksenrollens betydning og viser hvordan kategoriene trer frem i datagrunnlaget. I siste del drøftes funnene opp mot betydningen av et utvidet anerkjennelsesbegrep. Hverdagens handlinger er ikke bare «hverdagshandlinger». De er samtidig små hendelser som skaper grobunn for verdsetting, demokrati og solidaritet. Eller det stikk motsatte; for avvisning, tingliggjøring og krenkelse.

Samspillsvansker – en begrepsavklaring

Hva er så samspillsvansker? Begrepet samspillsvansker beskriver ulike funksjonsnedsettelse og fungerer som et større overbyggende begrep.³

3 Begrepet samspillsvansker dekker et sammensatt felt og mangesidige vansker. Begrepet relateres til motsatsen av det vi ofte definerer som samspillsferdigheter; sosial kompetanse eller prososial atferd (Driscoll & Carter, 2004; Drugli, 2008). Evnen til sosialt samspill knyttes til ulike dimensjoner og kan synliggjøres på skalaer fra kraftige uttrykk til innadvendt væremåte, fra aggressiv til prososial atferd, fra samarbeid og aksept av regler til ulydighet i samspillsituasjoner (Hemmeter et al., 2008; Olswang et al., 2006; Thijs et al., 2008). Tøying av grenser, lav aggresjonsterskel og vansker med konflikthåndtering handler også om vansker i samspillet med andre (Horowitz et al., 2007). Pluess (2009) og Bar-Haim (2006) beskriver barn med slik atferd som barn med vanskelig temperament, og som blir avvist av andre barn i lek og samspill, det samme gjør Slade (Slade, 2008). Samspillsvansker kan også relateres til barn som driver med stor grad av paralleleik, viser lite initiativ og utviser mindre interaksjon med andre enn sine jevnaldringer (Jahr et al., 2007). Komulainen bruker begrepet barn med kommunikasjonsvansker (Komulainen, 2007), og knytter det til den isolasjon og eksklusjon fra samhandling med jevnaldringer som barn med språkvansker kan slite med (Horowitz et al., 2006; Horowitz et al., 2007). Sosial kommunikasjon, samhandling og samspillsvansker kan være et vesentlig poeng når det gjelder utredning og behandling av språkvansker (Olswang et

Fra et pedagogisk og psykologisk ståsted er samspillsvansker knyttet til samspillsmestringl-/ferdigheter, noe som igjen handler om sosial kompetanse. Kort sagt dreier det seg om vansker med å utveksle passende verbal og nonverbal kommunikasjon i felles aktiviteter med andre. Det kan handle om at voksne opplever at barna tøyser grenser, har lav aggresjonsterskel og vansker med konflikthåndtering. Kommunikasjonsvansker og språkvansker – ofte i forbindelse med at barna blir isolert eller ekskludert fra samhandling med jevnaldrende – kan også defineres som samspillsvansker. I praksis brukes begreper som samspillsvansker, språkvansker, samhandlingsvansker og kommunikasjonsvansker ofte om hverandre og som en beskrivelse av funksjonsnedsettelse (Sjøvik, 2007).

Slik samspillsvansker blir beskrevet her, skaper det fort assosiasjoner til det vi gjerne kaller en medisinsk eller individuell forståelse av funksjonsnedsettelse. I et slikt perspektiv er det lett å tenke at det som oppstår av vansker er barnas «skyld», det er deres individuelle egenskaper som er opphavet til utfordringene og vanskene. Det er også mulig å tenke seg at vanskene oppstår som en følge av at miljøet rundt barna ikke fungerer optimalt, og at om miljøbetingelsene endret seg vil barnas vansker opphøre. En slik forståelse blir en motsats til den medisinske forståelsen og benevnes ofte som den sosiale forståelsesmodellen av funksjonsnedsettelse. Det mest fruktbare er antagelig å se barnas vansker i lys av både det individuelle og sosiale perspektivet; det handler om egenskaper i barnet og om de vanskene som oppstår i møte med miljøet rundt. Denne måten å forstå vanskene på kan kalles en relasjo-

al., 2006). Både Ketelaars et al. (2009) og Markham et al. (2009) setter språkvansker i sammenheng med samspillsvansker (Ketelaars et al., 2009; Markham et al., 2009), og Ketelaars et al. fokuserer på en sammenheng mellom pragmatiske språkvansker (PLI) og atferdsvansker. De trekker også inn muligheter for at pragmatiske språkvansker kan være en del av et større diagnostisk bilde rundt nevrologiske vansker som for eksempel ADHD eller autisme, diagnoser som ofte assosieres med samspill- og atferdsvansker. Samspillsvansker kan sees i relasjon til andre vansker, og enkelte peker på at det finnes en sammenheng mellom samspillsvansker som impulsiv atferd og diagnoser som blant annet ADHD (Gomes & Livesey, 2008; Haugen, 2008). En norsk kartlegging fra Folkehelseinstituttet viser at barn med forsinket språk har flere sameksisterende vansker, som overaktivitet og uoppmerksomhet, sosiale og emosjonelle vansker, enn sine jevnaldringer (Schjølberg et al., 2008). En amerikansk studie viser at utvikling av språk, atferd og sosiale ferdigheter overlapper hverandre i den tidlige utviklingen hos barn (Kaiser et al., 2002), og at vansker på ett av områdene vil føre til vansker på de andre, uten at man kan si at det ene er årsak til det andre.

nell forståelse av en funksjonsnedsettelse (Goodley, 2011). Det handler om at barnas vansker må sees som både miljø- og individuelt betinget, og dermed blir forståelsen av utfordringene og av inkludering i praksis et relasjonelt fenomen (Reindal, 2010).

Barnehagen og rammeverket

I de siste ti årene har det vært en eksplosjonsartet utvikling i antall barnehager i Norge. Det er lagt større vekt på individualisering og markedstilpasning (Seland, 2009), og barns medvirkning er satt tydelig på dagsorden gjennom ulike styringsredskaper som barnehagens ansatte skal orientere arbeidet etter (Kunnskapsdepartementet, 2011; Otterstad & Rhedding-Jones, 2011; UFD, 2003). Rammeverket fremhever at muligheter for medvirkning skal fungere som fundament for en demokratisk forståelse og evne til å handle til fellesskapets beste (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Et bredt perspektiv på medvirkning handler om å se barn som sosiale deltagere og medborgere (Kjørholt, 2010). Det gir rom for at barns ytringsfrihet og muligheter for å delta i beslutningsprosesser blir ivarettatt ved at deres kroppslige og følelsesmessige uttrykksformer blir tatt på alvor. I et relasjonelt perspektiv blir samhandlingsprosesser mellom barn og voksne grunnlag for medvirkning (Bae, 2009a). Medvirkning kan sees som et etisk anliggende knyttet til barns rettigheter som medborgere, og settes i sammenheng med demokratitenkning og pedagogiske institusjoners demokratiske oppdrag (Jansen, Johansson & Ødegård, 2011).

Tilhørighet, trygghet og sosiale fellesskap er en forutsetning for opplevelse av frihet og medvirkning (Kjørholt, 2010). Barns rett til medvirkning er tett vevd sammen med retten til omsorg og beskyttelse. Rammeplanen understreker at ansatte har en omsorgsforpliktelse som stiller krav til oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn (Kunnskapsdepartementet, 2011). En omsorgsfull relasjon blir beskrevet som evnen og viljen til samspill, lydhørhet, nærhet og innlevelse. Det å gi barn mulighet til å gi og ta imot omsorg er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse og et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv. For å sikre at alle barn får gode erfaringer og opplevelse av mestring i samspillet med andre barn, sier Rammeplanen at

personalet skal være tilgjengelig for barn ved å støtte, inspirere og oppmuntre dem i lek. Det blir understreket at barn som ikke deltar, holdes utenfor eller ødelegger andres lek, skal gis særskilt oppfølging.

Funksjonsnedsettelse og barn som subjekter

I henhold til et nyere syn på barn er de selvstendige individer som selv bidrar og utformer samspillet. Det lekende står sentralt i barnefelleskapet (Øksnes, 2010). Flere faktorer, så som vennskap, alder, påbegynt lek og fartstid i barnehagen, virker inn på om og hvordan barn får medvirke eller delta i felles barnestyrt lek (Grindheim, 2011). Barn har sosiale regler i samspillet seg imellom. De barna som blant annet oppfattes som «slemme», har sterke følelsesutbrudd, forstyrrer andres lek eller oppleves som «grisete», står i fare for ikke å få jevnbyrdig innpass eller mulighet for å påvirke leiken (Ytterhus, 2000).

Barn som sliter med samspill risikerer å bli sett på som «problem-barn» og bli betraktet som objekter for trening og påvirkning (Börjesson & Plamblad, 2005). Synet på barn med funksjonsnedsettelse har tradisjonelt sett vært preget av spesialpedagogisk «behandling». Når jeg i denne sammenhengen vektlegger ansattes rolle i samspillet mellom barn, forflyttes fokuset fra behandling og tiltak til relasjoner og ansvar. I dette kapitlet handler det om å gi barna rom og tilgang til lek og samspill med andre på en slik måte at de blir mer synlige og får større mulighet til å påvirke og innta en posisjon som likeverdige og aktive medspillere. Om voksenrollen i samspillet med barn blir overfokuset, kan vi risikere at vi opprettholder synet på barn i en objektposisjon (Bae, 2009b). Samtidig er det å se på voksenrollen, og hvordan denne utøves, viktig for å vise og forstå hvordan voksne i kraft av sin rolle nettopp kan synliggjøre barn med funksjonsnedsettelse som verdifulle og likeverdige med andre barn og voksne.

Voksenrollen

Når det gjelder pedagogisk litteratur som handler om barn med særskilte behov, er fokuset ofte på forebyggende og normative aspekter. Ansattes kvalifikasjoner og pedagogiske innsikt blir ansett som vesentlig for at disse barna skal ha utbytte av særskilte tiltak (Dalen, 2010). Hvor viktig den voksnes rolle er i forhold til barnas utvikling og læring blir ofte presentert implisitt i fagstoffet (Hagtvatn, 2007). Eller det blir, på et generelt nivå, påpekt at det ikke finnes noen enkel oppskrift, men at en god voksenrolle består av innsikt, kunnskap og forståelse av barn som enkeltindivider (Vedeler, 2007). Det er lite eller ingen nyere forskning som peker på hva som skjer i, og hvordan de voksne skaper vilkår for, samspill barn imellom når enkelte barn blir vurdert å slite med nettopp samspillet.

Datamaterialet

Data er samlet inn i barnehagene Eventyrskogen, Aspåsen og Granhagen over en periode på åtte måneder. Innledningsvis tok jeg kontakt med barnehagene og ba om å få observere samspill i barnehagen der de hadde barn ansatte mente kunne beskrives som barn med samspillsvansker. I de tre barnehagene har fokus vært spesielt rettet mot åtte barn som ansatte, i samsvar med foreldrene, var enige om å beskrive som barn med samspillsvansker; to jenter og seks gutter i alderen tre år og fire måneder til seks år og elleve måneder. Barna hadde ulike kommunikasjonsstiler, men felles for dem var at de slet med å synkronisere seg i forhold til andre. Dette var barn som i ulik grad strevde med å signalisere hvem de henvendte seg til, de hadde vansker med å fange opp andres kommunikasjonssignal og å tilpasse seg innspill fra andre.

Materialet består av jevnligte observasjoner av daglige aktiviteter, spesielt med vekt på det som skjer med og rundt disse barna i samspillssituasjoner. Observasjonen er i form av feltnotat fra hendelser og samtaler i løpet av dagene jeg var i barnehagen. Feltnotatene har vært utgangspunktet for fokusgruppeintervjuer med de ansatte. Et fokusgruppeintervju er et strukturert gruppeintervju der ansatte som jobbet i tilknytning til de aktuelle barnegruppene var samlet. Intervjuene hadde

en uformell karakter, og deltagerne kunne komme med egne temaer og innspill. Ved fokusgruppeintervju er det mulig å få frem mer eller annen type informasjon enn ved å intervjuer ett og ett gruppe medlem (Bloor et al., 2002). Informantene er anonymisert, barnehagens navn er fiktive og analysene er gjort i samsvar med etablerte metoder for analyse av kvalitative data via meningsfortetting, koding og kategorisering (Silverman, 2006; Thagaard, 1998).

Hverdagen, hva skjer?

Det er mye som skjer i en vanlig hverdag i barnehagen, og de tre barnehagene har ulike tilnærminger til enkelte deler av barnehagelivet. Det er allikevel flere fellestrekk som trer frem ved gjennomgang av data-materialet.

Ett fellestrekk er at en av de ansatte – det være seg spesialpedagog, assistent eller annen fagansatt – hadde ansvar for å støtte opp om og være særskilt oppmerksom på barna med samspillsvansker gjennom en ordinær dag. Den som hadde hovedansvaret, skulle legge til rette for aktiviteter i større eller mindre fellesskap, eller gjennomføre systematiske treningsopplegg. Alt dette ut fra rettigheter hjemlet i opplæringsloven eller via særskilte midler til styrking av barnegruppen som en del av et såkalt tilpasset tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Alle valgte å gjennomføre forskjellige særskilte opplegg der det skulle trenes på det som var definert å være barnas vansker. Det betyr at ansatte ble tettere på barna med samspillsvansker enn de andre barna. Det er dermed grunn til å anta at ansattes atferd, holdninger og handlinger – selve voksenrollen – har større innvirkning på hvordan hverdagen for barna med samspillsvansker fortoner seg enn for barn flest.

Jeg har allerede skissert at de ansattes rolle kan defineres som to ytterpunkter; mediator eller moderator. I min studie kan de voksne som mediatorer opptre som a) aktivt styrende, b) aktivt tolkende eller c) aktivt strukturerende. Samtidig viser denne studien at de voksne også kan sees som moderatorer som er d) fraværende eller e) avbrytende. Det er viktig å understreke at de voksne ikke er *enten* mediatorer *eller* moderatorer, men at de veksler mellom rollene, og at de kan opptre som både-og. Det jeg vil drøfte her, er prototyper som gir muligheter

for å speile praksis og blir grunnlag for å drøfte hverdagen for barn med samspillsvansker og deres muligheter for medvirkning.

Mediator

Aktivt styrende voksenrolle

Erlend, Espen og Eskil er alle barn med samspillsvansker. De leiker ofte sammen, gjerne i grupper som de ansatte organiserer. Her presenteres et utsnitt fra en leikegruppe der Dina, en av de ansatte er med og leiker sammen med barna. Temaet er cowboy og indianer, og de bruker små legofigurer:

Erlend (4.2) har hentet seg cowboyfigurer, og han beveger seg mot Dina (pedagog) som sitter sammen med Espen (5.8) og bygger lego. «Nå kommer det en cowboy» sier Dina. (...) Erlend forteller at cowboyen egentlig er en tyv, og dermed vil Espen fange ham. Plutselig er leken blitt til en løpe-rundt-og-fange-leik med legofigurene i høyt tempo rundt omkring i rommet. Dina bryter av ved å si at nå er det på tide å bygge et nytt vindu i legohuset, og at det ikke går an å fukke tyver hele tiden. Det er bedre å leike at alle skal i selskap, sier hun. Hun henvender seg til Espen og sier at det ikke går an å løpe i leiken. «Det er jo bare tull, og nå må vi finne på en annen leik i stedet,» understreker hun. Espen sier at han vil jo bare være tyv, men Dina sier at det vil ikke hun. Hun styrer oppmerksomheten bort fra løpingen ved å undre seg over hva Espens cowboy tenker på og har tenkt å gjøre.

Her ser vi at Dina beveger seg i en hårfin balansegang mellom å holde fast på leikens fiksjon og å ha kontroll på barnas atferd og selve handlingen i leiken. Hun skaper fremdrift, men samtidig er det en vanskelig balansegang i forhold til hennes muligheter for makt og påvirkning. Dina reflekterte over utfordringene rundt det å styre leiken så aktivt, og hun mente det var krevende å skille mellom det å være styrende og det å være passiv:

Jeg synes det er vanskelig å finne en balanse der jeg ikke er involvert i alt som skjer når jeg er i leik. Jeg tror ikke jeg klarer å sortere godt nok, sånn at jeg kan trekke meg litt tilbake. Jeg får så mange henvendelser, synes jeg, at det blir overveldende for meg.

En voksen som aktivt griper inn og endrer leikens innhold eller premiser, kan sørge for at leikeaktiviteten som sådan opprettholdes. Dilemmaet er knyttet til hvorvidt hun overstyrer barnas egne ønsker og rett til å påvirke leiken, og dermed hindrer den medvirkningen hun i utgangspunktet skal støtte.

Aktiv tolkende voksenrolle

Den voksne kan også fungere i en rolle der hovedvekten i nærværet legges på fortolkning og forsterkning av de utspillene og uttrykkene barna med samspillsvansker kommer med.

Dina spør Eskil (3.4) om de kanskje skal leike med Espen (5.8) og Erik (3.4) som sitter og leiker med Mummihuset. De går begge to bort, og de setter seg like ved de to guttene. (...) Dina sitter på gulvet, og innimellom blir hun stille mens hun betrakter det som barna holder på med, og innimellom kommer hun med små innspill og kommentarer som ser ut til å påvirke aktiviteten og innholdet, sånn som at «det var tungt å stå opp for Mummitrollet i dag», når hun ser at Eskil løfter dukken fra liggende til stående inne i huset. Dina legger seg ned på gulvet, slik at hun kommer helt i ansiktshøyde med aktiviteten. Eskil forsøker å komme med innspill til leiken, men blir fullstendig overhørt av de andre barna. Dina fortolker og beskriver det hun ser skje i leiken og samspillet barna imellom, hva de andre barna gjør og hva som kan skje. Eskil følger nøye med på det hun sier, og via hennes beskrivelser og deltagelse blir han tilsynelatende en del av leiken som skjer på gulvet.

Dina forsterker aktiviteten ved å sette ord på den. Hun lager en «bro» mellom Eskils og de øvrige barnas aktivitet, og på den måten kan hun hjelpe Eskil å skape en sammenheng. Allikevel er det vanskelig å vite i hvor stor grad han, eller de andre barna, opplever at han er *med*, men fra utsiden ser han tilsynelatende ut til å delta via hjelp og støtte fra Dina.

De ansatte kan også støtte og fortolke barnas utspill på en slik måte at det som skjer blir lettere forståelig også for de andre barna. Det finnes flere eksempler på situasjoner der de voksne støtter opp når barna med samspillsvansker gjør tydelige forsøk på å meddele noe til andre barn. Espen spør Eskil om å bli med på klosserommet, men får ingen respons før Dorthe ser på Eskil og sier at Espen spør ham om å bli med. Det samme skjer i rolleleiken når ett av barna forsøker å liksomringe en av de andre uten å få svar. At Dorthe gjør oppmerksom på at telefonen ringer, er nok til at det blir skapt en forbindelse mellom guttene, og samspillet fortsetter.

Hendelser der jeg så den voksne som aktivt tolkende, ble observert i alle tre barnehagene, men var hyppigst å se i Eventyrskogen. Da vi diskuterte denne formen for praksis, fortalte Dina i Eventyrskogen at den viktigste beveggrunnen hennes for å være så aktiv, nærværende og tolkende i leiken var at hun ønsket å hjelpe guttene med å lykkes i være deltagende. Hun mente de voksnes rolle var viktig, ved å være aktiv kunne man være med

... å bidra til at barna som er svake i å ta kontakt og i det å finne på ting, der kan vi hjelpe dem slik at de får frem sitt potensial. De kan ha vanskelig for å uttrykke seg, og da trenger de litt hjelp fra en voksen.

Aktivt strukturerende voksenrolle

En aktivt strukturerende voksenrolle vil si å tilrettelegge fysiske forhold og lage strukturer rundt aktivitetene. Slik blir det gjort når Erlend (4.2) nettopp har avsluttet treningsøkten sin, og den voksne går inn på avdelingen og spør om de vil være med å leike med Erlend. Det kan også handle om situasjoner der de ansatte i stor grad regulerer og organiserer aktiviteten uten selv å delta direkte i samspillet barna imellom. Når barna i Granhaugen skulle spille lotto, satte de voksne seg ofte imellom barna. De sørget for en ryddig turtaging, system i kortene og dialog om bilder og hendelser som kortene illustrerte, uten at de selv deltok aktivt som spillere. Gard (4.3) kunne for eksempel fort bli veldig aktiv og forsøke å ta kontroll over all lekeaktiviteten, noe som ofte førte til brudd i leiken og negative samspill mellom ham og de andre barna. Han kom ofte og fort med voldsomme innspill som enten ble overhørt av de andre

barna, eller ble besvart på en negativ måte. Når han for eksempel ble overivrig og kastet seg over kortene på bordet, sa Rebekka (pedagog): «Nå skal alle ha hendene i fanget», eller hun fortalte Gard at det ikke var nødvendig å rope så høyt for at alle skulle høre. Det syntes som om hennes nærvær og strukturering ga barna muligheter til å fullføre kortspillet.

I denne typen voksenrolle er den voksne i nærheten når rolleleik pågår, og en aktiv betrakter og støtte når det synes å være behov for et «lim» i samspillet:

Det er byggeleik på klosserommet denne formiddagen. Dina (pedagog) er der sammen med flere barn. Leiken svinger fra det ene temaet til det andre. Alle bygger og har figurer som de leiker med, prater gjennom og som synliggjør at de på ulikt vis later-som-om. Av og til blir ett av barna med samspillsvansker sittende og se på de andre. Dina sitter litt i utkanten og synes å registrere hva de ulike barna holder på med, og hun kobler sammen de ulike temaene ved å si at nå skal hun reise på besøk til et barn, eller nå har hun behov for hjelp til å bygge om garasjen sin, eller nå skal hun ta kontakt med cowboyn. Det skapes fremdrift i leiken, den endrer tema og alle barna er på ett eller annet tidspunkt i kontakt med Dina og hennes korte fortellinger.

Dina strukturerer ved at hun synes å ha et overblikk og vet at hun skaper sammenheng i de ulike fragmentene som leiken består av.

At voksne avbryter barnas aktiviteter når situasjoner oppleves vanskelig, kan også være et element i det å opptre som en aktivt strukturerende voksen. Andreas (3.11) har for eksempel byttet biler med to andre gutter mens de alle kjører rundt på bilmatta. Så dulter Alex (4.9) borti Andreas og tar bilen han leiker med. Andreas blir hektisk og gråter og forsøker å få tak i bilen uten at han lykkes med å nå frem til Alex. En voksen ser dette, tar tak i Andreas og bestemmer at det er ryddetid. Dermed avbrytes hele situasjonen, og begge guttene må avbryte aktiviteten; han som løper må legge unna bilene, og Andreas som gråter blir stoppet og ledet over til en annen aktivitet.

Uansett om de ansattes atferd kan tolkes som styrende, tolkende eller strukturerende, kan denne form for voksenrolle i stor grad oppsummeres i følgende uttalelse fra Dagrún:

Vi opplever jo at ungene her finner en trygghet i at det er voksne til stede. De ønsker at vi er der, de inviterer oss inn i leiken, de sier nesten aldri eller sjelden «gå bort, du». De vil at vi skal være delta-
gende og ha en rolle i leiken, og da tenker jeg at de føler en trygghet i at vi er der, og de bruker oss. Vi tenker at det er viktig at vi er der, for vi har jo litt å bidra med også, da, i å styrke de som er svake i kontakten, samspillet (...)

Voksenrollen som mediator

Fellesnevneren for de ulike tilnærmingene beskrevet foran er at den voksne skaper flyt eller forsterker svake forbindelseslinjer mellom barna: Begrepet mediator sammenfatter og tydeliggjør den voksnes rolle, slik den beskrives her. Begrepet kan ha flere betydninger innenfor ulike fagdisipliner. Mediering innebærer noe som er flertydig, og språket fungerer som det viktigste medierende mellomleddet (Haaland, 2011, s. 181). Fellesnevneren er at det brukes i situasjoner der *noe* skal formidles og forbindes. I en engelskspråklig sammenheng kalles meglere og konfliktløserne mediatorer; noen som skal hjelpe, være en nøytral støtteperson som formidler, lytter og avklarer. Begrepet mediator kan brukes for å beskrive en forliksmann eller megler i ulike typer konflikter eller vansker. En slik forståelse av begrepet mediator har en klar overføringsverdi når det gjelder voksenrollen i barnehagen i forhold til barn med samspillsvansker. Ved bruk av begrepet mediator samles og tydeliggjøres voksenrollen i barnehagen i situasjoner der den voksne fungerer som aktivt styrende, tolkende eller strukturerende i samspillet barn imellom.

Voksenrollen som moderator

Samtidig er det i min studie også mange observasjoner som viser hvordan voksnes atferd i samspill med barn *ikke* skaper rom eller binder sammen lek og aktiviteter mellom barna med samspillsvansker og barn flest. Det er situasjoner hvor voksne avbryter samspill, er fraværende eller så opptatt av regler og system at det blir lite rom for å starte, opprettholde eller videreføre samspill.

Moderator

Barnehagehverdagene består av faste rutiner der måltid, samlingsstunder og uteaktivitet skaper klare rammer. For barna med samspillsvansker er det også lagt inn gruppeopplegg eller særtreningsøkter i de daglige rutinene.

Vi har sett at ansatte kan være nærværende, særlig i leikesituasjoner. De fungerer som mediatorer som skaper sammenheng og muligheter for samspill ut over det barna ofte behersker på egen hånd. Det motsatte av dette nærværet er *fraværende* voksne.

Det er full fart på avdelingen. Gisela (6.8) sitter med plastelina sammen med Rikke (assistent). Rikke sitter og skriver i en notatbok. Flere barn farter rundt og inviterer barn og voksne til en improvisert, egenlaget dukketeaterforestilling inne på dramarommet. Etter hvert blir Gisela oppmerksom på det som skjer rundt seg, og hun reiser seg og går inn på dramarommet, hun også. Foran jentene som styrer hele evenementet står det en lang kø; alle får utdelt hver sin håndduke. Det er ingen voksne i det store rommet. Gisela tar imot den dukken hun blir tildelt, henter seg en stor treramme som ligger på gulvet, reiser den opp og danser med dukken sin inni den. Hun sitter alene med dette mens det er full aktivitet rundt henne; dukker og barn danser og svinser rundt i rommet. Det er masse lyd og bevegelse, og Gisela sitter med dukken sin, intenst opptatt av å få rammen til å stå slik at dukken hennes kan bevege seg inni den – nesten som en tv-skjerm. Gunhild (5.10) kommer bort og river ned rammen som Gisela så møysommelig har stilt opp. Gisela blir stille. Det blir ny utdeling av dukker, men Gisela går ut av rommet.

På en side er det vanskelig å si hva som ville skjedd om en voksen hadde vært til stede og støttet Gisela i møtet med de andre og den pågående aktiviteten. Om målet er at Gisela skal fungere i leik og samspill med andre barn, er det på den andre siden lett å forestille seg at en nærværende ansatt kunne støttet henne og skapt betingelser for at Gisela ville fortsette i leiken de fleste barna deltok i. Dramarommet var et stort rom hvor mange barn ofte oppholdt seg. Det var sjelden voksne til stede.

For meg som observatør opplevdes det ofte temmelig kaotisk, der barn kom og gikk, og der jeg med jevne mellomrom opplevde at særlig barna med samspillsvansker trakk seg tilbake eller ble «spilt ut på siden» av de andre i aktiviteter.

I Aspåsen barnehage er det andre utfordringer. Igjen må vi holde fast på at det er et overordnet mål at Andreas skal fungere i samspill med andre barn. Han vandrer ofte alene rundt i barnehagen, tilsynelatende uten klare mål eller mening. De voksne er i all hovedsak beskjeftiget med aktiviteter rundt bordene. De prater gjerne med hverandre og er generelt lite opptatt av å forholde seg til de barna som driver med annen form for aktivitet.

På Aspåsen er det butikk-leik under trappen, Andreas (3.11) sitter alene ved siden av og kjører biler på bilmatten. De ansatte er samlet rundt bordene inne på avdelingen. Anniken (4.10) sier høyt: «Vi skal ikke ta noe fra Andreas.» Deretter går hun bort til ham, ser på ham og rapper bilen som han leker med. Hun ser seg fort rundt og trekker seg unna med bilen i hånden. Andreas roper: «NEI!» Han går etter Anniken og forsøker å ta bilen tilbake. Hun dytter ham bort med et kraftig tak og går så inn i «butikken» under trappen.

Det er mange slike observasjoner hvor de voksne ikke befinner seg i nærheten av barnas aktiviteter, og hvor barna med samspillsvansker ekskluderes eller ikke kommer seg inn i leiken. Det kan være flere grunner til det, men hovedpoenget her er at voksnes fravær kan synes å frata barna muligheter for samspill med barn for øvrig. Det er ikke mulig å påstå at situasjonene kunne endt annerledes, og at det er en klar kausalitet mellom voksnes nærvær og kvalitativt gode samspillssituasjoner. Men med bakgrunn i mange eksempler på at voksnes anerkjennende væremåte og aktive nærvær bygger opp under svake kontaktflater og spinke innspill, er det observert flere brudd i samspillet når voksne ikke er nærværende.

Så er det jo situasjoner der voksne er fysisk nære, men ikke nærværende, og det finnes flere observasjoner som viser at de ved et slikt uoppmerksomt nærvær skaper brudd i påbegynte samspill.

Voksne som avbrytere

Den voksne som avbryter samspillsituasjoner er en gjenganger i observasjonene. Det handler ofte om at de ansatte er opptatt av å holde fast på rutinene og sørge for at det som skal skje, skjer til riktig tid og på riktig måte.

Det er formiddag på Aspåsen. Etter frokosten går barna til ulike selvalgte aktiviteter. Andreas vandrer mellom de to avdelingene som er knyttet til basene, han stopper litt her og litt der og ser på ulike barn som driver med ulike aktiviteter. Han smetter inn i den store skyvedørsgarderoben hvor flere barn har gjemt seg. Like etterpå kommer en voksen fra den andre avdelingen og løfter barna ut derfra. Andreas fortsetter vandringen sin.

Her var det ingen forklaring på hvorfor barna skulle ut av det «hemmelige rommet», det var bare et klart signal om at dette ikke skulle skje. For Andreas sin del ble et forsøk på å nærme seg de andres aktivitet avbrutt, og han fortsatte på sin sedvanlige vandring.

Min erfaring fra barnehagehverdagen, både som pedagog og nå som forsker, gir grunn til å mene at det finnes mange regler som regulerer aktiviteten i barnehagene. Det er regler for når, hvor og hvordan aktiviteter skal foregå, og det er ofte uttalte og uuttalte regler og påbud/forbud i forhold til atferd og samspill. Voksne som er opptatt av reglene – og som kan virke å være mer opptatt av disse enn av samspill med og mellom barn – skaper mange brudd i potensielle samspillsituasjoner.

De største barna i Aspåsen barnehage er på skolebesøk, og det er bestemt at alle barna fra begge avdelingene skal spise lunsj sammen. Det er dekket langbord, og barna har fått beskjed om å sette seg til bords. Det er ingen bordplassering, og det ser ut som om barna kan sette seg hvor de vil, sammen med hvem de vil. Etter en lang økt inne på dukkerommet sammen med Andrea går Andreas bort og setter seg ved siden av henne, de ser begge ut til å være fornøyde med det. Han følger med på det hun gjør og det hun sier, og de ler sammen. Så kommer en av de voksne og bestemmer at Andreas skal flytte på seg, slik at han blir sittende ved siden av den voksne assistenten som er «på» ham. Andreas følger ordre, går

fra Andrea og setter seg lydlig på plassen ved siden av den voksne, og med en gutt fra naboavdelingen på den andre siden sin. Det er ingen dialog mellom de to guttene.

Denne situasjonen diskuterte vi i et fokusgruppeintervju i etterkant. De ansatte oppfattet for det første at dette var en situasjon som med fordel kunne vært løst annerledes. For det andre at det handler om at ansatte «på» Andreas er så opptatt av å gjøre jobben sin ved å være sammen med ham, at de kan miste gangsynet for hva som skjer mellom ham og andre barn.

I datamaterialet synes det som om voksne innimellom blir så opptatt av regler om at barna skal spise opp maten sin, vente på tur eller at ulike aktiviteter skal skje på gitte tidspunkt, at de voksne avbryter aktiviteter som kan synes som gode med tanke på samspill mellom barna. Der de voksne *kunne* ha involvert seg på en konstruktiv måte, ender det ofte med at de enten har oppmerksomheten på å telle barn (viktig for å ha oversikt – særlig utendørs), organisere egen hverdag (prate sammen, legge planer for dagen) eller sørge for at regler overholdes. Dermed er det fare for at leiken avbrytes. I et fokusgruppeintervju blir kaosangst nevnt som en viktig begrunnelse for ikke å involvere seg; de ansatte blir mer opptatt av kontrollfunksjonen enn av leiken. Da vi pratet om dette i Granskogen barnehage, konkluderte de ansatte med at det paradoksale var at de hadde erfaring med at om de tok med seg barn i mindre grupper og satte i gang leik, så ble det ofte mindre kaos.

Når ingen voksne er i nærheten eller er oppmerksomme på det som skjer, blir det mange bortfall av muligheter til å skape gode relasjonelle samspill hvor barna med samspillsvansker kunne hatt en mulighet til å bli synlige og delta som likeverdige subjekter.

Voksne som mediatorer eller moderatorer

Det har ikke vært mulig for meg å finne tidligere forskning innen barnehagefeltet som bruker begrepet mediator i tilknytning til voksenrollen. Samtidig har enkelte pekt på voksnes rolle i barnehagens samspillsitua-

sjoner. Borgunn Ytterhus bruker betegnelsen «katalysator» om voksne som både ideologisk og praktisk forsøker å fremme det de mener er en inkluderende barnehage (Ytterhus, 2000). Dette som en motsetning til hvordan voksnes holdninger og kommunikasjon kan virke som «bremseklosser» for en inkluderende praksis. Berit Bae har beskrevet de voksnes kommunikasjonsmønstre som «trange» eller «romslige», og med dette sett på hvordan voksne anerkjenner eller avviser barns innspill i dialoger med voksne (Bae, 2004). Gun-Marie Westo beskriver hvordan barn med samspillsvansker utviser over- eller underaktivitet i det pedagogiske rommet (Westo, 2006). Hun viser at støtte fra voksne og trening på samspill gir barna muligheter for å endre atferd og samspillsmønstre.

Ved å bruke begrepsparet mediator og moderator synliggjør jeg hvordan samspill barn imellom kan forsterkes og medieres *via* voksnes aktive nærvær, eller forhindres, oppløses eller avbrytes ved fravær eller innspill som ikke «treffer».

Anerkjennelse og demokratiseringsprosesser i barnehagen

Barnehagen som en arena for både inkludering og demokratitenkning er en del av et større politisk bilde innenfor utdanningssystemet. Vi ser en gjennomgående demokratiseringsprosess helt ned til de minste i barnehagen. Idealet ligger forankret i menneskerettighetskonvensjonen og i de liberale politiske vindene de siste årtiene. Samtidig er demokrati også et problematisk produkt av politiske føringer og en diskurs som er påført barnehagen som institusjon (Rose, 1999). Pedagoger er myndighetenes forlengede arm og kan være redskaper for politiske agendaer. Om det å jobbe med demokrati og inkludering blir instrumentelle prosesser for å nå politiske mål, og det langsiktige perspektivet å *bli* demokratisk får større tyngde enn det å *oppleve* demokrati, blir barna objekter for læring mer enn subjekter som erfarer (Reindal, 2010). For at barn i barnehagen skal oppleve demokrati, må demokratiske handlinger erfares og utøves.

Demokrati i barnehagen kan forstås på ulike måter, det er et mangefasettert fenomen og vanskelig å fange (Jansen et al., 2011). Eksemplene i dette kapitlet på hvordan barnas muligheter for utvidet deltagelse i lek med andre barn ved hjelp av den voksne mediatoren, kan vurderes som praksisnære fortellinger om hvordan ansattes anerkjennelse av barna gir

rom for prosesser i demokratiseringens ånd. Grovt sagt handler det om en treleddet prosess. For det første betinger det, slik det er nevnt i kapittel 1, at ansatte tar barnet som følelses- og behovsperson på alvor og ser sitt eget mandat også som *omsorgsperson* i intimsfæren. Dernest må ansatte vise respekt for barnets verdi og barns *rett* til likeverd. Vi ser også at det på et overordnet nivå dreier seg om *solidaritet* i et verdifelleskap der alle skal ansees som verdifulle i fellesskapets demokratiske prosesser. Som vi ser, blir Honneths begrepsapparat nyttige «briller» vi kan bruke for å forstå et større og mer sammensatte bilde av barnehagens innhold, mandat og samfunnsfunksjon.

Når barna sliter med samspillet og vi ser at voksnes *aktive* tilstedeværelse skaper rom for flyt og samspill i leiken mellom barn over tid, blir det viktig å erkjenne at voksne i en mediatorrolle kan skape muligheter for anerkjennelse og demokrati. Voksnes passivitet, fraværenhet og avbrytelser gir rom for brudd og avvisning barn imellom eller satt på spissen; krenkelse. Jeg ser klare paralleller til Patrick Kermit's beskrivelser av hvordan elever med hørselshemning ikke opplever å være likeverdige deltakere i det sosiale fellesskapet, og derigjennom utsettes for moralske krenkelser (Kermit, 2008). Manglende anerkjennelse truer barnas mulighet til å utvikle en fullstendig og god selvrelasjon og identitet.

Bae har i sine arbeider løftet frem og belyst begrepet anerkjennelse i samspillet mellom barn og voksne som en viktig faktor for barns selvutvikling og relasjonskompetanse. Hennes perspektiv er, som vi har sett i kapittel 2, nært knyttet til primærrelasjonen mellom barn og voksen. Denne relasjonen er et fundament i barnehagens arbeid. Det handler først og fremst om å utvikle trygghet, noe som er avhengig av forutsetninger som barna selv ikke rår over, og som kun er tilgjengelig gjennom interaksjonspartnere. En voksen som mediator i barnehagen skaper trygghet og er en vesentlig dialogpartner som skaper sammenheng og små øyeblikk av anerkjennelseserfaringer i samspillet med de andre barna. Sånn sett er dette bygd på primærrelasjoner og befinner seg i intimsfæren.

Samtidig er barnehagen i kraft av sin samfunnsposisjon noe *mer* enn primære relasjoner. Samfunnsmandat og ulike føringer styrer valg og hverdager der profesjonelle arbeider side ved side med fagarbeidere og ufaglærte. For å kunne forstå en sammensatt praksis er det hensiktsmessig å løfte blikket og se anerkjennelsen som et fenomen som beveger seg på flere plan samtidig.

Gjennom praksiseksempelene ser vi at det i barnehagens mikrosystem finnes muligheter for solidarisk anerkjennelse mellom barn gjennom det å legge merke til andres behov og andres stemmer. Ansattes oppmerksomhet og varhet skaper mulighetsrom for å justere aktiviteter og samspill slik at barna blir mer synlige for hverandre. Ved positiv synliggjøring blir barna med samspillsvansker lettere tilgjengelige for samspill og får dermed bedre verdi som samhandlingspartnere. Samhandling barn imellom gir muligheter for møter mellom individer som er moralsk kompetente på samme nivå og sånn sett likeverdige. Det handler i all sin enkelhet om pedagogikk som gir barn erfaringer med både det å ta hensyn til andre og å innlemme andre i aktiviteter. Ved hjelp av mediatorene kan barn bli synlige på en sånn måte at de kan påvirke, eller delta i leiken og samspillet. Ved «å få en stemme» inn i de små og store beslutningsprosessene som skjer i barnehagen, skapes nettopp et «mulighetsrom» for både demokrati og solidarisk anerkjennelse. I lys av det Kermit drøfter i kapittel 2, kan vi si at voksne mediatorer i barnehagen kan skape muligheter for barn til å opptre som likeverdige, moralsk kompetente aktører og dermed skape rom for solidarisk anerkjennelse barn imellom.

Gjensidighet og sosial verdsetting

Beskrivelsene av hvordan ansatte i barnehagen opptrer som mediatorer i samvær med barn med samspillsvansker, er gode eksempler på hvordan barna kan oppleve anerkjennelse og demokrati. Samtidig gir ansattes handlinger og holdninger et vesentlig grunnlag for hvilket selvbylde barna utvikler, og hvordan de forstår seg selv i et fellesskap. Utvikling av selvbylde er en dynamisk prosess som er avhengig av gjensidighet (Pettersen & Simonsen, 2010). Anerkjennelsen er mest betydningsfull når den fremsettes av noen man selv anerkjenner, dermed blir omsorgsrelasjonen og tilliten mellom barnet og de voksne vesentlig for at barnet skal føle seg anerkjent. På et teoretisk plan ser jeg at Honneth vektlegger at alle mennesker skal møtes som en potensiell ressurs (Honneth, 2008; Kermit, 2010). Dina understreker nettopp dette når hun forteller at det viktigste i voksenrollen er å hjelpe barna som sliter med å uttrykke seg til å få frem og utvikle sitt potensial. Barnas ressurser medieres, forsterkes og dermed kommer de lettere til syne for både andre barn og voksne. For at

krenkelse og anerkjennelse er kompliserte fenomen, og vi kan undre oss over om det er mulig å si at fenomenet er krenkende når den som krenker ikke intenderer det, så velger jeg å tolke flere eksempler knyttet til den voksne som moderator som krenkende hendelser. Når barna blir usynliggjort fordi de ansatte er mer opptatt av å prate sammen, sjekke e-poster eller konsekvent velge å drive med såkalte «bordaktiviteter» når de fleste barna holder på med andre ting, ser jeg det som krenkende overfor de barna som har behov for å bli møtt, støttet og anerkjent. Når Andreas farter rundt og rundt og ingen inviterer ham til samspill eller aktivitet, kan det oppfattes som en usynliggjøring. Det samme kan gjelde situasjoner som når Gisela ikke får voksen støtte inne på dramarommet. Hun blir utelukket fra de andre barnas aktivitet, og det er vel grunn til å anta at de *voksnes fravær* stadig skaper fare for at barna med samspillsvansker utelukkes fra de andre barnas aktiviteter.

Tingliggjøring kan forstås som glemsel av anerkjennelse. Personer forsvinner som personer om jeg konsekvent tar meg som om de var objekter for min handling. Spesialpedagogisk praksis har i mange sammenhenger tingliggjort barn ved at de er blitt oppfattet som objekter under behandling innenfor en medisinsk forståelse av funksjonsnedsettelser. Svakheter og mangler har ofte blitt vektlagt og vurdert i større grad enn kompetanse, potensial og kapabilitet; i slike sammenhenger blir barn fort utsatt for såkalte graduelle vurderinger. Fordi grunnleggende anerkjennelsesrelasjoner blir glemt, fører tingliggjøring til at selve erfaringen av verden, oss selv og hverandre blir deformert. Når vi har en distansert og distanserende innstilling til barna i barnehagen, kan vi ende opp med å tingliggjøre dem. Ett eksempel er når det blir viktigere å ta vare på den voksnes anerkjennelse av sin egen rolle som «på» Andreas, enn av Andreas sitt latterfulle samspill med Andrea ved lunsjbordet. Andreas blir tingliggjort, instrumentelt behandlet og gjort til objekt for den ansattes arbeidsoppgave.

Maktaspektet

Et utfordrende og viktig omdreiningspunkt i dette kapitlet er definisjonsmakten de voksne besitter; grensene mellom å moderere og å mediere er hårfine. Den asymmetriske makten i samspillet barn–voksen er der alltid. Spørsmålet er om det er mulig å skape grobunn for et relasjonelt og subjektfokusert samspill der den voksne alltid sørger for at kom-

munikasjonen er anerkjennende og øyeblikksfokusert. Som mediator har den voksne også stor makt til å definere, forstørre og velge bort både tema, flyt, rollefordeling og utvikling i leiken. Det er et stort tolkningsrom her som må håndteres med omhu. Det er krevende å vite om man som mediator reelt sett bringer på banen det barna med samspillsvansker har til hensikt eller ønsker å bidra med, eller om det som blir mediert, blir det den voksne mener det bør være. Misforståelser kan underkjennes, svake uttrykk kan oversees og voksne vil lett forstørre det som antas å være adekvat eller hensiktsmessig atferd. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på den doble klangbunnen i dette. I kraft av å være voksne kan vi forme, kreve og konstruere samspill som «passer inn» i etablerte forventninger om «normalitet» og sosialt aksepterte uttrykksformer (Steinnes, 2010). Dette er på en side naturlige og nødvendige prosesser i sosialiseringøyemed. Samtidig er det mulig å være opptatt av at praksis kan være en del av en større dannelsingsprosess hvor de ansatte har muligheter til å frembringe det ikke ennå erkjente potensialet hos barnet (Biesta, 2009). Anerkjennelsen kan være grobunn for at barnet skal «tre frem» i mulighetsrommene som skapes i samspillet. De voksnes kan, via sine forsterkninger og sitt nærvær, være med på å synliggjøre barnas innspill og støtte dem i prosessene der de har mulighet til å tre frem for sin egen del og som en del av et større demokratisk fellesskap.

Handling, medvirkning og demokrati

Via empiriske funn har jeg vist at de ansatte er viktige for hvordan samspillet barna imellom kan styrkes. Den voksne mediatoren har makt og mulighet til å skape rom for anerkjennelse. Den voksnes rolleutøvelse og handlinger er viktige for at barn med samspillsvansker skal ha en mulighet til å medvirke. Her er mulighetsrom for medvirkning sett i et vidt perspektiv knyttet til demokrati, yrings- og påvirkningsmuligheter. Samtidig kan voksne ved manglende nærvær eller ureflekterte avbrytelser lukke mulighetene for anerkjennelse.

Enkelt sagt har alle barn rett til medvirkning. Som beskrevet tidligere i kapitlet er tilhørighet, trygghet og sosialt fellesskap forutsetninger for opplevelse av medvirkning. For barn som i utgangspunktet sliter med samspill, blir de voksnes omsorg og ansvar for sosiale erfaringer ekstra viktig. Medvirkning handler om å se barn som sosiale aktører og medborgere, og det handler om at alle barn har rett til yringsfrihet og

å delta i beslutningsprosesser. I en relasjonell forståelse av barnas vansker med kommunikasjon og samspill er utfordringene knyttet både til barnets individuelle egenskaper og miljøet rundt. Aktive, medierende voksne kan være en støtte, slik at barn som sliter med sosialt samspill får noen flere muligheter til å ytre seg og påvirke samspillsprosesser. På samme vis kan en modererende voksen på forskjellige måter hindre synliggjøring og grovt sagt utsette barnet for krenkende erfaringer.

Tidligere har jeg påpekt at medvirkning er et etisk anliggende og en del av pedagogiske institusjoners demokratiske oppdrag. Mulighetene for demokrati, inkludering og anerkjennelse hviler i minst to grunnleggende holdninger: at demokrati er knyttet til handling og at handlingen har en etisk resonans. Det betyr kort og godt at om det skal være mulig å skape en praksis som gir barn med samspillsvansker muligheter for medvirkning og demokrati, må ansatte besitte en grunnleggende anerkjennende holdning. I dette ligger det muligheter for å skape hverdagslige demokratiske handlinger, og det gir muligheter for å dannes – ikke bare *for* et demokrati, men *i* og gjennom demokrati (Reindal, 2010).

Å omsette de overordnede ideene om solidaritet og demokrati til handling bør ideelt sett være stadig pågående prosesser i en barnehage for alle. I det praksisnære pedagogiske landskapet er det daglige muligheter for både å anerkjenne barna ved å opptre som mediatorer, eller krenke barna som moderatorer. Hvordan praksis reelt sett avtegner seg er avhengig av handlinger og føringer på mange nivåer. Det dreier seg om føringer fra staten, fortolkning av føringene på kommune og enhets- og virksomhetsnivå, ledelse i barnegruppene og den enkeltes etiske bevissthet og evne til å reflektere og utvikle eget pedagogisk virke.

Anerkjennelse som fenomen i barnehagen blir i lys av Honneth et anliggende som ikke bare berører det som skjer i intimsfæren. Det vesentligste poenget med den voksne mediators rolle i samspillet mellom barn er muligheten for at barna får verdsatte roller og derigjennom oppnår verdighet. Det handler om det vi kan se som den rettslige sfæren og å oppnå anerkjennelse som medlem av et mikrosamfunn og bli innvilget rettigheter. Å erfare anerkjennelse gir barn mulighet til å føle seg trygge på den sosiale verdien av egen identitet og dermed utvikle selvrespekt. Barnet kan først forstå seg selv som en unik person som ikke kan representeres av andre, når barnets egen måte å være på blir anerkjent som et positivt bidrag til fellesskapet.

Kapittel 3

- Bae, B. (2004): *Dialoger mellom forskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2009a): Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter. *Første steg*, 1, side 12–17.
- Bae, B. (2009b): Å se barn som subjekter. I S. Mørreaunet, V. Glaser, O.F. Lillemyr & K. Hoås Moen (red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjertet for barnehagefeltet*, side 18–39. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bar-Haim, Y., & Bart, O. (2006): Motor Function and Social Participation in Kindergarten Children *Social Development*, 15 (2), side 296–310.
- Barth, F. (1994): *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2009): *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*, Vol. 100. København: Unge Pædagoger.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2002): *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Publications.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2005): *Problembarnets århundrade normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2010): Inkludering av barn med behov for særskilt hjelp og støtte i barnehagen. I Ø. Kvello (red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Driscoll, C. & Carter, M. (2004): Spatial Density as a Setting Event for the Social Interaction of Preschool Children. *International Journal of Disability Development and Education*, 51 (1), side 7–37.
- Drugli, M.B. (2008): *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gomes, L. & Livesey, D. (2008): Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6-year-old children. *Child: Care, Health and Development*, 34 (6), side 763–770.

- Goodley, D. (2011): *Disability Studies. An interdisciplinary Introduction*. London: SAGE Publications.
- Grindheim, L.T. (2011): Barnefellesskap som demokratisk arena. Kva kan gjeve høve til medverknad i leik i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 4 (2), side 91–102.
- Hagtvet, B.E. (2007): *Sprogstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. København: Alinea.
- Haugen, R. (2008): Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M.M., Artman, K.M. & Kinder, K.A. (2008): Moving Right Along ... Planning Transition to Prevent Challenging Behavior. *Young Children*, 63, side 18–22.
- Honneth, A. (2008): *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T. & Hedenbro, M. (2006): Interaction before conflict and conflict resolution in pre-school boys with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41 (4), side 441–466.
- Horowitz, L., Westlund, K. & Ljungberg, T. (2007): Aggression and Withdrawal Related Behavior within Conflict Management Progression in Preschool Boys with Language Impairment. *Child Psychiatry and Human Development*, 38 (3), side 237–253.
- Haaland, E. (2011): Å se og bli sett er dannelsens blinde flekk. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jahr, E., Eikeseth, S., Eldevik, S. & Aase, H. (2007): Frequency and Latency of Social Interaction in an Inclusive Kindergarten Setting: A Comparison between Typical Children and Children with Autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 11 (4), side 349–363.
- Jansen, K.E., Johansson, E. & Ødegård, E.E. (2011): Forord: På jakt etter demokratibegrepet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 4 (2).
- Kaiser, A.P., Cai, X. & Hancock, T.B. (2002): Teacher-Reported Behaviour Problems and Language Delays in Boys and Girls Enrolled in Head Start. *ProQuest Psychology Journal*, 28 (1), side 23–39.
- Kermit, P. (2008): Inklusion und Anerkennung: hermeneutische Analyse einer Szene. I M. Kreuzer & B. Ytterhus (red.), *«Dabesein ist nicht alles»: Inklusion und zusammenleben in Kindergarten*, side 153–168. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kermit, P. (2010): *Etikk etter cochleaimplantering av døve barn: en undersøkelse med fokus på anerkjennelse, identitet og språk*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Ketelaars, M.P., Cuperus, J., Jansonius, K. & Verhoeven, L. (2009): Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45 (2), side 204–214.

- Kjørholt, A.T. (2010): *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* I A.T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Komulainen, (2007): The Ambiguity of the Child's «Voice» in Social Research. *Childhood*, 14 (1), side 11–28.
- Kristiansen, K. (1993): *Normalisering og verdsettning av sosial rolle*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006a): *Opplæringslova*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006b): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Markham, C., Laar, D.v., Gibbard, D. & Dean, T. (2009): Children with speech, language and communication needs: their perceptions of their quality of life. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (5), side 748–768.
- Olswang, L.B., Svensson, L., Coggins, T.E., Beilinson, J. & Donaldson, A.L. (2006): Reliability Issues and Solutions for Coding Social Communication Performance in Classroom Settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (5), side 1058–1071.
- Otterstad, A.M. & Rhedding-Jones, J. (2011): Å spore kunnskapskonstruksjoner i brytningstider. I A.M. Otterstad & J. Rheddings-Jones (red.), *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010): *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Pluess, M. B., Jay. (2009): Differential susceptibility to rearing experience: the case of childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 50 (4), side 396-404.
- Reindal, S.M. (2010): What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), side 1–12.
- Rose, N. (1999): *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M.V., Zambrana, I.M., Mathisen, K.S. & Magnus, P. (2008): *Forsinket språkutvikling En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barnundersøkelsen*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Seland, M. (2009): *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Silverman, D. (2006): *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: Sage.
- Sjøvik, P. (2007): *En barnehage for alle: spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Slade, M. (2008): A study of the interrelationship between the behaviour and social status of a class of Year 2 pupils. *Support for Learning*, 23 (2), side 63–70.
- Steinnes, J.E. (2010): En bekreftelsens etikk: universelle rettigheter og et individuelt ansvar. I R.S. Hausstätter & S. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*, side 100–115. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse*. Bergen, Sandviken: Fagbokforlaget.
- Thijs, J.T., Koomen, H.M.Y. & Leij, A.v.d. (2008): Teacher-Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teacher's Perspective. *School Psychology Review*, 37 (2), side 244–260.
- UFD (2003): *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vedeler, L. (2007): *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wetso, G.-M. (2006): *Lekprosessen – spesialpedagogisk intervention i (för)skola: när aktivt handlande stimulerar lärande, social integration och reducerar utslagning*. Stockholm: HLS förlag.
- Wolfensberger, W. (1983): *Normalization-based guidance, education and supports for families of handicapped people*. Canada: NIMR/GAO Publications.
- Ytterhus, B. (2000): «De minste vil, og får det kanskje til –»: en studie av hverdagslivets segregering i intergrerende institusjoner – barnehager. Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-vitenskapelige universitet, Trondheim.
- Øksnes, M. (2010): *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.

Artikkel 4

'Talking bodies': Power and counter-power between children and adults in day care

Ingvild Åmot and Borgunn Ytterhus
Childhood published online 25 June 2013
DOI: 10.1177/0907568213490971

The online version of this article can be found at:
<http://chd.sagepub.com/content/early/2013/06/24/0907568213490971>

Published by:



<http://www.sagepublications.com>

On behalf of:

Norwegian Centre for Child Research

Additional services and information for *Childhood* can be found at:

Email Alerts: <http://chd.sagepub.com/cgi/alerts>

Subscriptions: <http://chd.sagepub.com/subscriptions>

Reprints: <http://www.sagepub.com/journalsReprints.nav>

Permissions: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>

>> [OnlineFirst Version of Record - Jun 25, 2013](#)

[What is This?](#)



'Talking bodies': Power and counter-power between children and adults in day care

Childhood
0(0) 1–14
© The Author(s) 2013
Reprints and permissions:
sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav
DOI: 10.1177/0907568213490971
chd.sagepub.com


Ingvild Åmot

Queen Maud University College, Norway

Borgunn Ytterhus

Norwegian University of Science and Technology, Norway

Abstract

The article examines how children use bodily expressions as an instrument of power and a method of being heard when adults place them in positions of powerlessness in everyday life practice. The main focus is on children with social difficulties. The article focuses on children and adults in situations during time spent outdoors. The findings show that children and staff have different perceptions of what is desirable, and that they use different power mechanisms to change or maintain the power of definition.

Keywords

Children's rights, day care centre interaction difficulties, recognition, relational power, bodily expression

The Norwegian context

In Norway, almost 90% of all children aged one to five attend a day care centre.¹ Since 2009, all children who turn one year of age by the end of August of the year when an application for day care is made, have a legal right to a place in day care. The Norwegian day care centres aim to be social inclusive institutions, and the most common organizational placement for children with disabilities is in regular day care centres together with the other children (Lundeby and Ytterhus, 2011).

Children's rights and participation in day care centres

For the first time, the Kindergarten Act of 2005 gave children in day care the legal right to cooperation and participation (Kunnskapsdepartementet, 2005). An important point in

Corresponding author:

Ingvild Åmot, Queen Maud University College, Thoning Owesens gt. 18, Trondheim, 7044, Norway.
Email: iam@dmmh.no

the UN Convention on the Rights of the Child (CRC) is the emphasis on children's participation, which over time has come to reflect the practice concerning children in most western countries (Waller et al., 2010). The CRC covers children's civil, political and social rights (Roche, 1999). Language is one way of communicating and securing one's rights. A wide interpretation of participation and cooperation allows understandings other than the right and opportunity to express oneself verbally (Kjørholt, 2010b). A broad perspective on participation means seeing children as social participants and fellow citizens and allowing for children's freedom of expression and the opportunity to participate in decision-making processes by taking their bodily and emotional forms of expression seriously (Kjørholt, 2010a). Participation is an ethical issue, concerning the rights of children as fellow citizens, and must be considered together with the democratic tasks of educational institutions (Jansen et al., 2011).

Children with interaction difficulties

From a pedagogical and psychological perspective interaction difficulties refer to the interchange of verbal and non-verbal communication and performing specific gestures in an adequate manner directed towards others during shared activities (Driscoll and Carter, 2004; Slade, 2008). Interaction difficulties may be connected to the concepts of language or communication difficulties (Komulainen, 2007), and there may be a connection between interaction difficulties as impulsive behaviour and diagnoses such as ADHD (Gomes and Livesey, 2008). Behavioural and emotional challenges leave children at risk of being rejected or discriminated against by other children (Perren et al., 2006). Pluess and Belsky (2009) and Bar-Haim and Bart (2006) relate interaction difficulties to children with a difficult temperament who are rejected by other children in interaction and play (Bar-Haim and Bart, 2006; Pluess and Belsky, 2009). Interaction difficulties may be connected to children who are very involved in parallel play, show little initiative and little interaction with others and their peers (Jahr et al., 2007). The fact that children isolate themselves or have little interaction with other children may be connected to anxiety, aggression and rejection by others (Coplan et al., 2007; Horowitz et al., 2007; Markham et al., 2009). It has been shown that when boys are playing alone or passively this behaviour may be related to shyness and being socially misfit (Coplan et al., 2001). In general, boys appear to achieve behaviour-regulating self-control later than girls (Matthews et al., 2009). Children with emotional challenges or behavioural difficulties have poorer interaction with their educators than children with cognitive difficulties and other peers. The absence of verbal communication between children does not appear to be a barrier for acceptance in the peer group. What may have serious consequences when it comes to relationships with others is the absence of facial and bodily expressions (Rønholt, 2008) and reduced 'fine motor control' in connection with timing and situation definition (Van't and Jonsson, 2002).

The ability to express oneself is in sociological research developed from the very first interaction and is henceforth a lifelong project (Bråten, 2004). We primarily communicate via the body. Just about all of us also develop verbal language, and there are clear expectations as to increased competence as we grow older. The bodily and verbal dialogue with our surroundings is decisive for how we learn and develop as people (Rønholt, 2008).

Children, body and activity

Recent research on children and the body tends to follow one of two directions. The first is connected to physical activity and health, the other is connected to diagnosing, developing and testing through test batteries and training programmes.

Activity and health

An American study shows that for more than 80% of the time in the day care centre children are not that physically active (Pate et al., 2008). Children are more socially (Bar-Haim and Bart, 2006) and physically active when they are outdoors than when they are indoors (Pate et al., 2008). Boys are more physically active than girls (Nielsen et al., 2011), and display active, aggressive and at times also violent behaviour more than girls (Desouza and Czerniak, 2002). The scope of physical activity in the day care centre depends on the education level of the staff: The more qualified staff members are, the more emphasis is given to physical activity (Reilly, 2010). Outdoor activities in day care centres are generally given special attention in the Nordic countries (Kaarby, 2005), how much time they spend outdoors depends on the season (Moser and Martinsen, 2010; Söderström et al., 2004). Children in Norwegian day care centres can spend as much as two-thirds of their time outdoors in the summer.

Test batteries

Various test batteries have been prepared for developing measures, measuring effects, predicting difficulties and improving children's health (Barker et al., 2010; Brown et al., 2006; Peersman et al., 2012). Some test batteries have been developed to assess motor difficulties linked to specific diagnoses (Mieres et al., 2012; Wong et al., 2012).

Absence of social interaction in children has rarely been linked to children's motor skills, but children with poor motor skills have a lower frequency of interaction than children with average or good motor skills (Bar-Haim and Bart, 2006). Motor activity is deemed to be good for children's development (Logan et al., 2012), and physical activity may be one of several measures to prevent and treat various difficulties.

Children, disability and participation

Children and adults with disabilities have been presented as groups with specific interests and rights (Jans, 2004). Children and/or persons with disabilities are often defined as marginalized minority groups (Ridge, 2006) because they have not achieved full human rights in spite of the UN Universal Declaration of Human Rights (1948), and accordingly have their own conventions (UN Convention on the Rights of the Child, 1989; Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2007). In recent decades there have been heated discussions on disability rights (Goodley, 2011). In the discourses on children's rights and disability rights we find such concepts as participation and inclusion. Inclusion is about being able or having the possibility to participate, while participation means the act of participating itself (Davis and Hill, 2006), as well as being in the atmosphere of

participation (Van't and Jonsson, 2002). Participation is a fundamental principle when it comes to inclusion (Ridge, 2006).

Research related to children with interaction difficulties often focuses on testing their difficulties and designing measures. There is minimal research on children of day care centre age with special needs and their possibilities for participation and taking part in the day-to-day practice. Before examining how children with interaction difficulties use bodily expressions as means of power when adults place them in a position of powerlessness, we shall briefly outline how our study has been constructed.

Method

Sample

The data were collected during an eight-month period between 2008 and 2009 in three public day care centres in Norway. Two of them are located in municipalities with 100,000–200,000 inhabitants and the third is in a rural area with fewer than 20,000 inhabitants. In the three day care centres the focus was particularly on eight children who the staff and parents agreed were children with interaction difficulties, two girls and six boys aged 3;4–6;11. The children had different communication styles, but had in common that they struggled in synchronizing with others. They struggled to indicate who they were addressing, had difficulties capturing the communication signals from others and/or had problems adapting others.

Analysis

The data material consists of observations of day-to-day activities. The special focus was on what occurs with and around the children with interaction difficulties. The observer role was partly participatory. The material consists of field notes (Emerson et al., 1995) and focus group interviews with staff (Bloor et al., 2002). The theme for the field notes was the point of departure for the seven focus group interviews. Moreover, 56 interviews with children were conducted where the primary purpose was to gain insight into the children's perceptions of participation in the day care centre. Tableaux were prepared of the day care centre rooms using Duplo, where Duplo figures represented the child and other persons in the day care centre. Each child was allowed to choose the figures on their own. In play conversations we reviewed the day in the day care centre; who decides what to do and what would happen after each event. In the research conversations with the children it was important to create interaction on a temporary constructed common world (Elbers, 2004: 207), where the use of artefacts created a common focus (Westcott and Littleton, 2005).

All data were collected by the first author, while both authors participated in the analysis and writing. The analysis complied with the principles in Giorgi's descriptive phenomenology (Giorgi, 2000) and theoretically we use Honneth's recognition theory (Honneth, 1995) and Merleau-Ponty's body phenomenology perspectives (Merleau-Ponty, 2011). The point of departure for the article is a conversation about a boy (John, 4;3). This conversation is not typical among children and staff, but illustrates clearly the power inequity between adults and children and highlights much of the essence of the

data material. The interpretation is as close to the informants' own understanding as we have managed.

The story about John

The story about John is used to illustrate the complexity and challenges of day-to-day life when it comes to children with special needs and the right to be heard. This case exemplifies several findings that show how the body is disciplined and how children use their body to express themselves and exercise counter-power. Hence, 'John' is found in both urban and rural areas, and is a clear example of something often seen.

John has a very limited verbal language compared to other children of the same age, and his verbal utterances are difficult to understand. At times he will state something by trying to say the first syllable of single words. Generally speaking, he smiles, shakes his head or makes gestures that the adults and other children have to interpret to understand what he is trying to say. In many observations he appears as though he is in continuous transit, wandering from one room to the next, from one activity to the next, from one group of children to the next. He is kept under close scrutiny by a special educator and day care centre assistant as part of a formal decision on special education measures (Kunnskapsdepartementet, 2006). These two are present in the day care centre in addition to the ordinary staff.

'Outdoor time'

The three day care centres in this study all have two or three hours regularly allocated to outdoor activities after lunch. Outdoor time is a common daily practice in Norwegian and Swedish day care centres. The staff members in our data material state that the children enjoy being outdoors and that the outdoor time increases when the weather is nice. Our data material also show that the staff *may* decide that there is even more time for outdoor activities. In one of the day care centres we found that when the staff thought there was too much noise or running about inside, they might decide that some of the children could stay outside beyond the ordinary schedule. These would often be the oldest boys, and in particular those who was deemed to have interaction or behavioural difficulties. Children with behavioural difficulties are often perceived as noisy or more restless than children in general (Gomez et al., 1999), and this refers more often to boys than girls (Ytterhus, 2004). The children may wish to be outside at other times than planned by adults. Whether their wishes become a reality or not depends on the staff members' motivation and availability. To illustrate this further, one of the oldest boys in one of the day care centres told us that he would walk around all morning waiting to come out to play. He knew that he was not allowed to go outside until after lunch, and therefore he never bothered saying what he wanted to do.

John's outdoor time

During the outdoor time the children in John's day care centre are generally outside between noon and 2 p.m. On days with nice weather the early afternoon meal is also

eaten outside, and the children are only permitted to go inside to go to the toilet or get a drink of water.

During repeated observations John is a ‘wanderer’, meandering around with his bucket and spade in the large outdoor area where there are many things to do. In a joint conversation with the special educator and the assistant they state that John would rather not be outdoors during his time at the day care centre. They add that he rather likes to be inside, preferably in the large common room where he can hop around on large pillows made for rough physical activity. They believe he often signals that he would rather be inside when he resists getting dressed in his outdoor clothes, repeatedly goes to the entrance door, points to it or pulls an adult towards the door. ‘Perhaps he is an indoors person’, the special educator wonders. I ask if he is given the possibility to decide whether he can be outdoors or indoors, and then the assistant answers:

That’s very rare; actually, I don’t go inside with him if it rains or if it’s cold. The way I see it, there’s no difference between him and the other children. Because then the other kids would want to go in too, and that’s not good for the other adults, there would be unrest in the group. Then I say to him that now you have to be outside, you too. Then he can be so sneaky that he pees in his pants, really. So he can get to go inside. ... There was an episode where John stood crying and wanted to go inside, and then I didn’t let him. Then two girls from the same group came up, and they started to do the same as he did. Then he peed in his pants, and then they did too. And then I thought, oh, this is not possible. ... Then I took him inside and talked with him, and told him that this is something we just don’t do.

Even if it was not ‘permissible’ to go inside, she stated in the next sentence that John and the two girls were allowed to be inside after this episode. When asked how they could know that this was an act of will she responds:

I could see it in him, actually. We had been to the toilet before going out, and this was his way of attracting attention. And then Barbro (the head educator) also said that there was no doubt that this simply was sneaky, only done to get inside. ... Of course he has been unfortunate and peed in his pants before, but then he acts completely differently. ‘Pee’, he says then. Then he’s sorry that he has peed in his pants.

There are many possible ways to interpret this empirical example. In this article we consider John’s behaviour within the concept framework of power – counter-power in the interaction between children and adults and of recognition as opposed to misrecognition of rights.

Analysis and discussion

In the example we see that John uses strong means to express himself. From an outsider’s perspective it is impossible to know what he *really* and purely subjectively is trying to express. Now let us assume that this is, as claimed by the staff, an act of will, something he does to gain attention and be heard in relation to something he believes is important. This is, then, a matter of power and counter-power and how they each from their own standpoint use the available resources and systems: children use body and staff use rules.

For children, bodily expressions are the method to use to demonstrate counter-power. For the staff, institutional logic is the chosen path. Below we first discuss the children's bodily rebellion and then examine in more detail institutional logic before we conclude by connecting everything to Honneth's recognition philosophy and democracy thinking.

Bodily rebellion

Practice in day care centres is sensed and experienced bodily. John's experience with the ban on going inside during the outdoor time is a bodily experience. As is explained, it is closely connected both to discomfort, because he has to wear thick layers of clothing, and to deprivation, as he does not have the opportunity to enjoy pleasant bodily experiences in the room with the pillows. This is about John's being in the world, his experience of being himself in relation to his surroundings (Merleau-Ponty, 2011). Merleau-Ponty states that speech is important as the completion of thought, hence the absence of the ability to speak becomes a barrier for communicating thoughts. He also states that linguistic gestures show emotional essence, create meaning and reach out to a mental landscape founded in the world. John's concrete and bodily action expresses his way of communicating his intentions to the surroundings. He is in dialogue with his bodily expression. John's intentionality is highlighted in acts that inherently constitute the possibilities he has of expressing himself and the meanings he has interpreted into the world around him: peeing in his pants means going back inside.

Institutional logic: Power and powerlessness

The day care centre staff are part of institutionalized caregiving and education. The guidelines for this work lie in the framework given, where good care and ethically appropriate practice that addresses 'the best interest of the child' are the most important principles (Kunnskapsdepartementet, 2011). In conversation with the staff about this specific incident, however, we see that it is the staff's needs that are emphasized: if John is allowed to go indoors, it will *hurt* the staff because there will be unrest in the group of children. Thus John must not be granted a special privilege because several of the other children would probably also wish the same, and that causes social and institutional disorder in the adults' system and complicates the institutional logic.

Eva Gulløv (2004) points out that children can break down the institutional order, which she describes as *institutional logic*, through various actions. She uses the concepts of *adaptation*, *resistance*, *powerlessness* and *enforcement* to describe strategies children use to mark their opposition to the prevailing institutional logic. Through active resistance a child may assume control over its own possibilities to act and clearly protest against rules. If we choose to see John's act as an active reaction against the rules in force, his behaviour may be designated as *resistance*. Hence, it is possible to understand John's act as an expression of resistance and a way of turning the balance of power between children and adults around so that he assumes control of the situation.

The relationships between adults and children are asymmetrical (Østrem, 2008). The staff are per se the powers in the day care centre, and thus they have the authority to

recognize others and to infringe on rights. John's act may be seen as an expression of rebellion against the powers that be. Instead of silent acceptance of the framework – as the other boy mentioned earlier demonstrates – John reacts physically in such a way that he creates a change of practice.

John's resistance might be from this perspective an active reaction to powerlessness, as he rebels against rules that have been adopted and turns a master–slave relationship to his own advantage. Understanding the relationship between adults and children as a master–slave relationship can be related to Hegel's description of dependence and independence that exists in asymmetrical relationships. We are talking here of dialectical relationships where an individual's autonomy and freedom are developed through subjective opinions that are confirmed by others, and where conflicts may be the opening to recognition and acceptance (Decker, 2012). The person with power depends on the acceptance by the subjugated person to continue to exercise power, and a subjugated person can liberate himself/herself by becoming aware of his/her intrinsic value. Translated into the day-to-day situations, we can say that children and staff depend on each other. Without children, the staff would have nowhere to exercise their active professional legitimacy, and without staff, a day care centre could not implement an educational mandate aimed at learning, playing and giving care to children. Independently of the professional quality in the day care centre, children are subjected to the institutional logic and the individual adult's practical performance of the profession. The institutional logic sets the standard for rules and the exercise of practical prohibitions and social orders. The children can react to these institutional frameworks with different strategies. In this case, John's strategy is resistance that overturns accepted rules. The staff may insist on the legitimacy of their rules, but to little avail; through basic expressions John and those who share his opinion experience that the wish to go back indoors is satisfied. The staff – 'the masters' – have rules they seek to maintain, but the rebellion initiated by John and the two girls – 'the slaves' – forces the staff to act in accordance with the children's intentions. Peeing in their pants is a rebellion and counter-power exercised against the deprivation of their rights. The fact that John was not allowed to go inside may be a violation of his integrity and his right to be taken seriously. He resists and turns the master–slave relationship to his own advantage.

The nature of recognition and misrecognition of rights

Honneth's social philosophical recognition theory helps us to read the sample stories from practice through the three spheres of recognition: relations (love), rights and solidarity (Honneth, 2008). Recognition is dialectic (Høilund and Juul, 2005; Honneth, 2008), and the absence of recognition means various forms of misrecognition of rights that are connected to both individual and communal qualities. On a relational level, misrecognition of rights between people may relate to being overlooked and treated with contempt. In the rights sphere, misrecognition may mean being objectivized, being made powerless or excluded, and thus being deprived of social integrity (Honneth, 2008). In the solidarity sphere misrecognition means devalued social status. Bearing this in mind, we can bring in two aspects to be examined in more detail: recognition and democracy.

In spite of John's difficulties in expressing himself verbally, he is able to express himself with his body, and these are signals other children understand and accept. Rønholt's (2008) research shows that the lack of verbal communication does not prevent acceptance in the peer group as long as the child uses adequate bodily expressions. The fact that the two girls join him and indicate solidarity with him may be an expression of acceptance and recognition of John on a solidarity level. Honneth deals with the theme of solidarity actions in his description of the third sphere of recognition (Honneth, 2008). Here two points are important: (1) that solidarity is expressed through actions and the struggle against misrecognition of rights on behalf of others, and (2) that this comes about between individuals who are at the same level of moral development and in opposition to an authoritarian power. The core argument for understanding recognition is that it comes down to intersubjective and social relations (Honneth, 2008). John becomes visible to the other children by having the resource 'protesting through bodily expressions' and he becomes the carrier of a socially appreciated role in the children's community. John creates a role for himself as a competent actor within a solidarity community of equally valuable moral individuals. He performs an act that becomes part of the children's democratic movement.

The children who were taken outside when the staff felt there was too much noise are living under an institutional logic that has such implicit rules that the children are unable to rebel against them. This shows how institutional order defines practice to a much greater extent than the children's needs and expressed wishes. The boy who was waiting all morning for the outdoor time did not rebel against adopted rules. It is difficult to know which other emotions than despair and despondency this boy had, but if we apply Honneth's terminology we may speak of misrecognition and a sense of lost self-respect in the wake of the passive tolerance (Honneth, 2008). He adapted to the situation, to a form of acceptance and powerlessness (Gulløv, 2004). John, on the other hand, takes action when he finds that he is not understood or recognized. He accesses a form of utterance where he indirectly is assured of his own moral and/or social value. Participation in such a solidarity form of 'political' struggle may return self-respect to individuals through mutual recognition of the members.

John initiates a liberating action that forces a response from the staff, and the children create space for a democratic action that has importance in the design of this day's practice. In the existing institutional logic, children are subjected to dominating actions from the staff, which may be interpreted as misrecognition of their rights. Basically, we can say that John is especially vulnerable because he lacks the ability to have verbal communication. In this example we nevertheless see that he has bodily resources that allow him to rebel against defined rules and logic. This act is recognized by other children, and we may say that they – by joining forces with John – carry out an act of solidarity that benefits both John and the other two children: by peeing in their pants they are allowed to go inside.

The children act as active competent subjects that demand participation and autonomy in a reality which basically demands adaptation and subjugation. When structural frameworks and educational practice do not invite cooperation, the children speak in a way that *forces* the staff to act. Peeing in one's pants is so tightly connected to the obligation the staff have to provide care, in this context making sure the children have clean dry

clothes, that they manage to override the rules. We see that when the children react to misrecognition by 'debasement' they manage to change the adults' practice in individual situations and turn the situation to their own benefit.

Democracy and citizenship

It is serious that children's response to misrecognition of their rights must be so extreme before the idea of children's participation can be realized in practice. It may be difficult to have a clear understanding of what, when and how children should contribute their own perspective, and it may therefore be demanding to translate the idea of participation into the reality of everyday day care centre activities (Archard and Skivenes, 2009). Participation is an important right that makes children valuable citizens and which is also a political cultivation and maturing process (Rehfeld, 2011). Democratic citizenship demands minimum standards of a cognitive and emotional nature. The question is what such minimum standards should be. When children express themselves, as John does, it may be considered an expression of emotional and cognitive competence that should be taken seriously as an expression of the need for participation and the wish for the right to be consulted.

Rehfeld (2011) believes that children's welfare must be assigned more importance than children's rights as citizens, in the sense that children need caregiving and have limited possibilities to understand the consequences of their own behaviour. The dilemma is that the idea of participation will always act in conjunction with and at times in opposition to the idea of children's need for caregiving. We cannot live with a focus on participation in the sense that this means that children should decide for themselves in any given situation. Nor can we accept that children always should be dominated by the adults' rules and structures with the rationale that this is what the children need as part of their caregiving and rearing. Children need both care and the opportunity to be consulted, they are not *either* vulnerable *or* independent, but they are vulnerable in relation to the definition of power the adults have (Aamot, 2012). If children's welfare is defined according to strict rules about outdoor time and the adults' need for structure within the internal logic of the institution – without reflection on the consequences or consideration of what is in the best interest of the child – then the democratic space is narrow.

We have seen that children are more active socially, physically and in terms of their gross motor skills when they are outdoors, and that this is positive when seen from a health and educational perspective (Bar-Haim and Bart, 2006; Logan et al., 2012). Even if children express a wish to avoid going outdoors in the day care centre, it is a question of definition whether this is in the child's best interest. But if the institutional rules and frameworks are so important, and the discourses about outdoor activities so dominating that there is no room for problematizing children's relationships to the structures in everyday activities, we do have a serious problem. The point is not to advocate a view on spending more or less time outdoors, but rather to highlight the fact that children's right to participation should also be included in structures and norms connected to outdoor activities. This is not about doing away with all sorts of frameworks, but rather about the possibility of being taken seriously when it comes to the individual's own wishes and

needs. If everyday practice is to be designed within the scope of democratic principles, then the way to proceed must be through dialogue and genuine opportunities to express oneself, both verbally and non-verbally, when it comes to issues that are important for the child. Political maturity must be given room to develop (Rehfeld, 2011), and this also means that children must experience democracy if they are to become democratic (Reindal, 2010).

Methodological strengths and limitations

This article does not intend to provide a representative perspective on the dynamics in the interaction between children with interaction difficulties and staff, or to generalize what it means to ‘listen to children’. The data material is used here to illustrate the complexity of day-to-day life and the challenges children with special needs have and their right to be heard – but it also has relevance to children in general.

Conclusion

There is a need for institutional designs that reflect the fact that children develop political maturity (Rehfeld, 2011), and the question is how the day care centre as an institution creates structures that give room for democratic acts, ethical reasoning and awareness among the staff. This touches on recognition within all three of Honneth’s spheres. Basically it is necessary that children feel recognized in the close relationship with individual caregivers. In an educational institution like the day care centre it is also necessary that institutional frameworks inherently imply recognition through rights and the opportunity to participate. This also means the opportunity to be recognized as valuable in the fellowship. Our example has illustrated that it is in this intersection between basic recognition, access to rights and solidarity that political maturity is developed and cultivates experienced democracy. Children must be recognized within the relational sphere, the rights sphere and the solidarity sphere (Honneth, 2008).

If recognition is to have force and meaning, children’s bodily expressions and rebellion against misrecognition of their rights must be perceived as important input in a discussion, and not as being sneaky. Such terms are charged with power, as they reduce and degrade children’s action. Full recognition of an individual is impossible if this recognition is not anchored in a relational personal way *and* at an institutional level. Day care centres can never become democratic organizations if the individual is not taken seriously.

Funding

This research is funded by DMMH and NTNU.

Note

1. At: www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2011/tabeller/barnehage/bhage0500.html (accessed 20 March 2012).

References

- Aamot I (2012) Etikk i praksis; barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 5(18): 1–11.
- Archard D and Skivenes M (2009) Hearing the child. *Child and Family Social Work* 14(4): 391–399.
- Bar-Haim Y and Bart O (2006) Motor function and social participation in kindergarten children. *Social Development* 15(2): 296–310.
- Barker DH, Lloyd TQ, Stewart PK and Wells MG (2010) Psychometric validation of the Preschool Outcome Questionnaire: A preschool treatment outcome instrument. *Journal of Child and Family Studies* 19(4): 504–515.
- Bloor M, Frankland J, Thomas M and Robson K (2002) *Focus Groups in Social Research*. London: Sage.
- Bråten S (2004) *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brown WH, Pfeiffer KA, McIver KL et al. (2006) Assessing preschool children's physical activity: The observational system for recording physical activity in children-preschool version. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77(2): 167–176.
- Coplan RJ, Gavinski-Molina M-H, Lagace-Seguín DG and Wichmann C (2001) When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology* 37(4): 464–474.
- Coplan RJ, Closson LM and Arbeau KA (2007) Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48(10): 988–995.
- Davis JM and Hill M (2006) Introduction: Social inclusion and participation. In: Tisdall KM, Davis JM, Hill M and Prout A (eds) *Children, Young People and Social Inclusion, Participation for What?* Bristol: Policy Press, pp. 1–19.
- Decker KS (2012) Perspectives and ideologies: A pragmatic use for recognition theory. *Philosophy and Social Criticism* 38(2): 215–226.
- Desouza JMS and Czerniak CM (2002) Social behaviours and gender differences among preschoolers: Implications for science activities. *Journal of Research in Childhood Education* 16(2): 175–188.
- Driscoll C and Carter M (2004) Spatial density as a setting event for the social interaction of preschool children. *International Journal of Disability Development and Education* 51(1): 7–37.
- Elbers E (2004) Conversational asymmetry and the child's perspective in developmental and educational research. *International Journal of Disability Development and Education* 51(2): 201–215.
- Emerson RM, Fretz RI and Shaw LL (1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Giorgi A (2000) Concerning the application of phenomenology to caring research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 14(1): 11–15.
- Gomes L and Livesey D (2008) Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6-year-old children *Child: Care, Health and Development* 34(6): 763–770.
- Gomez R, Harvey J, Quick C et al. (1999) DSM-IV AD/HD: Confirmatory factor models, prevalence, and gender and age differences based on parent and teacher ratings of Australian primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 40(2): 265–274.
- Goodley D (2011) *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage.
- Gulløv E (2004) Institusjonslogikker som forskningsobjekt. In: Madsen UA (ed.) *Pædagogisk antropologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Høilund P and Juul S (2005) *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Reitzel.

- Honneth A (1995) *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth A (2008) *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Horowitz L, Westlund K and Ljungberg T (2007) Aggression and withdrawal related behavior within conflict management progression in preschool boys with language impairment. *Child Psychiatry and Human Development* 38(3): 237–253.
- Jahr E, Eikeseth S, Eldevik S and Aase H (2007) Frequency and latency of social interaction in an inclusive kindergarten setting: A comparison between typical children and children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice* 11(4): 349–363.
- Jans M (2004) Children as citizens, towards a contemporary notion of child participation. *Childhood* 11(1): 27–44.
- Jansen KE, Johansson E and Ødegård EE (2011) Forord: På jakt etter demokratibegrepet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 4(2): 61–64.
- Kaarby KME (2005) Children playing in nature. In: Schonfeld H, O'Brien S and Walsh T (eds) *Questions of Quality*. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education, pp. 121–128.
- Kjørholt AT (2010a) Barn som samfunnsborgere: til barnets beste? In: Kjørholt AT (ed.) *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget, pp. 11–29.
- Kjørholt AT (2010b) Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? In: Kjørholt AT (ed.) *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget, pp. 152–171.
- Komulainen S (2007) The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood* 14(1): 11–28.
- Kunnskapsdepartementet (2005) *Om lov om barnehager (barnehage-loven)*. Vol. nr 72 (2004–05). Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammepplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Logan SW, Robinson LE, Wilson AE and Lucas WA (2012) Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child Care Health and Development* 38(3): 305–315.
- Lundeby H and Ytterhus B (2011) Barn med funksjonsnedsettelse i en 'barnehage for alle'. In: Korsvold T (ed.) *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforl, pp. 76–103.
- Markham C, van Laar D, Gibbard D and Dean T (2009) Children with speech, language and communication needs: Their perceptions of their quality of life. *International Journal of Language and Communication Disorders* 44(5): 748–768.
- Matthews JS, Ponitz CC and Morrison FJ (2009) Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 101(3): 689–704.
- Merleau-Ponty M (2011) *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mieres AC, Kirby RS, Armstrong KH and Grossman L. (2012) Autism spectrum disorder: An emerging opportunity for physical therapy. *Pediatric Physical Therapy* 24(1): 31–37.
- Moser T and Martinsen MT (2010) The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space or toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4): 457–471.
- Nielsen G, Pfister G and Andersen LB (2011) Gender differences in the daily physical activities of Danish school children. *European Physical Education Review* 17(1): 69–90.
- Østrem S (2008) Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring. Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Pate RR, McIver K, Dowda M et al. (2008) Directly observed physical activity levels in preschool children. *Journal of School Health* 78(8): 438–444.

- Peersman W, Carton W, Cambier D et al. (2012) Psychometric properties of a motor skill checklist for 3- to 5-year-old children. *Child Care Health and Development* 38(3): 350–357.
- Perren S, Von Wyl A, Stadelmann S et al. (2006) Associations between behavioral/emotional difficulties in kindergarten children and the quality of their peer relationships. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 45(7): 867–876.
- Pluess M and Belsky J (2009) Differential susceptibility to rearing experience: The case of child-care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 50(4): 396–404.
- Rehfeld A (2011) The child as democratic citizen. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 633: 141–166.
- Reilly JJ (2010) Low levels of objectively measured physical activity in preschoolers in child care. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 42(3): 502–507.
- Reindal SM (2010) What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education* 25(1): 1–12.
- Ridge T (2006) Childhood poverty: A barrier to social participation and inclusion. In: Tisdall KM, Davis JM, Hill M and Prout A (eds) *Children, Young People and Social Inclusion: Participation for What?* Bristol: Policy Press, pp. 23–38.
- Roche J (1999) Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood* 6(4): 475–493.
- Rønholt H (2008) The body as a narrator. In: Moser T, Juelskjær M, Schilhab TSS and Hasse C (eds) *Learning Bodies*. København: Danish School of Education Press, pp. 249–268.
- Slade M (2008) A study of the interrelationship between the behaviour and social status of a class of Year 2 pupils. *Support for Learning* 23(2): 63–70.
- Söderström M, Mårtensson F, Grahn P and Blennow M (2004) Uteomhusmiljön i förskolan. Betydelse för lek och utevistelse. *Ugeskrift för läger* 166(36): 3089–3091.
- Van't LN and Jonsson H (2002) Doing and being in the atmosphere of the doing: Environmental influences on the occupational performances in nursing home. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 9(4): 148–155.
- Waller T, Sandseter EBH, Wyver S et al. (2010) The dynamics of early childhood spaces: Opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4): 437–443.
- Westcott HL and Littleton KS (2005) Exploring meaning in interviews with children. In: Greene S and Hogan D (eds) *Researching Children's Experience: A Methods and Approaches*. London: Sage, pp. 141–157.
- Wong C, Bartlett DJ, Chiarello LA et al. (2012) Comparison of the prevalence and impact of health problems of pre-school children with and without cerebral palsy. *Child Care Health and Development* 38(1): 128–138.
- Ytterhus B (2004) Everyday life and gender in Norwegian nursery and primary school. In: Kristiansen K and Traustadóttir R (eds) *Gender and Disability Research in the Nordic Countries*. Lund: Studentlitteratur, pp. 137–184.

Del 5

En diskusjon rundt hverdagens dilemma i forhold til barn med samspillsvansker og deres rett til medvirkning

INNLEDNING

Med bakgrunn i artiklenes innhold sammenfatter og drøfter jeg i denne siste delen hvilke dilemma relatert til retten til medvirkning de ansatte erfarer i arbeid med barn med samspillsvansker i barnehagen. Slik jeg viste i oppsummeringen av artiklenes innhold, berører alle artiklene i denne avhandlingen mandatet ansatte er satt til å forvalte i arbeidet med barn. De krevende hverdagshandlingene belyses i sammenheng med institusjonalisert praksis. Kjernebegrepene hos Honneth er omdreiningspunkt for både å belyse artiklene samlet og for å løfte frem kompleksiteten i innholdet.

Avhandlingen har både empiriske og teoretiske konklusjoner som utdypes senere, men som jeg nevner nå innledningsvis. Kort sagt består den *empiriske* konklusjonen av tre hovedpoeng:

1) At barn er innhøvet av rettigheter, og at ansatte utsettes for dilemma i hvorvidt utløsningen av rettighetene i praksis vil beskytte, ekskludere eller skjule barn i forhold til fellesskapet i barnehagen. 2) Barna med samspillsvansker oppfattes og opptrer som både sårbare og aktive, som avhengige og uavhengige, og i lys av medvirkning er det krevende for ansatte å balansere mellom disse ytterpunktene i praktisk handling. 3). Retten til spesialpedagogiske tiltak og det ordinære tilbudet kan trekke i hver sin retning når det kommer til pedagogisk tilrettelegging og muligheter for medvirkning. Den *teoretiske* konklusjonen berører følgende: 1) Axel Honneths begrepsapparat viser at hverdagens dilemma kan belyses i forhold til anerkjennelsens ulike sfærer, og at rettighets- og solidaritetssfæren trer frem som de to mest vesentlige sfærene. 2) Samtidig bidrar Nancy Frasers tenkning til muligheter for å løfte frem at anerkjennelse i lys av mandat og skjønn også bør forankres på institusjonelt nivå i institusjonelle mønstre.

Honneth selv tar ikke utgangspunkt i barn, og kritisk teori og idealistisk inspirert etisk teori forutsetter at mennesker er voksne, kompetente aktører (Kermit, 2012, s.41–42). Han bygger opp sitt rammeverk på relasjoner mellom voksne mennesker som i utgangspunktet har likeverdige moralske forutsetninger. Det er derfor grunn til å være undrende til om hans teori kan ha relevans for pedagogisk arbeid med barn. Kermit peker på at det er to vesentlige elementer her. Det ene er at Honneths tanker om utvikling av identitet gjennom gjensidig

anerkjennende praksiser på sett og vis er sammenfallende med teorier om barns utvikling og en pedagogisk forståelse av barndom. Det andre er at særlig begrepet «solidarisk anerkjennelse» er utfordrende i det pedagogiske terrenget.

Dette skal utforskes videre. Kapitlet peker på hvordan ansattes mandat er hovedessensen i det pedagogiske arbeidet. Det er mandatet som regulerer både forpliktelser og rettigheter, og det er i kraft av mandat jeg vil belyse medvirkningens plass i det pedagogiske arbeidet med barn med særskilte behov. Dette er et komplekst felt, noe som betyr at jeg må velge noen tyngdepunkt, og andre sentrale tema vil bli berørt i liten grad. Innledningsvis i denne diskusjonsdelen avklares bruk av begrepene spesialpedagogikk versus ordinær pedagogikk. Deretter belyser jeg hvordan ansatte fungerer som barnas rettighetsinnløser, og utfordringer som eksisterer i lys av ulike rettigheter. Ansattes mandat, portvaktfunksjon, fellesskap og solidaritet trekkes frem før jeg til slutt løfter opp de ulike dilemmaene jeg allerede har nevnt.

Innledende avklaring av pedagogikk

Jeg innledet med å skrive om (spesial)pedagogikk, med «spesial» i parentes, fordi avhandlingens materiale som sådant ikke belyser spesialpedagogisk praksis, men ser på hverdagen i barnehagen knyttet til barn med samspillsvansker. Her er det et flytende og vagt skille mellom «ordinær» og «spesiell» pedagogikk. Flytende fordi barna er en del av ordinære barnegrupper hvor alle ansatte har ansvar for alle barn, samtidig som noen ansatte har særskilt ansvar for «barna med samspillsvansker». Barna det her gjelder, deltar i og er en del av den såkalte «ordinære» pedagogikken. Samtidig har de helt klare særskilte rettigheter utløst av faglige skjønsmessige vurderinger, med egne planer og mål³¹.

Praksisen som belyses, berører både det generelle og det spesialpedagogiske mandatet i barnehagen. Hverdagshandlinger utøves av både profesjonsutdannede pedagoger, assistenter og andre faggrupper. Selv om jeg i artikkel 1 skriver om *profesjonsetikk*, relateres flere av

³¹ Skjønn er en vesentlig komponent i henhold til vurdering av både hvem som har behov for særskilt hjelp og støtte og hvordan denne skal utløses (opplæringsloven). Vilkåret for å få spesialpedagogisk hjelp er at barnet har et særlig behov (ibid § 5). Retten til spesialpedagogisk hjelp må vurderes på et selvstendig grunnlag, uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen. Det påpekes at det her vil være aktuelt å se på barnets utvikling, læring, evner og forutsetninger – for eksempel om barnet utvikler seg senere enn det som er normalt for alderen. Rammeplanen (s. 20) understreker at når det er barn under opplæringspliktig alder som har rett til spesialpedagogisk hjelp, gjelder det at barnehagen hvert halvår skal utarbeide en skriftlig oversikt over den opplæringen barnet har fått og en vurdering av barnets utvikling (med henvisning til opplæringsloven § 5–7, jf. § 5–5 annet ledd). Selv om det ikke er et formelt lovkrav om å utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) for arbeidet i barnehagen, vil det i mange tilfeller være nyttig.

Barna i min undersøkelse hadde alle fått utarbeidet individuelle opplæringsplaner.

funnene til etiske avveielser og etiske dilemma som ikke er knyttet til pedagogisk profesjon som profesjonsutdanning, men pedagogisk virke i kraft av mandatet som ansatt i barnehagen. Det at barnehagen både er et egalitært samfunn og består av flere faggrupper, gjør at i praksis samarbeider mennesker med ulik bakgrunn om å forvalte et felles ansvar. Teoretisk og erfaringsmessig bakgrunn er forskjellig, men hovedpoenget er at de er sammen om å forme den hverdagen som innhegner både egen praksis og barnas hverdag i barnehagen. Videre i teksten vil jeg i all hovedsak bruke begrepet *pedagogikk*. Det vil romme det som fra enkelte ståsteder kan handle om det spesielle, samt det jeg anser som det allmenne, og derfor benytter jeg det mer allmenne begrepet uten at jeg går nærmere inn på hva pedagogikk som selvstendig fag innbefatter³². Som Kermit (2008³³) skriver: Anerkjennelse og inkludering er noe man trenger uansett om man er tydelig identifisert som et barn med spesielle behov eller ikke.

ANSATTE SOM RETTIGHETSINNLØSERE

I denne delen av diskusjonen skal det dreie seg om rettigheter, om hvordan rettigheter er fundamentet for medvirkning, og hvordan ansatte i barnehagen kan betraktes som barnas *rettighetsinnløser*. Det dreier seg om rett til omsorg, til hjelp og støtte og om rett til medvirkning og spesialpedagogisk hjelp når det er vurdert som nødvendig³⁴.

De barna jeg har hatt hovedfokus på, er barn som er innhegnet av rettigheter. «Innhegning» er et flertydig begrep som vil bli hentet frem også senere. Det dreier seg både om å skjule, beskytte og stenge ute. *Beskyttelsen* finnes i grunnleggende rettigheter i kraft av

³² Jeg velger å ikke utdype verken pedagogikken som fagfelt eller spesialpedagogikkens historie og plass i det pedagogiske landskapet fordi jeg anser dette som fundament for det praksisfeltet jeg har forsket på, og ikke som et tema jeg eksplisitt vil belyse. Samtidig er det slik at ulike forståelser av hva (spesial)pedagogikkfaget skal inneholde og hvordan praksis skal utøves, påvirker både barnehagen som felt og meg som pedagog og forsker. Sånn sett er ulike tradisjoner med og fargelegger og preger både forståelse og rekkevidden av refleksjonene – både ansattes og mine egne. Vi er innvevd i rådende diskurser, slik jeg har berørt min egen posisjon og bakgrunn i feltet tidligere i avhandlingen.

³³ Her har jeg benyttet meg av det norske originalmanuskriptet for kapitlet i den tyske boka jeg referer til. Dette betyr at jeg ikke har korrekte sidetall og derfor bare velger å henvise til teksten som sådan, selv om jeg her både har direkte og indirekte sitat.

³⁴ I artikkel 23 i Barnekonvensjonen understrekes det at barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet. Rammepånen (s.18) understreker at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen. Opplæringsloven sier følgende om mandat, rettigheter og plikter i forhold til barn som har behov for særskilt hjelp og støtte: Retten til spesialpedagogisk hjelp er en individuell rett, hvilket innebærer at barn som ikke har begynt på skolen, og som oppfyller vilkåret i § 5-7, har krav på dette.

Barnekonvensjonen og dens innvirkning på våre nasjonale rammeverk for barnehagen, og av Konvensjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Samtidig beskytter opplæringslovens paragraf om spesialpedagogisk hjelp før skolepliktig alder og/eller barnehagelovens understreking av at barnehagen kan tilføres ressurser for styrking av barnegruppa, barnas rettigheter til særskilt hjelp og støtte på grunn av sine ulike former for samspillsvansker. Kermit (2008) påpeker at dette handler om to prinsipper: Alle barn anerkjennes som likeverdige i legal forstand, og de tildeles samme rettigheter. Samtidig viser retten til tilpasset opplæring at for å oppnå likeverd må den enkeltes behov møtes på ulike måter. Det handler både om et kollektiv og et individuelt perspektiv.

Rettighetene er et produkt av kamper for likeverd for undertrykte grupper, slik jeg pekte på i innledende del. Ansatte har i kraft av sin stilling mandat og profesjonelle forpliktelser overfor de barna de har ansvar for (Kermit, 2012, s.51). De er barnas rettighetsinnløser og skal forvalte statens ressurser og målsettinger slik at barnehagen blir en arena som skal kunne romme alle og ha plass til den enkelte. Det er som rettighetsinnehavere barna med samspillsvansker tildeles særskilt hjelp og støtte. Barnas rett til spesialpedagogisk hjelp og/eller forsterkninger av grunnbemanningen i barnehagen ligger som en forutsetning både for praksisen i de barnehagene jeg har vært på besøk i, og i den diskusjonen jeg nå går videre på.

Slik vi har diskutert i artikkel 2, kan rettigheter oppfattes som en mulig rettferdig utjevning. Det impliserer at rettigheter skal gi grunnleggende like vilkår, slik jeg tidligere har påpekt at det blant annet kan handle om intensjonene i lovverket for barn med særskilte behov. I den grad det er mulig, er ett av poengene i disse rettighetene at de skal støtte opp om muligheter for sjanselighet i betydningen av at barn som har særskilte behov, skal få den nødvendige tilretteleggingen for å kunne ha så gode forutsetninger for læring og aktivitet som mulig i forhold til barn flest. Innenfor den rettslige sfæren legger Honneth vekt på at rettigheter er grunnlaget for opplevd likeverd. Tanken om universell likeverdighet er manifestert blant annet gjennom ulike konvensjoner. Honneth har ikke utviklet den rettighetsbaserte anerkjennelsesformen direkte knyttet til menneskerettighetene, men ifølge Lysaker (2011, s. 99) mener Honneth at menneskerettighetene utgjør en beskyttelse mot menneskerettighetsbrudd.

Det dreier seg i all hovedsak om barns rett til likeverdighet og å bli betraktet som kompetente aktører, og om barns medvirkning som et politisk grep i den sammenheng. Frigjøring og

medvirkning kan samtidig ses i sammenheng med retten til valg og autonomi i en nyliberalistisk vending (se fotnote 35). Med støtte i Kjørholt fra den innledende delen av avhandlingen vil jeg understreke at om barns «participation» i for stor grad blir begrenset til å ha en stemme i beslutningsprosesser, kan rettigheter som nyliberalistisk valgfrihet bli for dominerende (10b, s. 165). Ifølge Kjørholt er det viktig at begrepet ikke bare handler om beslutningsprosesser, men også om ytringsfrihet. Hun har også tidligere argumentert for at det er behov for å bytte ut begrepet «autonome subjekter» med en større vektlegging av et relasjonelt perspektiv med vekt på omsorg og solidaritet idet barn (og ansatte) beveger seg mellom forskjellige posisjoner mellom avhengig og uavhengig, kompetent og inkompetent (Kjørholt, 2005, s. 220). Disse tre poengene (ytringsfrihet, valgmuligheter og relasjoner) er relevante for ansattes forhold til retten til medvirkning når det gjelder barna med samspillsvansker.

Ansatte er opptatt av å jobbe mot mål som skal styrke barnas kommunikasjons- og samspillsevner, som hjelp til å bygge *ytringskompetanse* og bli betraktet som likeverdige. Mediatorrollen i artikkel 3 er eksempel på hvordan ansatte arbeider med dette. Det handler om å synliggjøre og å styrke barna som kompetente og likeverdige. I artikkel 4 viser vi at når barnet med samspillsvansker utviser ytringskompetanse og opptrer som uavhengig aktør, blir han eller hun tatt på alvor.

Når det gjelder det å kunne medbestemme, la jeg i mine føringer for prosjektet oppmerksomheten an mot medvirkning som det å ha en stemme i beslutningsprosesser. Uttalelser fra mine informanter har bekreftet dette når de har forklart at rett til medvirkning i stor grad har dreid seg om at barn generelt skal *gjøre valg på mikronivå*; bestemme bøker, bestemme dagsplan og deler av årsplan, og hvem de vil leke med. Jeg har observert og tolket, diskutert og belyst data i forhold til hvordan barn med samspillsvansker kan gjøre valg og få adgang til, eller bli hindret fra medbestemmelse og å påvirke fellesskapet.

Samtidig har jeg diskutert hvordan medvirkning er en forutsetning for å være en del av et fellesskap. De barna det her gjelder, kan ha hjelp i at ansatte støtter opp og synliggjør dem som deltagere (artikkel 3). Her oppfattes barna også som sårbare og inkompetente, og det relasjonelle aspektet blir synlig. *Relasjoner og omsorg* er fundament for medvirkning i alle artiklene: I artikkel 1 vektlegger jeg det nærhetsetiske (relasjonsetiske) aspektet som utgangspunkt for diskusjonen. Både i artikkel 2 og 3 diskuteres ansattes roller og relasjoner til barna som viktige i det pedagogiske arbeidet, og i artikkel 4 er vi opptatt av de relasjonelle

felleskapene både mellom barn, mellom ansatte og mellom barn og ansatte som utgangspunkt for å diskutere både solidaritet og krenkelse.

Når retten til medvirkning kobles sammen med retten til særskilt hjelp og støtte blir relasjonene mellom barn og ansatte viktige for hvordan tiltak omsettes i praksis, noe jeg allerede har pekt på i forskningsgjennomgangen. Barna med samspillsvansker er i all hovedsak innhegnet av flere rettigheter, men de er også innhegnet av flere rigide tiltak og strukturer enn barn flest (artikkel 1 og 3). Dette innbefatter dilemma innenfor det som kan defineres som valg mellom rettighetens logikk og etikk – versus omsorgens logikk og etikk³⁵, og som jeg vil belyse ved å se på dilemma som kan oppstå i det å skulle forvalte retten til særskilt hjelp og støtte parallelt med retten til medvirkning.

RETT TIL SÆRSKILT HJELP OG STØTTE VERSUS RETT TIL MEDVIRKNING

I og med at de barna jeg har fokus på, i stor grad har ansatte «på» seg, har de på en måte en ekstra sikkerhet i få sine rettigheter innløst. Barnas rett til spesialpedagogisk opplæring utøves ved at alle barna på forskjellige måter har særskilte treningsopplegg og innlærings situasjoner: alt fra taletrening til motoriske grupper, trening på sosial samhandling og på å «bete seg riktig». Dette er i tråd med klassisk spesialpedagogisk virke med vekt på behandling og trening. Slike arbeidsformer kan oppfattes som ekskluderende mekanismer, og ved å se det slik er de uttrykk for en krenkende praksis der barna med vansker skilles ut og behandles som

³⁵ Her trekker jeg frem to ulike diskusjoner knyttet til rettigheter som både sikring av individuelle rettigheter i et solidarisk fellesskap (liberalismen) og individuelle rettigheter som markedsliberalismens flaggskip (nyliberalismen). Annemarie Mol (2008, 2010) har belyst dette i flere sammenhenger i forhold til helsepolitikk og helsefaglig utøvelse. Gunilla Dahlberg og Peter Moss (2005) har trukket frem tilsvarende tema innenfor barnehagepolitikken. Mol skriver om «logic of rights» (*rettighetslogikker*) versus «logics of care» (*omsorgslogikker*), og Dahlberg og Moss beskriver tilsvarende fenomen som «ethics of rights» (*rettighetenes etikk*) versus «ethics of care» (*omsorgens etikk*). Det Dahlberg og Moss omtaler som rettighetenes etikk, er en påpekning av at rettigheter er påvirket av markedsliberalismens individfokus, og at rettigheter i barnehagefeltet preges av markedets frihetstenkning. Mol er opptatt av hvordan den samme markedslogikken har påvirket forståelsen av hva helsevesenet skal bibringe samfunnet, og at både terminologi og holdninger er blitt farget av begrep som *marked*, *bruker* og *tjenester*. Hun kaller dette valglogikker i det at mottagere av ulike tjenester fra profesjonelle omsorgsgivere skal være rasjonelle og gjøre «frie» valg i et marked, ikke primært som subjekter fri fra undertrykkelse og krenkelser. Dette har en dobbel klangbunn. Når borgere blir sett som aktive brukere og aktive mottagere i et marked, blir også mennesker i utsatte situasjoner oppfattet som subjekter med retter og muligheter for valg. Bevegelsen fra å se mottagere av omsorg som hjelpetrengende til begrep som medborger synliggjør at mottagere også er frie og innehar makt (Mol, 2010, s.9). Dette har klare paralleller til hvordan synet på barn har endret seg de siste tiårene fra barn som objekt til barn som subjekt, og det har sammenheng med hvordan mennesker med funksjonshemninger både blir posisjonert og posisjonerer seg som subjekter. Begge deler dreier seg om endringer fra å være objektivisert til å bli oppfattet som mennesker med eget agentskap i samfunnet, også innenfor kontekster som handler om ivaretagelse og omsorg. Dette er ett av poengene hos Kjørholt når hun diskuterer hvordan barn beveger seg mellom posisjoner som avhengig og uavhengig, kompetent og inkompetent, og at det ikke kan handle om et enten–eller, men et både–og (Kjørholt, 2004, s. 220).

annerledes og hjelpetrengende. Dette er den klassiske kritikken til spesialpedagogikken, og innhegningen av rettigheter kan i en slik sammenheng oppfattes som at barna utestenges fra det ordinære tilbudet barn flest mottar. Samtidig kan slike treningsøker oppfattes som hensiktsmessige hjelpetiltak mot et mål om inkludering og medvirkning. Å støtte barns evne til kommunikasjon, å lære dem «å bete seg» kan fra én side oppfattes som en av de ansattes metoder å jobbe på for å støtte barns muligheter til å uttrykke seg mer adekvat i samspill med barn og ansatte (artikkel 1). Sånn sett kan ansatte gi disse barna et bedre grunnlag for anerkjennelse både blant de ansatte og de andre barna; å kunne medvirke, å bli synlig og å få en stemme inn i fellesskapet (artikkel 3). På den andre siden omfatter dette et ideologisk dilemma som vi har berørt i artikkel 2: Må barn formes og struktureres for å få en verdi, og må barn tilpasse seg for å bli anerkjent?

Gilliam og Gulløv skriver om at idealet om «oppdragelse til demokrati» har vært at institusjoner skulle være tilpasset barnet (Gilliam & Gulløv, 2012a). Det har, slik jeg har nevnt overfor, på én side vært et ideal om en barnehage for alle, uavhengig av evner og kapasiteter der særskilte tiltak skal utløse større sjanselighet. Men på den andre siden har en slik ledetråd ført til sterk oppmerksomhet på å utvikle sosial kompetanse og kommunikative evner hos barn. Begrunnelsen har vært at ved å gi barn kommunikativ kompetanse vil de ha større muligheter for demokratiske ytringer. Å opparbeide selvkontroll og selvstendighet hos barn, slik at de utvikler sosial sensitivitet og unngår upassende verbale og kroppslige uttrykk, er tydelige føringer i pedagogikken ifølge Gilliam og Gulløv. Dette er svært sammenfallende med det jeg har sett i barnehagene og det jeg nå belyser. Gilliam og Gulløv peker på at det implisitt kreves evner til å uttrykke seg gjennom det som regnes som adekvate kommunikasjons- og følelsesuttrykk, og at i det å «uttrykke seg selv» forventes det evne til å sjonglere mellom å uttrykke egne ønsker og å tilpasse seg krav og forventninger. I så måte utvikler vi en ny form for sosial distinksjon; de som kan beherske seg og uttrykke seg adekvat ut fra samfunnets forventninger, og de som ikke innfrir forventningene på en adekvat måte. En slik forståelse av oppdragelse handler om tilpasning eller sivilisering hvor institusjonell funksjonalitet er en vesentlig betingelse (Gulløv, 2004³⁶). I artikkel 1 viser jeg hvordan ansatte er opptatt av at regler og normer opprettholdes og innfris. De skjønsmessige avgjørelsene er her bundet av at «holdninger sitter i veggene», krav om institusjonell

³⁶ Her henspeiles det til Norbert Elias' begrep «sivilisering» som en samfunnsmekanisme i oppdragelse av barn, og som utdypes videre i boka fra 2012 (Gilliam & Gulløv, 2012a). Jeg går ikke videre inn i dette teoretiske aspektet.

funksjonalitet og tilpasninger til beste for fellesskapet. Både den overordnede plikten i mandatet til å ivareta regler og normer, at barna «skal komme seg fremover» og overordnet mål om å innfri rammeplanens forventninger om medvirkning kan betraktes som elementer av en slik tenkning.

De ulike treningsøktene som har som mål at barna skal oppøve kompetanse og utvikle ferdigheter som forventet for barn på samme alder, virker umiddelbart lite preget av medvirkning idet disse øktene er svært voksenstyrte med mål og metoder og består av jevnlig vurderinger av kompetanse og ferdigheter. Funnene kan diskuteres blant annet i lys av de to ulike diskursene jeg har vist med henvisning til både Mol (2008) og Dahlberg & Moss (2005). For eksempel ser vi at Bodil i artikkel 1 dras mellom sin forståelse av barns rett til medvirkning som medbestemmelse, og det hun oppfatter som det beste alternativet for å utløse Andreas sin rett til særskilt opplæring. Hun føler hun lettere får til å trene med ham på spesifikke ferdigheter når hun er alene med ham, men opplever et dilemma her og velger å ta med andre barn i treningsøkten legitimert i sin og barnehagens forståelse av medvirkning som valg. Motsatsen, men allikevel en parallell til dilemmaet er hvordan en av de andre barnehagene gir alle barn rett til å delta på utforming av egen årsplan, *bortsett* fra barna med samspillsvansker. Også her begrunnes valg i den allmenne retten til medvirkning for de øvrige barna i valglogikker eller rettighetenes etikk. Men her ser vi at en annen logikk trer inn når det gjelder barna med samspillsvansker: Hensynet til både barnas og egne følelser gjør at skjønnsvurderingene bygger på partikulære hensyn, og at disse blir viktigere enn prinsippet om at alle skal være med på å bestemme i egen plan. Det er nærliggende å tenke at begrunnelsene for valget her er i samsvar med omsorgsetikk og omsorgslogikk, noe som innhegner barna og på den ene siden fratår dem like muligheter, men på andre siden beskytter dem (og de ansatte) for belastningen i det å skulle «avsløre» annerledesheten og de ekstra behovene for tilrettelegging³⁷. Tvetydigheten i at rettigheter innhegner barna, blir tydelig her: Andreas *tilføres* retten til valg i kraft av fellesskapet og beskyttes *fra* fellesskapets muligheter for å slippe en form for skam i en offentlig synliggjøring av sin annerledeshet.

Ved å hente inn begrepet *skam* vil jeg henlede oppmerksomheten mot Gudrun og bruken av «tenkestolen» beskrevet i artikkel 1, og påpeke at slik barnehagen synes å benytte den som

³⁷ Her refererer jeg til hvordan Bodil i artikkel 1 forteller at hun opplever det som et dilemma at hun er «på» Andreas samtidig som hun ikke vil at andre barn skal vite at det er slik. Sik jeg forstår det, mener hun at hun beskytter ham fra å oppleve både det å bli ekskludert og stigmatisert.

pedagogisk redskap, er det nærliggende å se det i sammenheng med *krenkelse* fra Honneths begrepsapparat. Å utsette Gudrun for slik form for eksklusjon og offentlig synliggjøring av manglende evner kan oppfattes som grovt krenkende overfor henne. Så selv om det pedagogiske verktøyet fungerer som et godt siviliserende redskap, representerer det fra et annet ståsted grovt krenkende handlinger overfor det enkelte barnet i forhold til barnegruppen for øvrig.

For å oppsummere: Rettigheter i tråd med Honneths terminologi er rettigheter som statlig sikring av at mennesker vernes fra krenkelser. Å være opptatt av utjevning, av å sikre like rettigheter og like muligheter, er uttrykk for en slik grunnholdning og gjenspeiles i blant annet retten til spesialpedagogisk hjelp og som føringer for ansattes mandat i forhold til barn med samspillsvansker og deres rett til medvirkning. Trening på kommunikative ferdigheter og særskilte opplegg kan ses i sammenheng med relasjoner og omsorgslogikk i det at det handler om å støtte barna og skape mulighetsrom for medvirkning i fellesskapet. Men samtidig: Når jeg i artikkel 1 viser hvordan spesialpedagogen gir barna muligheter til å velge bøker eller aktiviteter selv de siste minuttene av svært strukturerte opplegg, handler det også om medvirkning som valg i lys av rettighetslogikker. Når barna i en stor del av den tida de har fått tildelt som «spesialpedagogisk», er så innhegnet i målstyring³⁸, så ønsker den ansatte å gi barnet mulighet til å påvirke situasjonen selv og å avrunde det hele med en opplevelse av «fri vilje» og av å bli tatt i betraktning. Sann sett er den ansattes skjønnsmessige vurderinger fanget inn av flere logikker og dilemma som rettighetsinnløser som skal sette inn hensiktsmessige utjevningstiltak, ivareta retten til medvirkning og ivareta barnas særskilte behov på et partikulært nivå på en omsorgsfull måte.

OMSORG, MANDAT OG SKJØNN

Rettsforholdet skiller seg i nesten alle vesentlige henseender fra kjærlighetens anerkjennelsesform, sier Honneth³⁹. Men disse to sfærene kan forstås som to former av samme mønster fordi de omfatter den samme mekanismen for gjensidig anerkjennelse. Honneth peker på at sammenhengen mellom rett og anerkjennelse består i at vi bare kan forstå

³⁸ Målstyring i denne sammenhengen er relatert til at mål og tiltak i barnas IOP'er i stor grad styrer barnas hverdag i barnehagen, hvilke aktiviteter og på hvilken måte ting tilrettelegges. Målstyring er et begrep hentet fra nyliberalismen og New Public Management-tenkningen og dens innvirkning på offentlig sektor. Erfaringsmessig var det i sammenheng med denne politikkenes inntreden at målstyring ble et strukturert verktøy også innenfor spesialpedagogisk tenkning.

³⁹Honneth, 2008, s. 117.

oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor hverandre. Anerkjennelse av ulike grupper av mennesker må være forankret i rettigheter, og i den moralske respekten og plikten til ikke-vold. Honneth vektlegger at kjærligheten begrenses til primære relasjoner, men at vi har en etisk forpliktelse til å vise omsorg for andre og å ikke utsette andre for overlast. Omsorg dreier seg om å møte og oppfatte andre som behovs- og følelsepersoner. Med Honneths forankring i Kant kan dette ses som en universell plikt vi har overfor hverandre, som en «grammatikk» for hvordan vi skal anerkjenne andre som likeverdige.

Fra et annet perspektiv er det mulig å tøyne tanken om omsorg ut over den nære kjærlighetssfæren om vi beveger oss inn i den nærhetsetiske tenkningen. I det følgende vil jeg peke på dilemma knyttet til det å se omsorg som en universell plikt, versus det å oppfatte omsorg som et partikulært ansvar og en etisk fordring i utøvelse av mandat og skjønn.

Barnehagens føringer legger vekt på at ansatte skal være omsorgsfulle⁴⁰, og ut fra det jeg nettopp har løftet frem, finner jeg det betimelig å diskutere omsorgens relevans og plass i forhold til de barna som har behov for særskilt hjelp og som er definert å være i behov for støtte og trening særlig når det gjelder kommunikasjon og samspill. Omsorg i profesjonell sammenheng, i en ramme utenfor de nære følelsesbundne relasjoner der Honneth mener kjærligheten befinner seg, handler om at profesjonelle omsorgsutøvere har plikt til å involvere seg og sørge for at barn ikke utsettes for krenkelser. I Rammeplanen står det (s. 12): *I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet*, noe som synliggjør klare forventninger om emosjonelle bindinger, nærhet og omsorg fra ansatte rettet mot barna. I dansk barnehaglig forskning påkaller Ole Henrik Hansen behov for å trekke inn begrepet «pedagogisk kjærlighet» som en holdning og væren i omsorgsrollen med

⁴⁰ På s. 25 i Rammeplanen står følgende: Omsorg i barnehagen handler både om relasjonen mellom personalet og barna og om barnas omsorg for hverandre. Å gi barn mulighet til å gi hverandre og ta imot omsorg er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse og er et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv.

oppmerksomhet klart rettet mot barn som sårbare (Hansen, 2011⁴¹). Hansen er opptatt av at barnehageansatte må ha oppmerksomhet på vesentlige emosjonelle bindinger som utgangspunkt for at barn skal utvikle et stødig selv. Hans påstander og oppmerksomhet kan helt klart settes i sammenheng med en omsorgsetisk tilnærming til de ansattes mandat.

I artikkel 2 løfter vi frem at barn har behov for nærhet og følelsesbundne relasjoner til ansatte også i barnehagen. Når Honneth støtter sin argumentasjon om kjærlighetens relevans i Mead og Winnicott, er dette teoretikere som er vel anerkjent og benyttet i barnehagefeltet. Her handler det om at bekreftelse og anerkjennelse fra signifikante andre er helt vesentlige eksistensielle behov hos oss mennesker, og sånn sett ikke lar seg begrense til egne arenaer eller sfærer. Men Honneth påpeker at anerkjennelse i kjærlighetssfæren bygger på følelsesmessig kontakt, og kan ikke overskride en sosial krets av primære sosiale relasjoner. Sånn sett avgrensner han anerkjennelse i kjærlighetssfæren til å gjelde nære relasjoner og kan tolkes i retning av at denne formen for anerkjennelse ikke er mulig innenfor institusjonelle praksiser.

I motsetning til Hansen, og i lys av både det profesjonelle mandatet og av Honneths avgrensning av kjærligheten som nære relasjoner er blant annet danske Britta Nørgaard (2005) skeptisk til bruk av kjærlighetsbegrepet innenfor pedagogikken. Hun peker på at det er viktig å skille mellom den anerkjennelsen som ligger i et profesjonelt forhold der man ser barn som unike og særskilte, og den anerkjennelsen som ligger i kjærlighetens anerkjennelsesperspektiv. Hun viser til Honneth og skiller mellom den nære relasjonen som finnes i de grunnleggende kjærlighetsforholdene og de tette relasjonene mellom ansatte og barn i pedagogiske institusjoner. Poenget her er at barn i barnehagen bør betraktes som betydningsfulle i kraft av fellesskapet, og at de blir i stand til å inngå i relasjoner med toleranse og respekt for de andre og for normene i den solidariske sfæren. Den grunnleggende selvtilliten og egenverdet forventes å være etablert og ivaretatt innenfor den private kjærlighetssfæren, og er i liten grad et poeng i mandatet i pedagogisk sammenheng. Dette er

⁴¹ Ole Henrik Hansen har et psykologisk anslag i sin tilnærming, bygger på anerkjente relasjonsteoretikere som Bowlby og Stern og knytter primært sitt perspektiv til de minste barna i barnehagen. Hansen, med henvisning til Stern, peker på at det er snakk om tre vesentlige forhold som må ligge i bunn og kan betegne den nødvendige intersubjektiviteten i spillet mellom barn og omsorgsgiver: deling av oppmerksomhet, deling av intensjoner og deling av følelser. En slik vektlegging handler om det som skjer i de tette relasjonene, i møtene mellom voksne og barn. Det er i en slik form for språklig utveksling at barn anerkjennes, opplever å bli inkludert eller gjør seg erfaringer med det motsatte. Hansen bruker begrepet *anerkjennelse*, men knytter det ikke an til et særskilt teoretisk perspektiv.

indirekte en kritikk av en for sterk vektlegging av omsorgsetikken i det pedagogiske arbeidet, med en understrekning av at pedagogisk arbeid i all hovedsak bør vektlegge ansattes mandat, fellesskap og barn som aktører.

I norsk sammenheng har Harald Grimen kritisert omsorgsetikken for ikke å legge vekt på samfunnsmandat og institusjonelle krav til profesjonsutøvelse, og de begrensninger og dilemma som stadig er en del av en kompleks profesjonell hverdag i omsorgsykker⁴². Ett poeng hos Grimen er at en fordring om ubegrenset kjærlighet vil føre til en overbelastning av omsorgspraksis og ikke gi et «filter» som skaper en nødvendig og profesjonell distanse mellom omsorgsgiver og omsorgsmottager. Grimen har i flere sammenhenger belyst det problematiske i å koble sammen profesjonsmoraliske og allmenmoraliske perspektiver, og han har vært opptatt av å synliggjøre at allmenmoralen er relevant, men ikke tilstrekkelig fordi grunnlaget for profesjonsmoralen er politisk og ikke allmenmoralisk eller religiøs (Grimen, 2008)⁴³. Etikk og moralske vurderinger i profesjonelle sammenhenger hviler på politisk legitimitet til det samfunnsoppdraget profesjonen skal ivareta, og sånn sett er profesjonsutøvere forpliktet til også å ivareta et politisk mandat i sin faglige utøvelse innenfor institusjonelle rammer. Dermed blir vektlegging av mandat og generelle forpliktelser viktigere enn vektlegging av relasjoner og kjærlighetens relevans.

Om frykten for manglende «filter» og overbelastning skal veie tyngre enn hensynet til det som blir vurdert som barnas behov, står vi i fare for å miste de partikulære hensynene som barna med samspillsvansker har rett til. I praksis handler det ikke om ubegrenset kjærlighet, men om omsorg forankret i etisk resonans og skjønnsmessige avgjørelser. I barnehagefeltet skal ansatte inngå i tette relasjoner med barna som en nødvendig forutsetning for både personlig og faglig utvikling. De barna jeg har holdt oppmerksomheten rettet mot, er barn som har behov for særskilt hjelp og støtte og derigjennom også er i tettere dialog med ansatte enn barn flest. Ansatte er rettighetsinnløserne, og på den måten er de preget av rettighetenes logikk og etikk. Men om omsorgen kun skal forvaltes som rettigheter, risikerer vi at praksisutøvelsen blir så relatert til mandat, at nærhet og partikulære hensyn kommer i skyggen, og vi mister substansen i omsorgens logikk og etikk. Ansatte skal utøve skjønn og ivareta en profesjonell holdning til sin yrkesutøvelse, men dette kan ikke frata dem det

⁴² Tema i diskusjoner og undervisning ved Phd.-kurset "Vitenskapsteori og profesjonsetikk" ledet av Harald Grimen i Oslo, 15.–19. mars 2010.

⁴³ Også berørt i artikkel 1.

partikulære ansvaret for den enkelte. Skjønnsavgjørelser i omsorgssituasjoner forgår i kontekster med krav om individualisering (Grimen & Molander, 2008, s. 188).

Uten en viss oppmerksomhet rundt partikulære situasjoner og relasjonelle tilknytninger risikerer vi at ansatte blir for «tekniske» i sin utøvelse av pedagogisk praksis. Om referansene og begrunnelsene for handling refereres til i form av overordnede mål, normer og regler, og ikke partikulære hensyn, ser vi i flere av mine eksempler at faren for å utsette den andre for krenkelse er til stede. Vi kan snakke om den universelle plikten til ikke-vold i Honneths terminologi, som relasjonelle bindinger i psykologiens terminologi, om den etiske fordring i nærhetsetikken og om å la seg bli berørt i retning av omsorgsetikken. I artikkel 1 viser jeg hvordan ansatte på den ene siden snakker om tema som kan ses i sammenheng med «ansiktets etikk», og på den andre siden begrunner handlingsvalg i universelle etiske vurderinger. I praksis handler det om hva skjønnets resonneringsprosess forankres i, og dilemma i forhold til hvilke mulighetsrom som benyttes i utøvelsen av mandatet i pedagogisk praksis.

Men både Grimens og Nørgaards poeng er relevante. Selv om ingenting i mine samtaler med ansatte kan relateres til det Grimen beskriver som mangel på «filter» i den profesjonelle omsorgen, har han et betimelig poeng i at mandatet ikke bare handler om de relasjonelle og emosjonelle møtene, men skal forvalte mål som er satt ut fra den individuelle retten barna får innløst. Den nære ansikt til ansikt-relasjonen er dermed krevende å ivareta i en praksis som både styres av målsettinger og eksisterer i et fellesskap. Nørgaards innspill er poengtert når hun skriver at barnehagepraksis i all hovedsak dreier seg om et mandat som skal utøves i et fellesskap og der barn er aktive aktører, og at den grunnleggende omsorgen og kjærligheten skal være ivarettatt av hjemmet. Mitt poeng er at barn med samspillsvansker, som andre barn, er både «beings» og «becomings», at de er både aktive aktører og sosiale konstruktører her og nå og *samtidig* har behov for nærhet, hjelp, støtte og å bli sett som ekstra sårbare. Begrepet agentskap blir viktig her: Det rommer både det som skal komme og bli, samt det aktive og handlende (Olli, Vehkakoski, & Salantera, 2012; Reunamo, 2007). Det betyr å holde dobbel oppmerksomhet: barnets sårbarhet og barnets muligheter som utgangspunkt for å gi rom for medvirkning. Slik sett kan medvirkning kobles til hvordan agentskap kan forstås både som et her-og-nå, et komme-og-bli og selve behovet for innflytelse (Olli, et al., 2012).

I min forskning kan for eksempel mediatorrollen tenkes som en holdning og en atferd hos ansatte som rommer både oppmerksomhet på det sårbare og på det grunnleggende ønsket hos barn om å bidra. Mediatoren evner å arbeide med oppmerksomhet rettet mot barnet som aktivt

og handlende i fellesskapet, og benytter skjønnets mulighetsrom⁴⁴ i samspillet for å styrke medvirkning og erfaring med demokrati. Uten omsorg får agentskapets mulighetsrom spinkle eller manglende rammer. Et menneskes agentskap kan realiseres ved å bli møtt med en omsorgsfull væremåte og få mulighet til å påvirke sine omgivelser, ta valg, bli lyttet til og bli tatt aktivt med i betraktning av andre. Og den krenkende motsatsen: bli hindret, fratatt mulighetene eller usynliggjort, slik for eksempel Gisela kan oppleve det når ansatte ikke er til stede på dramarommet og hun fratras eller hindres i å bli en del av fellesskapet (artikkel 3), eller Gudrun og situasjonen rundt henne og bruken av «tenkestol». Det vesentlige for om det blir det ene eller andre utslaget er *hvordan* ansatte utøver sitt mandat og håndterer det faglige skjønnet.

PORTVAKTFUNKSJONENS MULIGHET FOR KRENKELSE

Det ligger makt i ansattes skjønnsmessige vurdering og i de institusjonelle logikkene, og begrepet *portvakt* (Tørum, 2003⁴⁵), er beskrivende for hvordan ansatte styrer goder (som for eksempel det å være innendørs for John sin del og utendørs for enkelte andre barn i artikkel 4). De legger grunnlag for *betinget anerkjennelse*. En betinget anerkjennelse må i denne sammenheng ikke forveksles med *betinget kjærlighet*, i betydningen av følelsesbindinger slik Honneth skriver om anerkjennelse i kjærlighets sfæren. Her handler det om makt til å styre goder og å kalkulere atferd som kan oppleves som anerkjennende, eventuelt krenkende av barna. Grimen (2009, s. 54) viser til godartet og ondartet form for makt. Den godartede makten gjør at ansatte kan utøve sine yrker i kraft av mandat på en legitim måte og med den andres beste for øye.

Den ondartete makten er muligheten til å benytte den andres sårbarhet til å utsette ham eller henne for farer og krenkelser. Situasjoner som der Gudrun må sitte på ”tenkestol” eller der John ikke får mulighet til å bli forstått før drastiske tiltak settes i verk, synliggjør et klart maktspekt i portvaktfunksjonene (artikkel 1 og 4). Samtidig viser deler av funnene mine at ansatte oppviser refleksjon rundt utøvd praksis. I blant annet artikkel 3 synliggjøres dette der

⁴⁴ Dette mulighetsrommet er et komplekst bilde i skjønnsmessig arbeid (Heum, 2014, s. 9-31). Skjønn beveger seg mer eller mindre mellom instinktstyrte reaksjoner og rasjonelle beslutninger, og handlinger og beslutninger påvirkes av en rekke omkringliggende forhold. Skjønnets mulighetsrom kan avgrenses ved blant annet lovverk, kompetanse, normer og økonomi, og skjønnsutøvelse får dermed mange frihetsgrader.

⁴⁵ Tørum (2003) drøfter i sin bok sosialarbeideres autonomi og faglige skjønnsvurderinger, og i den sammenheng peker han på at profesjonelle sosialarbeidere via skjønnsmessige vurderinger fungerer som «portvakter» som regulerer tilgang til ulike velferdsgoder. I min sammenheng gir begrepet «portvakt» mening for å kunne beskrive de ansattes rolle, og den makten de innehar. Jeg låner dermed begrepet fra Tørum, uten at jeg gjør en videre sammenligning mellom sosialarbeideres arbeidssituasjon og de ansatte i barnehagen.

spesialpedagogen undrer seg over egen dominans i leken, og i artikkel 1 kan vi ane en refleksjon rundt praksis og bruk av «tenkestol» – men da knyttet til det etisk problematiske ved å utsette de andre barna for samme type straff som Gudrun. Portvaktfunksjonen innebærer en forvaltning av ansvar som er krevende. Det er mange hensyn å ta, og det som kan oppfattes til barns beste fra ett ståsted, kan fra andre perspektiver oppfattes som krenkelser av barns rettigheter.

Annemarie Mol har betimelig beskrevet hvor vanskelig det er å sette ord på og skrive om situasjoner innenfor omsorgspraksis som ikke alltid oppleves som gode, hun skriver om hvor vanskelig det er å belyse krenkelser i hverdagspraksis innenfor omsorgsrelasjoner (2013, s.229). Honneths argumentasjon om at krenkelsen står i et dialektisk forhold til anerkjennelsen har gitt meg begrep og ramme til å kunne belyse handlinger som fra gitte ståsteder kan oppfattes å være av krenkende art.

I de ulike artiklene belyser jeg krenkelse på forskjellige måter. Det at Andreas i artikkel 4 er et barn som jeg ser som i stadig transitt mellom ulike fellesskap, og at dette ikke fanges opp eller han støttes av de ansatte, kan fra ett ståsted oppfattes som en krenkelse i å bli oversett og usynliggjort. Når Gudrun i artikkel 1 blir fratatt samvær og fellesskap med andre barn som straff for utilbørlig atferd, kan dette lett assosieres med krenkelser av hennes egenverd og som utestengelse og stigmatisering. Dette er krenkelser i den rettslige sfæren som handler om umyndiggjøring, objektivisering og ekskludering. Men det kan også vurderes som krenkelser av egenverd sett i lys av manglende omsorg og som krenkelse i forhold til det å være aktør i et barnefellesskap. At barna ikke får tilgang til å utforme sin egen IOP kan også ses som en krenkelse idet de nektes tilgang til de samme goder som medlemmer av det samme fellesskapet har tilgang til. Moderatoren i artikkel 3 kan tenkes å krenke barnefellesskapet ved at barna blir umyndiggjort. Disse situasjonene kan settes i sammenheng med hvordan Connors og Stalker (2007) beskriver barns erfaringer med *barriers to being* ikke bare knyttet til et en-til-en-nivå, men også innbefatter institusjonelle praksiser.

Honneth understreker at i forhold til mennesker som evner å bidra lite eller ingenting i gjensidigheten, har vi plikt til å yte anerkjennelse, uavhengig av om det oppleves som gjensidig eller ikke. Plikten må ses i sammenheng med en anerkjennende moral. Skal ansatte oppetre anerkjennende overfor blant annet Gudrun i kontekster de vurderer at hun har lite å bidra med til fellesskapet, kan jeg med støtte i Honneth peke på at det her burde vært større vekt på en allmenmoralsk plikt til å anerkjenne henne som verdifull i seg selv og med verdi i

barnas i fellesskap. Fra et nærhetsetisk perspektiv, og med støtte i Løgstrup, vil jeg påpeke at det her også er mulig å tenke at dette ikke handler om det universelle, men den partikulære fordringen om å ivareta den Andre. To ulike etiske fundament peker dermed på samme poeng: Den universelle plikten til ikke å utsette henne for krenkelse, og den etiske fordringen fører begge til et resonnement om at avgjørelser forankret i ureflektert håndhevelse av utenforliggende krav, kan utsette den man skal ivareta for krenkelser. Hvordan skjønnetts frihetsgrader benyttes, blir vesentlig.

Men dette har flere dimensjoner, og i all hovedsak viser disse eksemplene at ansatte utsettes for dilemma i forhold til hvilke fellesskap som teller mest, hvilke resonnement som har størst verdi og hva som er institusjonenes interne logikk og interne moralske normer. Det eksisterer parallelle forståelser, og hva som er god praksis er avhengig av perspektiv. I enkelte sammenhenger blir det partikulære valgt bort til fordel for det kollektive, og vi ser at situasjonsbetingede, fleksible løsninger ikke alltid er i handlingsrepertoaret til de ansatte. Om slike erfaringer kan defineres som krenkelser gitt Honneths betydning i det at de da må være intenderte, er absolutt diskutabelt. Men som vi påpeker i artikkel 2, mener vi at om intensjonene er gode, kan allikevel barna oppleve seg krenket. Om vi tenker i tråd med Honneths oppmerksomhet rettet mot den allmenne plikten vi har til å ivareta våre medmennesker og sørge for at de utsettes for ikke-vold, kan handlingene jeg har nevnt overfor oppfattes som krenkelser av barna – uavhengig av ansattes intensjoner eller begrunnelser.

SOLIDARITET, ANSATTE OG BARN

Honneths beskrivelse av hva anerkjennelse er innenfor den solidariske sfære, innbefatter å se den enkelte i sammenheng med det kollektive, slik jeg viste hvordan Nørgaard argumenterer (2005). I barnehagen finnes det flere former for fellesskap: Det ene handler om barnehagen som helhet, med rammer og føringer som ligger for virksomheten. Vi har et voksefellesskap som består av de aktørene som er der i kraft av mandat, og vi har barnefellesskapet. Det finnes også ulike konstellasjoner av barnefellesskap og av voksefellesskap, men la oss videre konsentrere oss om to ulike poeng i tilknytning til barn med samspillsvansker: Er det mulig for ansatte å være solidariske med barn gitt Honneths forståelse, og kan barn utvise solidaritet med hverandre?

Ifølge Kermit (2008) er det kun i barns relasjoner til hverandre at symmetriske, likeverdige relasjoner av gjensidig anerkjennelse er mulig. En voksenperson kan uttrykke anerkjennelse overfor et barn, men relasjonen mellom den ansatte og barnet blir aldri symmetrisk.

Anerkjennelse i solidaritetssfæren fordrer likeverdige medlemskap, og likeverdige medlemskap fordrer anerkjennelse. Dette vil kunne skje når barna med samspillsvansker tar del i aktiviteter som vanligvis foregår mellom barn på samme alder, og som omhandler det å få adgang til opplevelser som kan inneholde både konflikter, meningsforskjeller og felles gleder. Dette er komplekse mekanismer, og det er de kompetente ansatte som må ta det etiske ansvaret for å få inkluderingsmekanismer i barnehagen til å fungere. Innenfor Honneths tenkning kan jeg neppe påstå at ansatte kan være solidariske med enkeltbarn, men de kan være solidariske med barnegruppene ved å anerkjenne at den solidariske anerkjennelsen her er like autentisk som solidariteten innenfor et voksenalleskap (Kermit, 2012, s. 58-59). Kan ansatte legge til rette for at det kan etableres vilkår som gir alle barn muligheter for å medvirke og bli anerkjent i et fellesskap?

Målet, ifølge Honneth, er at solidarisk fellesskap skal inkludere ulike fellesskap, og medlemmer skal verdsettes for ulike prestasjoner. I artikkel 3 om mediatorene beskriver jeg hvordan ansatte arbeider med mål om at barna som sliter med samspill, skal få støtte til å skape grobunn for anerkjennelse. Ansatte benytter sitt mandat til å gi barna med samspillsvansker en verdifull rolle ved å bli synlige og å tilføre fellesskapet en verdi de kan bidra med. Ved å utøve sitt mandat på denne måten er de opptatt av at fellesskapet skal gi rom for individualitet (rom for den enkelte), av inkludering og medvirkning. Her har ansatte et relasjonelt forhold til egen funksjon, og anerkjennelse består av både handling og holdning. Mediatoren synliggjør barnas betydning for fellesskapet, de utøver sitt mandat og sikrer at barnas rett til medvirkning trer i kraft.

Ansatte kan, slik jeg forstår det ut fra Honneths tenkning, ikke være direkte solidariske med barn. Den gjensidige solidariteten er ikke tilgjengelig idet ansatte og barn ikke er moralsk jevnbyrdige. Men om medvirkning er en solidaritetsverdi, og om ikke ansatte kan være solidariske med barn i betydningen gjensidighet, kan de likevel, moralsk sett, betrakte seg selv som likeverdige medlemmer i et fellesskap og ta barna på alvor innenfor den rammen. Kan de innenfor dette fellesskapet gi rom for barnesolidariteten?

Jeg vil henlede oppmerksomheten mot John og «tissekoret», gitt at dette er utslag av barns måter å være solidariske overfor hverandre på. Det å beskrive ansatte og barn i terminologien herre – trell som vi gjør i artikkel 4, er å sette ting på spissen for å synliggjøre en fortolkning av kraftfulle mekanismer. I denne artikkelen benytter vi oss av et komplisert begrepspar tatt fra Hegels dialektiske tenkning. Det overordnede poenget er at de to motsetningsfylte

begrepene herre – trell gir oss mulighet til å beskrive to motsatte posisjoner som er avhengige av hverandre, og som via bevegelse, dannelse og utvikling av selvbevissthet skaper mulighet for opprør og endring av posisjoner.⁴⁶ Ved å vektlegge opprøret mot undertrykkende mekanismer setter vi klart anslag for at fortolkningen vår retter seg mot frigjøringskamper, politiske agendaer og ønske om endring, slik artikkelen drøfter det. De ansatte sier det ikke er lov å gå inn i utetida, men barna får komme inn gjennom en slik markant markering. Enkelt sagt greier barna å gjøre opprør og de ansatte anerkjenner barnas protester.

Men bildet er komplekst. De ansatte er der i kraft av legitimt mandat hvor de kontinuerlig skal handle i overensstemmelse med ulike logikker. De er ikke føydale herrer (Mol, 2008: s. 40), og de er ikke aktører barna skal vinne en kamp over eller frigjøres fra. Dette er en betimelig påpekning av noe som er relevant for argumentasjonen i artikkel 4 om opprør og herre – trell-alligasjonen. Men poenget er at i det bildet er det mulig å forestille seg at barn kan være solidariske med hverandre, og at de er aktører som har kompetanse og kollektiv kraft til å kunne endre en relasjon og situasjon. Et annet viktig poeng her er at John er et av disse barna som er vurdert å ha samspillsvansker og som har mye tildelt spesialpedagogisk hjelp og støtte. Han ramler ofte ut av sosiale kontekster, han har få tette relasjoner til andre barn og han trener mye på adekvat kommunikasjon i mer eller mindre lukkede rom. I dette tilfellet gjør han det på sin egen måte, og blir anerkjent av andre barn og får gjennomslagskraft overfor de ansatte. Det kan vi benevne som barnesolidaritet: at han blir tilkjent verdifulle ressurser, blir tatt i betraktning og blir kjempet sammen med, i et fellesskap. Gjennom helt basale kroppslige uttrykk viser John i eksemplet hvordan barn kan snu en situasjon fra avmakt til makt, og hvordan barn kan opptre solidariske og fremme krav overfor ansatte⁴⁷. Ved at barna faktisk slipper inn her, kan vi også konkludere med at de ansatte anerkjenner barnesolidariteten når barna tar i bruk så kraftfulle grep som de gjør her.

⁴⁶ Dette klassiske hegelske bildet av relasjonen herre – trell og trellens dannelsesprosess som en del av anerkjennelsens dialektikk finnes gjenfortalt i mange ulike kilder (se for eksempel Honneth, 2003; Fjørtoft & Lavik, 2008, s. 212; Kermit, 2010, s. 31; Decker, 2012). Vi har benyttet oss av dette som et bilde for å skape en beskrivelse av praksis, uten at vi har gått uttømmende inn i denne beskrivelsens omfattende kontekstuelle tilhørighet.

⁴⁷ Her vil jeg minne om, og trekke assosiasjoner til, del 1 og hvordan Kelly (2005) viser til at barn med funksjonsnedsettelse evner å vise motstand mot dominerende diskurser, og å bli aktive agenter i konstruksjon og rekonstruksjon av egen identitet. Dette skjer på tross av disse barnas begrensede muligheter til å forhandle om identitet og selvrepresentasjon, og på tross av det som fra en sosial forståelsesmodell av funksjonshemming kan defineres som funksjonshemmede omgivelser og diskriminerende institusjonelle rammevilkår.

Ansattes pedagogiske praksis dreier seg ikke bare om å jobbe med å innfri mål og fordeling av goder, men også om identitet, tilhørighet og solidaritet i eget fellesskap.

Voksenfellesskapet handler om mandat, arbeidsforhold og om institusjonelle logikker, og om felles forståelser av hva pedagogisk praksis er og skal være. Voksenfellesskapet holder fast på at utetid er utetid, at regler skal opprettholdes og at det behøves strukturer for at ansattes hverdag i barnehagen skal fungere. I slike sammenhenger har de et instrumentelt syn på egen funksjon. Møter og pauser skal avvikles, mål i planer skal oppnås, og teoretisk kunnskap og institusjonelle føringer skal omsettes til praksis. Voksenfellesskapet kan gjøre valg i forhold til å anerkjenne barnas eget fellesskap, og de kan bruke sitt skjønn til å grovt sagt støtte eller hindre enkeltbarn med tanke på tilhørighet og anerkjennelse i barnefellesskapet.

Voksenfellesskapet utgjør en vesentlig del av den institusjonaliserte praksis.

Dette henger sammen med det jeg viste i innledende del om hvordan pedagoger kan etablere differensieringsprosesser (Palludan, 2005) og hvordan institusjonell praksis kan marginalisere barn som ikke behersker legitime språkkoder (Budegaard & Gulløv, 2008). Charlotte Palludans skriver at anerkjennelse innleires i barnehagebarnet som en følelse av å være et individ som gjør en forskjell i fellesskapet (Palludan, 2013). Samtidig relaterer Palludan seg i all hovedsak til Frasers institusjonaliserte verdinormer og til spørsmålet om hvordan normer bidrar til å undertrykke grupper av mennesker. Og her ser jeg at Frasers kritikk av Honneth er relevant idet hun i større grad kontekstualiserer anerkjennelsesbegrepet ved å vektlegge relasjonen mellom interpersonelle og institusjonelle prosesser og anerkjennelsens betydning for både enkeltindividet og gruppas sosiologiske overlevelse. Fraser (2003) påpeker at anerkjennelse er et spørsmål om sosial status i større grad enn psykologisk bekreftelse, og at hindringer i det å delta i jevnaldningsgruppers sosiale liv dermed blir krenkende.

Spesialpedagogiske tiltak innhegner barna, og kan fra dette perspektivet – om de utføres uten refleksivitet og etiske skjønnsvurderinger – hindre medvirkning i jevnaldergrupper og frata barna sosial status. Frasers perspektiver har et vesentlig poeng ved at mangel på anerkjennelse også handler om at institusjoner kan konstituere verdimønstre på en sån måte at det står i veien for anerkjennelse og medvirkning på likeverdige vilkår. Ved å både skjele til den felles forståelsen av hvordan håndtere Gudruns atferd og gå tilbake til mediator–moderator-dikotomien er det mulig å finne eksempler på hvordan ansatte kan skape en kultur som enten bidrar til statusbygging og synlighet, eller støtter institusjonelle mønstre som fører til en krenkende praksis.

Fraser's poeng er at samhandling reguleres av kulturelt verdifulle institusjonelle mønstre, og at disse konstituerer noen sosiale aktører som normative og andre som mangelfulle. Overført til mine data og barnehagelivets mikropolitiske hverdag kan mediator- og moderatorrollen være eksempler på dette. Med støtte i Fraser viser Palludan (2013) hvordan anerkjennelse knyttes til institusjonaliserte verdier i barnehagen og skolens hverdagsliv. En omfordeling og endring av sosiale goder kan ikke bare være knyttet til et relasjonelt og pedagogisk perspektiv, mener Palludan, men også være et samfunnsmessig anliggende. Subjektnivå og samfunnsnivå henger uløselig sammen, og et bindeledd er det intersubjektive nivået som utfolder seg i hverdagslige prosesser. De ansattes mandat skal ivareta både subjektnivå og samfunnsnivå, og i møtepunkt mellom disse nivåene fungerer ansatte som portvakter som skal utøve pedagogisk skjønn.

AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Det avhandlingens arbeid viser, er at pedagogisk praksis knyttet til barn med samspillsvansker og medvirkning er sammensatt og krevende. I de ansattes mandat ligger det både krav til handling og til etisk bevisste valg og begrunnelser for praksis. De ansattes oppgave i å innløse barna med samspillsvansker sin rett til medvirkning omfattes av ulike dilemma. Praksis består av kontinuerlige øyeblikksvalg som er handlingstvunget.

Oppsummering av dilemma i en flerdimensjonal praksis

For å oppsummere vil jeg trekke frem både en empirisk og en teoretisk konklusjon som jeg deretter vil utdype med noen sluttførende betraktninger. Den *empiriske* konklusjonen belyses med tre hovedpoeng:

- 1) Barna med samspillsvansker er innhegnet av rettigheter og ansatte utsettes for dilemma i hvorvidt utløsningen av rettighetene i praksis vil beskytte, ekskludere eller skjule barn i forhold til fellesskapet i barnehagen.
- 2) Barna med samspillsvansker oppfattes og opptrer som både sårbare og aktive, som avhengige og uavhengige, og i lys av medvirkning er det for ansatte krevende å balansere mellom disse ytterpunktene i praktisk handling.
- 3) Retten til spesialpedagogiske tiltak og det ordinære tilbudet kan trekke i hver sin retning når det kommer til pedagogisk tilrettelegging og muligheter for medvirkning.

Den *teoretiske* konklusjonen har følgende to hovedpoeng:

- 1) Axel Honneths begrepsapparat viser at hverdagens dilemma kan belyses i forhold til anerkjennelsens ulike sfærer, og at rettighets- og solidaritetssfæren trer frem som de to vesentlige sfærene i det pedagogiske arbeidet med barn med samspillsvansker og deres rett til medvirkning.
- 2) Samtidig bidrar Nancy Frasers begrep til å løfte frem at anerkjennelse som del av mandat og skjønn også må forankres på institusjonelt nivå i institusjonelle mønstre.

Empiriske konklusjoner

1. Forholdet mellom ansatte og barn er i høy grad regulert av både rettigheter og forpliktelser konstituert på et institusjonalisert samfunnsnivå (Kermit, 2012). Ansatte har et betydelig samfunnsmandat og -myndighet til å forvalte barns hverdag og innløse deres rettigheter på en best mulig måte. Det eksisterer en gjensidighet i denne relasjonen; barn er på en måte ansattes oppdragsgivere og barna er underlagt de ansattes ansvar. Barna det her handler om er innhegnet i rettigheter. Innhegning både som beskyttelse, ekskludering og som skjul. Beskyttelsen skjer gjennom forvaltning av rettigheter, ved særskilte tiltak og som ekstra støtte i samspill med andre barn. Rettighetene kan også fungere som ekskludering i det at tiltak skiller mellom disse barna og barn for øvrig nettopp ved det som også kan oppfattes som beskyttelse. I enkelte funn synliggjør de ansatte at de også ut fra sine skjønnsmessige vurderinger ønsker å skjule barnas sårbarhet, eller særskilte behov overfor barna selv og/eller for andre barn.

2. Det er i de daglige samhandlingssituasjoner og i de institusjonelle rammene at grunnlaget for medvirkning legges, og det er i de etiske holdningene og det etiske rammeverket handlinger forankres. Etiske begrunnelser for barnehagens pedagogiske innhold tar på sett og vis utgangspunkt i barna med samspillsvansker som både sårbare og aktive individ, som både avhengige og uavhengige. I innledende del viser jeg at flere har pekt på at det er barn som vurderes å være mest kommunikativt sterke og som har en atferd som tilfredsstillende ansattes forventninger, som får størst mulighet til medvirkning. Når det kommer til barn med samspillsvansker, står de derfor i ytterkanten av denne sonen. Gjennom mine funn viser jeg at disse barna får tilrettelagt situasjoner i barnehagen av ansatte for at de *på sikt* skal kunne medvirke i fellesskapet på mer selvstendig grunn enn de blir oppfattet å gjøre per dags dato. Tiltak kan virke segregerende og i motsetning til intensjonen om medvirkning her og nå, men

de fleste tiltakene har som overordnet mål at barna skal kunne fungere innenfor et fellesskap frem i tid. Det blir et spenn mellom barn som «being» eller «becoming», og dilemma i forhold til hvordan ansatte skal forholde seg dette.

3. Retten til medvirkning og retten til spesialpedagogisk hjelp kan dra i hver sin retning. Men samtidig forsøker ansatte i mange sammenhenger å forene disse to rettighetene. Trening og struktur kan innhegnes av begrepet «barns medvirkning» under argumenter om at når barna får velge bøker eller deler av aktivitetene innenfor stramme strukturer, så er det medvirkning. Det å trene på aktiviteter og ferdigheter kan også anses som en del av det å vektlegge medvirkning; ved å trene vil barna bli i bedre stand til å kommunisere og dermed kunne delta på en mer likeverdig måte med andre barn. Barna med samspillsvansker er i større grad enn øvrige barn knyttet tett opp til ansatte som er «på» dem, og deres dager er strammere strukturert. Flere av mine funn bekrefter at barna har mer regulert tid og trening enn barn flest, at mål og planer for livet i barnehagen legges av aktører som barna ikke kommuniserer direkte med og at tiltak settes i verk uten at de er informert om det. Kort sagt er retten til spesialpedagogisk hjelp, sakkyndige tilrådinger og individuelle planer tidvis et hinder for en praksis hvor barna får tilgang til samme hverdagsstruktur som de øvrige barna. Samtidig som denne retten kan føre til ekskluderende tiltak som for eksempel Gudruns «tenkestol» eller ulike former for sær trening, kan den også beskytte barna ved å styrke ferdigheter, støtte samspill og legge til rette for det å få en stemme i fellesskapet som nevnt over.

Flere eksempler synliggjør klare dilemma som alle tangerer det samme: Det dreier seg om at opplæring til demokrati betyr å ha rett til å bli hørt, og om det pedagogiske mandatet skal utøves i takt med en lydhørhet for barnet, er det viktig med dialog og lyttende holdninger til barnas uttrykk. Hva som til sist blir utfallet, vil i all hovedsak være avhengig av ansattes skjønnsmessige avgjørelser. Det er ikke gitt at det å få velge i seg selv er løsningen. Det som er vesentlig er at prosessen ivaretar barnet som subjekt og at det gis et institusjonelt handlingsrom slik at barnas syn og ønsker blir tatt så mye i betraktning som man mener er mulig innenfor rammene av det pedagogiske mandatet, hensynet til barnegruppa som helhet og ansvaret man har som voksenperson i møtet med det enkelte barnets rettigheter og behov. Ideen om valg eksisterer parallelt med ideen om solidaritet. I et slikt lys blir det viktig også å ta i betraktning at rettigheter i seg selv verken sikrer en praksis som er «til beste for barnet» eller en etisk tilnærming til hverdagens dilemma. Mye avhenger av de ansattes evne til å fatte sterke skjønnsmessige avgjørelser som reflekterer bevisste valg og etisk refleksjon. Det blir

derfor viktig å spørre seg hva som er god rettighetsinnløsning og hva man er opptatt av når det gjelder barns medvirkning.

Eksempler fra alle de tre empiriske artiklene peker på at praksis er sammensatt, flerdimensjonal og består av stadige krav til ansatte om å handle i situasjoner som kan være krevende. Nærhetsetikken og de partikulære hensyn kan oppfattes som problematisk i møte med profesjonell omsorg og offentlig mandat. En form for omsorg forankret i en uomtvistelig nestekjærlighet og med den etiske fordrings krav om omsorg overfor den enkelte, kan oppfattes som lite forenlig med institusjonelle krav om spesialpedagogiske tiltak, ivaretagelse av et fellesskap og forvaltning av et mandat som statens forlengede arm. Men igjen: Det er lite hensiktsmessig å skape en dualistisk opposisjon, og ved å tenke med Mol (2008) og med Dahlberg og Moss (2005), betyr det at omsorgslogikken kan være en faglig ryggmargrefleks og omsorgens etikk en referanseramme for å utøve et mandat i møte med barn. Her er det etiske dilemma, og et grunnleggende spørsmål blir hva skjønnnet forankres i, og hvor refleksiv både den enkelte utøver og institusjonen som sådan er over den daglige pedagogiske praksis.

Barn er sårbare for ansattes definisjonsmakt, og for at barn skal kunne ha mulighet til å medvirke, er den ansattes evne til å forvalte sitt pedagogiske ansvar som omsorgsfull autoritet utslagsgivende. Dette handler om at portvaktfunksjonen ikke bare er et individuelt ansvar, men i minst like stor grad et institusjonelt anliggende i hvordan institusjonelle logikker etableres, diskuteres og legitimeres. Hvordan mandat skal forvaltes, hvordan (spesial)pedagogisk kunnskap utvikles og omsettes i praksis, dreier seg også om institusjonaliserte muligheter for refleksjon, etisk handlingsrom og muligheter for å gjøre sterke skjønnsmessige avgjørelser. Skjønn fattes på individuelt nivå, og skjønn er institusjonelt forankret. På et overordnet nivå handler det om barnas helse og trivsel, om å kunne ha adgang til å bidra og uttrykke seg selv, føle tilhørighet, bli behandlet med respekt og gjøre seg erfaringer med demokrati i praksis. Alle hverdagens dilemma påkaller etiske skjønnsvurderinger.

Teoretiske konklusjoner

1. Honneths begrepsapparat har vært til støtte i å belyse ulike former for anerkjennelse i barnehagen. Ved hjelp av hans perspektiver har det vært mulig å belyse at det er sammenhenger mellom ulike sfærer og at datamaterialet kan ses i lys av både rettigheter, solidaritet og kjærlighet (omsorg). Anerkjennelse av barn med samspillsvansker og deres rett

til medvirkning er ikke bare et fenomen som berører de nære relasjonene mellom det enkelte barnet og de ansatte. Begrep som rettigheter og solidaritet har trådt frem som svært vesentlige for utøvelse av barnehagens mandat i møte med disse barna.

2. Samtidig innser jeg at jeg har hatt nytte av å støtte meg på Frasers kritikk av Honneth idet hun kritiserer ham for å legge for stor vekt på den psykologiske dimensjonen og ikke tar det samfunnsmessige aspektet nok i betraktning når man skal belyse hva urettferdighet og krenkelse kan innebære. Jeg oppfatter det slik at solidarisk anerkjennelse kan eksistere mellom grupper av mennesker slik jeg har beskrevet det, men jeg er også opptatt av at om anerkjennelsen av barna (med samspillsvansker) skal få en grunnleggende etisk resonans og bli profesjonelt og faglig forankret, er vi avhengige av det vi kan definere som anerkjennende institusjoner, slik vi gjør i artikkel 2. Frasers kritikk av Honneth gir mulighet til å erkjenne at institusjonaliserte verdinormer og ikke bare følelsesmessige erfaringer er med og undertrykker grupper av mennesker. Frasers omfordelingsperspektiv handler om at man som «portvakt» og ansatt har makt til å fordele velferd og goder og har ansvar for å utjevne forskjeller i samfunnet. Verdier og normer må være forankret på et institusjonelt nivå for at vi kan sikre like rettigheter og praksis preget av anerkjennelse innenfor en solidarisk sfære. Det er først når institusjonaliserte mønstre konstituerer aktører som likeverdige, at aktørene kan ha mulighet til å delta på like vilkår. Dette er krevende i praksis fordi her handler det om at et ideal på et universelt nivå må utøves i partikulære møter og hverdagsvalg. Det dreier seg om å skape situasjoner hvor den enkelte kan reagere og handle med etisk resonans og med sterke skjønnsmessige avgjørelser, slik jeg har belyst i artikkel 1.

Ansattes mandat er å forvalte en samfunnsoppgave, og det er krevende å skulle ivareta både det relasjonelle perspektivet på mikronivå og det institusjonelle kravet på makronivå. Jeg har pekt på ulike etiske dilemma, jeg har løftet opp rettigheter, omsorg og solidaritet som fenomen i arbeidet med barn med samspillsvansker. Avhandlingen har på ulike måter knyttet relasjoner og politikk sammen og understreker etikk som et bærende element i praksisfeltet.

Det finnes et teoretisk rom mellom Honneths sosialfilosofiske teori og nærhetsetikkens eksistensielle tilnærming til møter mellom mennesker. Med de begrensninger som avhandlingen har pekt på ved at disse to retningene har ulik etisk resonans, har det ikke vært betimelig å utforske dette mellomrommet i større grad. Samtidig er både Dahlberg & Moss (2005) og Mols (2008) sine bidrag med og belyser relevansen av omsorgsetikken, og sånn sett også nærhetsetikkens relevans i skjønnsmessige avgjørelser innenfor praksisfeltet. Det

handler om ulike dimensjoner: både det mikropolitiske og det relasjonelle. Når det kommer til mandat og skjønnsutøvelse, står de ansatte i stadige dilemma, og ett vesentlig aspekt er at også omsorgsdimensjonen må ivaretas om praksis skal få etisk resonans. Der Honneth legger vekt på det allmenne og det universelle også med tanke på omsorg og kjærlighet, kan nærhetsetikken belyse praksis fra et annet, partikulært perspektiv. Fra det ståstedet ønsker jeg å fremheve tre viktige aspekter jeg mener det er viktig å se videre på:

Veien videre...

Det første er behovet for videre å utforske det teoretiske landskapet og etikken som resonnement og som et eksistensielt krav i forhold til de ansattes mandat og skjønnsvurderinger. Slik jeg har pekt på, er det et sterkt skille mellom nærhetsetikkens fundament og Honneths forankring i kritisk filosofi og kantiansk tenkning. Jeg vil finne det interessant å utforske hva nærhetsetiske filosofer kan bidra med i forhold til Honneths tenkning, og i enda sterkere grad belyse omsorgens landskap enn hva rammene for denne avhandlingen har gitt mulighet til.

Det andre punktet er de kryssende sammenhengene mellom helsevitenskapelig og pedagogisk praksis jeg har berørt. Når både helsefaglig og pedagogisk praksis dreier seg om forvaltning av mandat og utøvelse av skjønn i partikulære møter med barn/pasienter (brukere), så kan det være interessant å utforske sammenhenger, forskjeller og utfordringer i det å være omsorgsarbeidere, rettighetsinnløserer og skjønnsforvaltere i et samfunn preget av «rettighetenes etikk» på tvers av faglige tradisjoner.

I lys av resultatene mine mener jeg også at det kan være hensiktsmessig å utarbeide utviklingsprosjekter og forskning som i enda større grad enn hva denne avhandlingen evner å favne, setter søkelyset på å utvikle kunnskap om, metoder for og modeller om etisk refleksjon i både utdanning og praksis i det barnehagefaglige feltet generelt, og det spesialpedagogiske feltet spesielt.

Litteraturliste

- Ahlcrona, M. F. (2012). The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education. *International Journal of Early Childhood* 44, 171-184.
- Alasuutari, M., & Markstrom, A. M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517-535.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, 1(2), 39-55.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metode*. Lund: Studentlitteratur.
- Andenæs, A. (1991). Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-åringer. *Nordisk Psykologi*, 43(4), 274-292.
- Angell, M. L. (2011). Anerkjennelse av kultur i barnehager I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 200-214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angrosino, M. V. (2005). Recontextualizing observation. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Qualitative research*. London: Sage Publications, Inc.
- Annell, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Archard, D. (2003). *Children: rights and childhood*. London: Routledge.
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram (Red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129-148). Oslo: TANO.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2003). På vej i en anerkjennende retning? *Social kritik : tidsskrift for social analyse & debat*, 15(88), 60-71.
- Bae, B. (2005). *Barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Vedlegg til "Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsning på de små"*. Oslo: Barne- og Familedokumentet.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009). Barns rett til medvirkning - fallgruver og muligheter. *Første steg*, 1, 12-17.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae & A. T. Fennefoss (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B., & Waastad, J. E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bar-Haim, Y., & Bart, O. (2006). Motor Function and Social Participation in Kindergarten Children *Social Development*, 15(2), 296-310.
- Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: a sociological introduction*. Cambridge, Mass.: Polity Press.
- Barton, L. (1998). Markets, Managerialism and Inclusive Education. I P. Cloug (Red.), *Managing Inclusive Education* (s. 78-91). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bjelkerud, A. W. (2011). Spørsmål om "sosial kompetanse". I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 129-142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerke, L. (2010). Barns medvirkning. I Ø. Kvellø (red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2002). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bradbury-Jones, C., Sambrook, S., & Irvine, F. (2009). The phenomenological focus group: an oxymoron? *Journal of Advanced Nursing*, *63*(5), 663-671.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Vol. nr. 21/2012). Dragvoll: Utviklingssenteret.
- Brown, W. H., & Conroy, M. A. (2011). Social-Emotional Competence in Young Children With Developmental Delays: Our Reflection and Vision for the Future. *Journal of Early Intervention*, *33*(4), 310-320.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V., Dominguez, X., & Rouse, H. L. (2011). Behavior Problems in Learning Activities and Social Interactions in Head Start Classrooms and Early Reading, Mathematics, and Approaches to Learning. *School Psychology Review*, *40*(1), 39-56.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008): *Forskel og fælleskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag
- Cassidy, I. (2006). Student nurses' experiences of caring for infectious patients in source isolation. A hermeneutic phenomenological study. *Journal of Clinical Nursing*, *15*(10), 1247-1256.
- Clifford, J. (2003). On Ethnographic Authority. I Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Red.), *Turning Points in Qualitative Research* (s. 119-138). Oxford: AltMiraPress.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, Calif.: University of California Press
- Connors, C., & Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability. *Disability & Society*, *22*(1), 19-33.
- Danby, S., & Farrell, A. (2005). Opening the research conversation. I A. Farrell (Red.), *Ethical research with children* (s. 49-67). London: Open University Press.
- Davis, J., Watson, N., & Cunningham-Burley, S. (2000). Learning the Lives of Disabled Children. Developing a Reflexive Approach. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children Perspectives and Practices* (s. 201-224). Cornwall: Falmer Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 1-32). Thousand Oaks, Calif.: Sage
- De Schauwer, E., Van Hove, G., Mortier, K., & Loots, G. (2009). 'I Need Help on Mondays, It's Not My Day. The Other Days, I'm OK'.-Perspectives of Disabled Children on Inclusive Education. *Children & Society*, *23*(2), 99-111.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, *44*, 131-142.
- Driscoll, C., & Carter, M. (2004). Spatial Density as a Setting Event for the Social Interaction of Preschool Children. *International Journal of Disability Development and Education*, *51*(1), 7-37.
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in StudentTeacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, *57*(2), 217-225.
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *47*(3-4), 313-337.

- Egilson, S. T., & Traustadóttir, R. (2009). Theoretical perspectives and childhood participation. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(1), 51-63.
- Elbers, E. (2004). Conversational Asymmetry and the Child's Perspective in Developmental and Educational Research. *International Journal of Disability Development and Education*, 51(2), 201-215.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. London: The University of Chicago Press, Ltd.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: towards a framework for guiding policy. *Child Indicator Research*, 2(1), 57-77.
- FN. (2003). *Barnekonvensjonen: FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller* Retrieved from <http://barnekonvensjonen.nu/>.
- FN. (2006). *FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. Ratifisert av Norge: 03.06.2013*. Oslo: Barne og – likestillingsdepartementet.
- Foley, K.-R., Blackmore, a. M., Girdler, S., O'Donnell, M., Glauert, R., & Llewellyn, G. (2012). To Feel Belonged: The Voices of Children and Youth with Disabilities on the Meaning of Wellbeing. *Child Indicators Research* 5(375-391).
- Franck, K. (2013a). Excluding to include: Exploring a process of constructing children as impaired in the Norwegian day-care setting. (Upublisert)
- Franck, K. (2013b). Normality and Deviance in Norwegian Day-care Institutions. *Childhoods Today*, 7(1), 1-19.
- Fraser, N. (2009). Sosial rettferdighet i identitetspolitikkenes tidsalder. Omfordeling, anerkjennelse og deltakelse. *Agora Journal for Metafysisk Spekulasjon* 4, 213-235.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. London: Verso.
- Frøystad, K. (2003). Forestillingen om det "ordentlige" feltarbeid og dets umulighet i Norge. I M. Rugkåsa & K. T. Thorsen (Red.), *Nære steder, nye rom: utfordringer i antropologiske studier i Norge* (s. 32-64). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Gadamer, H.-G. (1986/1993). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter* (norsk utgave 2003 ed.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2001). Fra Sannhet og metode: Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp. I S. Lægred & T. Skogen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 115-135). Oslo: Spartacus
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2007). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63-72.
- Geertz, C. (1991). *Vad är ett ord? Kulturanthropologi för historiker. Clifford Geertz: "Tjock beskrivning". Makt, språk, kön*. Stockholm: Fören. Häften för kritiska studier.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012a). Civilisering. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.) *Civiliserende institutioner: om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag (s.17-37).
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012b). Samfundets børn. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.), *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse* (s. 39-62). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Giorgi, A. (1992). Description vs. Interpretation: Competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 23, 119-135.
- Giorgi, A. (2000a). Concerning the application of phenomenology to caring research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 14(1).

- Giorgi, A. (2000b). The Status of Husserlian Phenomenology in Caring Research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 14(1), 3-8.
- Giorgi, A. (2005). The Phenomenological Movement and Research in the Human Sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 75-82.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gomes, L., & Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6-year-old children *Child: Care, Health and Development* 34(6), 763-770.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2010). Emancipating play: dis/abled children, development and deconstruction. *Disability & Society*, 25(4), 499-512.
- Gray, C., & Winter, E. (2011). Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal* 19(3), 309-320.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.179-196). Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grönvik, L. (2007). *Definitions of Disability in Social Sciences: Methodological Perspectives*. Doktoravhandling. Uppsala universitet, Uppsala. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:170048/FULLTEXT01>
- Gronvik, L. (2009). Defining disability: effects of disability concepts on research outcomes. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(1), 1-18
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.
- Gulløv, E. (2004). Institusjonslogikker som forskningsobjekt. I U. A. Madsen (Red.), *Pædagogisk antropologi*.(s. 53-75). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gustavsson, A., Sandvin, J., Tøssebro, J., & Traustadóttir, R. (2005). *Resistance, Reflection and Change : Nordic disability research*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hansen, O. H. (2011). Pædagogisk kærlighed - et begrebsligt ståsted for fremtidens vuggestuepædagogik *Gjallerhorn. Tidsskrift for professionsuddannelser*(14), 36-43.
- Hartas, D. (2012). Children's social behaviour, language and literacy in early years. *Oxford Review of Education*, 38(3), 357-376.
- Haugen, R. (2008) Hva er sosiale og emosjonelle vansker? *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hay, D. F., Hudson, K., & Liang, W. T. (2010). Links between preschool children's prosocial skills and aggressive conduct problems: The contribution of ADHD symptoms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 493-501.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Artman, K. M., & Kinder, K. A. (2008). Moving Right Along ... Planning Transition to Prevent Challenging Behavior. *Young Children*, 63, 18-22.
- Heum, I. (2014). *Skjønn. Perspektiver på skjønnsutøvelse i Nav*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Ho, A. (2004). To be labelled, or not to labelled: that is the question. *British Journal of learning disabilities* 32(2), 86-92.
- Hobbel, S., & Drugli, M. B. (2013). Symptom changes of oppositional defiant disorder after treatment with the Incredible Years Program. *Nordic Journal of Psychiatry*, 67(2), 97-103.

- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Honneth, A. (2009a). Foraktens sosiale dynamikk. Hvor står den kritiske teorien i dag? *Agora. Journal for Metafysisk Spekulasjon*(4), 140-158.
- Honneth, A. (2009b). Mellom Aristoteles og Kant. Skisse til anerkjennelsens moral. *Agora. Journal for Metafysisk Spekulasjon*(4), 159-176.
- Honneth, A. (2009c). Omfordeling som anerkjennelse. Svar til Nancy Fraser. *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 4. 236-257.
- Honneth, A. (2012). Recognition as Ideology: The connection between Morality and Power. I A. Honneth (Red.), *The I in We. Studies in the Theory of Recognition* (s. 75-97). Cambridge: Polity Press.
- Hoogsteen, L., & Woodgate, R. L. (2010). Can I Play? A Concept Analysis of Participation in Children with Disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(4), 325-339.
- Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T., & Hedenbro, M. (2006). Interaction before conflict and conflict resolution in pre-school boys with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(4), 441-466.
- Horowitz, L., Westlund, K., & Ljungberg, T. (2007). Aggression and Withdrawal Related Behavior within Conflict Management Progression in Preschool Boys with Language Impairment *Child Psychiatry and Human Development*, 38(3), 237-253.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Høilund, P., & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jahr, E., Eikeseth, S., Eldevik, S., & Aase, H. (2007). Frequency and Latency of Social Interaction in an Inclusive Kindergarten Setting: A Comparison between Typical Children and Children with Autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 11(4), 349-363.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problem, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 262-272.
- Jakobsen, J. (2009). "Å lide av ubestemthet. Axel Honneths hegelianske samtidsdiagnose." *Agora Journal for Metafysisk Spekulasjon* 4, 5-22
- Jansen, K. E., Johansson, E., & Ødegård, E. E. (2011). Forord: På jakt etter demokratibegrepet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 4 (2), 61-64.
- Jespersen, C. (2006). *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Juul, S. (2010). *Solidaritet: anderkendelse, rætfærdighet og god dømmekraft. En kritisk analyse af barrierer for sammenhængskraft i velfærdssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kaiser, A. P., Cai, X., & Hancock, T. B. (2002). Teacher-Reported Behaviour Problems and Language Delays in Boys and Girls Enrolled in Head Start *ProQuest Psychology Journal*, 28(1), 23-39.
- Kamberelis, G., & Dimitradis, G. (2005). Focus Groups, Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. I N. K. Denzin & L. Yvonna S (Red.), *Qualitative Research*. London: Sage Publications, Inc.

- Kelly, B. (2005). 'Chocolate ... makes you autism': impairment, disability and childhood identities. *Disability & Society*, 20(3), 261-275.
- Kermit, P. (2008). Inklusion und Anerkennung: hermeneutische Analyse einer Szene "Dabeisein ist nicht alles": *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (s. 153-168). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kermit, P. (2010). *Etikk etter cochleaimplantering av døve barn: en undersøkelse med fokus på anerkjennelse, identitet og språk*. Doktoravhandling 2010:37. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefelleskap og fellesskap: en vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2009). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems *International Journal of Language & Communication Disorders* 45(2), 204-214.
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J. M., van Daal, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2009). Screening for pragmatic language impairment: The potential of the children's communication checklist. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5), 952-960.
- Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Lydersen, S., & Morch, W. T. (2013). Associations between high levels of conduct problems and co-occurring problems among the youngest boys and girls in schools: A cross-sectional study. *Nordic Journal of Psychiatry*, 67(4), 225-232.
- Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Morch, W. T., & Handegard, B. H. (2012). Teacher Report of Children's Problem Behavior on The Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory-Revised (SESBI-R) in a Norwegian Sample of Preschool and School Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 139-153.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and "the right to be oneself": reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening* (s. 151-173). Bristol: The Policy Press.
- Kjørholt, A. T. (2010a). Barn som samfunnsborgere: til barnets beste? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* (s. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2010b). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?*(s. 152-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koch, A. B. (2013). Børns perspektiver på trivsel. Aktivitet og underaktivitet i børnehaven. *Nordic Early Childhood Education Research*, 6(12), 1-21.
- Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research. *Childhood*, 14(1), 11-28.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Houten, E. v. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Om lov om barnehager (barnehageloven)* (Vol. nr 72 (2004-05)). Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. A. R. J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lansdown, G. (2006). International developments in children's participation- lessons and challenges. I K. M.Tisdall, J. M. Davis, M. Hill & A. Prout (Red.), *Children, young people and social inclusion, participation for what?* Southampton: Hobbs the printers.
- Lavik, T. & Fjørtoft, K. (2008). *Filosofi for samfunnsvitere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lévinas, E. (2008). *Den annens humanisme*. Oslo: Bokklubben.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of Play Its Uses and Importance in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225-245.
- Lopez, K. A., & Willis, D. G. (2004). Descriptive Versus Interpretive Phenomenology: Their Contributions to Nursing Knowledge. *Qualitative Health Research*, 15(4), 726-735.
- Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet: en kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. Doktorgradsavhandling. Malmö högskola, Lärarutbildningen, Malmö.
- Lysaker, O. (2011). Demokratisk anerkjennelseskamp. Axel Honneths radikale demokratiteori. *Norsk Filosofisk tidsskrift*, 02, 98-111.
- Løgstrup. (2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Løgstrup, K. E. (1987). *Solidaritet og kærlighed og andre essays*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1996). *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- MacLure, M., Jones, L., Holmes, R., & MacRae, C. (2012). Becoming a problem: behaviour and reputation in the early years classroom. *British Educational Research Journal*, 38(3), 447-471.
- MacNaughton, G., Siraj-Blatchford, I., & Rolfe, S. A. (2001). *Doing early childhood research: international perspectives on theory and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markham, C., Laar, D. v., Gibbard, D., & Dean, T. (2009). Children with speech, language and communication needs: their perceptions of their quality of life. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 748-768.
- Markstrom, A.-M., & Hallden, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, 23(2), 112-122.
- Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup: om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: TANO.
- Martinsen, K. (2012). Vil du meg noe?: om sårbarhet og travelhet i helsevesenets rom. I T. A. Kjær & K. Martinsen (Red.), *Vil du mig noget?: om sårbarhet og fantasi i sundhedvesenets travlhed* (s. 8-25). Herlev: Herlev Hospital.
- Martinsen, K., & Eriksson, K. (2003). *Fenomenologi og omsorg: tre dialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maybin, J. (2013). Towards a sociocultural understanding of children's voice. *Language and Education*, 27(5), 383-397.
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., Dobbs, J., & Fisher, P. H. (2009). Social-Emotional Problems in Early Childhood and the Development of Depressive Symptoms in School-Age Children *Early Education & Development*, 20(1), 1-24.
- Minkinen, J. (2013). The Structural Model of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, 6(3), 547-558.
- Mol, A. (2000). What diagnostic devices do: the case of blood sugar measurment. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 21, 9-22.
- Mol, A. (2002). "What diagnostic devices do: The case of blood sugar measurment." *Theoretical Medicine and Bioethics*. 21, 9-22.

- Mol, A. (2008). *The logic of care: health and the problem of patient choice*. London: Routledge
- Mol, A., Moser, I. & Pols, J. (2010). Care: Putting practice into theory. I Mol, A., Moser, I. & Pols, J. (Red), *Care in Practice. On tinkering in Clinics, Homes and Farms* (s.7-25). Bielefeld: transcript Verlag.
- Mortier, F. (2002). The Meaning of Individualization for Children's Citizenship. I F. Mouritsen & J. Qvortrup (Red.), *Childhood and children's culture*. (s. 79-99). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Nafstad, H. E., Blakar, R. M., & Vetlesen, A. J. (2009). *Fellesskap og individualisme*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Newman, C., Cashin, A., & Waters, C. D. (2010). A Modified Hermeneutic Phenomenological Approach Toward Individuals Who Have Autism. *Research in Nursing & Health*, 33(3), 265-271.
- Noddings, N. (2003). *Caring: a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, California: University of California Press.
- Nortvedt, P. (1998). Veien over til Det tredje. I A. J. Vetlesen (Red.), *Nærhetsetikk* (s. 139-157). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NOU. (2005:8). *Likeverd og tilgjengelighet. Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle*. Justis- og beredskapsdepartementet
- NOU. (2012:1) *Til barnas beste*. Kunnskapsdepartementet
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for Sosialpædagogik*, 16, 63-70.
- O'Kane, C. (2008). The Development of Participatory Techniques. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children : perspectives and practices* (s. 125-155). N.Y. : Routledge.
- Olli, J., Vehkakoski, T., & Salanterä, S. (2012). Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children's agency in institutional contexts: literature review. *Disability & Society*, 27(6), 793-807.
- Olswang, L. B., Svensson, L., Coggins, T. E., Beilinson, J., & Donaldson, A. L. (2006). Reliability Issues and Solutions for Coding Social Communication Performance in Classroom Settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 1058-1071.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2013). Anerkendelse: et analytisk begrep med et kritisk ærinde. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 49-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Petersen, A., & Willig, R. (2001). Fra anomi til anerkendelse - om den øgede fokusering på depressioner og stigningen i forbruget af antidepressiva. *Scandinavian Journal of Social Theory*, 2(3), 55-72.
- Pettersen, & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Petty, N. J., Thomson, O. P., & Stew, G. (2012). Ready for a paradigm shift? Part 2: Introducing qualitative research methodologies and methods. *Manual Therapy*, 17, 378-384.
- Pluess, M., & Belsky, J. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: the case of childcare *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 50(4), 396-404.

- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Reindal, S. M., & Hausstätter, R. S. (2010). Spesialpedagogikk og etikk. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 11-19). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reunamo, J. (2007). Adaption and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(3), 365-377.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The Contribution of Inhibitory Control to Preschoolers' Social-Emotional Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 310-320.
- Richardson, L. (1990). *Writing strategies: reaching diverse audiences*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Roberts, N. (2009). Recognition, Power, and Agency The Recent Contributions of Axel Honneth to Critical Theory. *Political Theory*, 37(2), 296-309.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Sagen, L. M. (2011). *Likeverd og deltagelse?: en studie av skoletilbudet til utviklingshemmet ungdom* Doktorgradsavhandling 2011:116. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sandberg, K. (2010). Barns rett til medbestemmelse - et juridisk perspektiv. I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere* (s. 47-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saumure, K., & Given, L. (2008). Data saturation. I L. Given (Red.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (s. 196-197). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M. V., Zambrana, I. M., Mathisen, K. S., Magnus, P., et al. (2008). *Forsinket språkutvikling En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barnundersøkelsen*: Folkehelseinstituttet.
- Sciulli, D. (2007). Professions before professionalism. *Archives Europeennes De Sociologie*, 48(1), 121-147.
- Scott, J. (2008). Children as Respondents, The challenge for Quantitative Methods. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children, Perspectives and Practises* (s. 87-108). N.Y.: Routledge.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: Sage.
- Simonsen, E. (2010). Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sjøvik, P. (2007). Samspill og samspillvanser i de første leveåra I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s. 127-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjefstad, N. (2012). Brukermedvirkning sett i et anerkjennelsesteoretisk perspektiv. I A. G. Jenssen & I. M. Tronvoll (Red.), *Brukermedvirkning. Likeverd og anerkjennelse*. (s. 54-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2013). *Jeg ser dig: nye perspektiver på anerkjennende pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

- Slade, M. (2008). A study of the interrelationship between the behaviour and social status of a class of Year 2 pupils. *Support for Learning*, 23(2), 63-70.
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 34-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Terum, L. I. (2003). *Portvakter i velferddstaten*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y., & Leij, A. v. d. (2008). Teacher-Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teacher's Perspective. *School Psychology Review*, 37(2), 244-260.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tisdall, E. K. M. (2012). The Challenge and Challenging of Childhood Studies? Learning from Disability Studies and Research with Disabled Children. *Children & Society*, 26(3), 181-191.
- Totsika, V., Hastings, R. P., Emerson, E., Lancaster, G. A., & Berridge, D. M. (2011). A population-based investigation of behavioural and emotional problems and maternal mental health: associations with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 91-99.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tøssebro, J., & Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Uprichard, E. (2008). Children as "Being and Becomings": Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22, 303-313.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press.
- Vetlesen, A. J. (1998). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Waddington, E. M., & Reed, P. (2009). The impact of using the "Preschool Inventory of Repertoires for Kindergarten" (PIRK (R)) on school outcomes of children with Autistic Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), 809-827.
- Watson, N. (2012). Theorising the Lives of Disabled Children: How Can Disability Theory Help? *Children & Society*, 26(3), 192-202.
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldren[d]e: en studie av opplæringsstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. Doktorgradsavhandling 2010:24. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2010). Marginalisation processes in inclusive education in Norway: a longitudinal study of classroom participation. *Disability & Society*, 25(6), 701-714.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512.
- WHO. (1946). *Constitutive of the world health organization. Basic Documents, Supplement 2006*. http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf.

- WHO. (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.
- Willig, R., & Petersen, A. (2001). Interview med Axel Honneth: Om sosiologiens rolle i anderkendelsesteorien. *Scandinavian Journal of Social Theory*, 2(3), 103-110.
- Ytterhus, B. (2000). *"De minste vil, og får det kanskje til -": en studie av hverdagslivets segregering i intergrerende institusjoner - barnehager*. Doktorgradsavhandling. Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-vitenskapelige universitet, Trondheim.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Doktorgradsavhandling 26:2008. Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Åmot, I. (2012a). Etikk i praksis; barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(18), 1-11.
- Åmot, I. (2012b). Mediator eller moderator: et blikk på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 61-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2012a). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2012b). *Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner*. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet* (s. 17-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I., & Ytterhus, B. (2014). 'Talking bodies' – power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood* Volume 21(2), 260-273.

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema NSD

Vedlegg 2: Tilråding fra NSD

Vedlegg 3a: Henvendelsesbrev til bykommune

Vedlegg 3b: Henvendelsesbrev til landkommune

Vedlegg 4: Henvendelsesbrev til ansatte

Vedlegg 5a: Henvendelsesbrev til foresatte til barn med samspillsvansker

Vedlegg 5b: Henvendelsesbrev til foresatte til øvrige barn

Vedlegg 6: Samtaleguide til fokusgruppeintervju med ansatte

Vedlegg 7: Samtaleguide for barnesamtalene

Meldeskjemaⁱ

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt
(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per post,
e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombudet for forskning
Harald Hårfagres gate 29
5007 BERGEN

personvernombudet@nsd.uib.no / Telefaks: 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

Vennligst les veiledning bakerst

1. PROSJEKTTITTEL			
Makt og etikk: Retten til inkludering og medbestemmelse i en barnehage for alle.			
2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJONⁱⁱ			
Institusjon: Dronning Maud Minnes Høgskole for førskolelærerutdanning NTNU ved Institutt for Sosialt arbeid og Helsevitenskap			
Adresse: DMMH: Thoning Owesens gt 18. NTNU: ISH, Dragvoll,		Postnr. 7044	Poststed: Trondheim Trondheim
3. DAGLIG ANSVARⁱⁱⁱ			
Navn (fornavn - etternavn): Ingvild Åmot			
Institusjon: DMMH/NTNU			
Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt) DMMH/NTNU, Institutt for Sosialt arbeid og Helsevitenskap		Akademisk grad/utdanning hovedfag	Stilling Høgskolelektor/ PhD-stipendiat
Adresse – arbeidssted: DMMH: Thoning Owesens gt 18		Postnr.: 7044	Poststed: Trondheim
Telefon: 73805228	Telefaks: 73 80 52 52	Mobil: 91513839	E-postadresse: iam@dmmh.no
4. VED STUDENTPROSJEKT^{iv} (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)			
Navn (fornavn - etternavn) på studenten:			

Stuedsted (avdeling/seksjon/institutt):			Akademisk grad/utdanning:	
Adresse – privat:			Postnr.:	Poststed:
Telefon:	Telefaks:	Mobil:	E-postadresse:	
5. FORMÅL MED PROSJEKTET				
<i>Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.</i>				
6. PROSJEKTOMFANG				
<input type="checkbox"/> Enkelt institusjon <input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie <input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie Angi øvrige institusjoner som skal delta:				
7. UTVALGSBESKRIVELSE^v				
<u>Beskrivelse av utvalget</u> Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse).		Barn i barnehagen i alderen 3-6 år Ansatte i barnehagene disse barna går i		
<u>Rekruttering og trekking</u> Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.		Strategisk utvalg av barnehager i Trondheim kommune, samt en nærliggende landkommune. Utvalget i Trondheim skal rekrutteres gjennom nettverket og avtalen om samarbeid som ligger mellom Trondheim kommune og DMMH. Rekruttering av en nærliggende landkommune vil skje ved kontakt med en faglig ansvarlig for drift av barnehager i kommunen, og be denne videreformidle informasjon og brev om prosjektet til aktuelle barnehager. Barnehagen bes ta kontakt med forskeren. Ansatte og foreldre vil bli videre informert om prosjektet gjennom møter og skriftlig informasjon om innhold og metoder.		
<u>Førstegangskontakt</u> Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.		Ingvild Åmot		
Oppgi alder på utvalget		<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)		
Antall personer som inngår i utvalget.				
8. INFORMASJON OG SAMTYKKE^{vi}				
<u>Informasjon</u> Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis. NB. Se veiledning for krav til informasjon.		<input type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon (legg ved kopi av informasjonsskriv).		
		<input type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. Beskriv hva det informeres om.		

	<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gis informasjon.
Samtykke <i>Innhentes samtykke fra den registrerte?</i> NB. Se veiledning for krav til samtykke.	<input type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes (legg ved ev. kopi av samtykkøerkjøring).
	<input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.
9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER^{vii}	
<i>Gi en kort beskrivelse av alle datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes.</i>	
10. DATAMATERIALETS INNHOLD^{viii}	
<i>Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn.</i> <i>Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registrerings-skjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.</i>	
<i>Behandles det sensitive personopplysninger?</i>	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling. <input type="checkbox"/> Helseforhold. <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold. <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.
<i>Behandles det opplysninger om tredjeperson?</i>	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen? <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.
11. INFORMASJONSSIKKERHET^{ix}	
<i>Merk av identifikasjonsopplysninger.</i>	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer
	<input type="checkbox"/> Indirekte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke:

Dersom datamaterialet behandles elektronisk, oppgi hvordan direkte personidentifiserbare opplysninger (navn, 11-sifret fødselsnummer) registreres.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger (<i>spesifiser hvilke over</i>) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne.
	<input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet. Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:
	<input type="checkbox"/> Annet Spesifiser:
Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares? Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videooptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annet: Hvis annen lagring, beskriv nærmere: notater i låst arkiv
Sikring av konfidensialitet.	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene?
Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	<input type="checkbox"/> Ja Oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Innhentes personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Overføres personopplysninger over eksterne nettverk (som Internett)?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, beskriv i hvilken situasjon dette gjøres og hvilken form opplysningene har. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Vil personopplysninger bli utlevert til andre?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, til hvem? <input checked="" type="checkbox"/> Nei
12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER^x	
Er prosjektet fremleggelsespliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt Regional komité for medisinsk forskningsetikk om opprettelse av forskningsbiobank?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input type="checkbox"/> Nei
Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Andre	<input type="checkbox"/> Ja Angi hvem.

	<input type="checkbox"/> Nei
13. PROSJEKTPERIODE^{kl}	
Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektslutt</u> .	Prosjektstart (ddmmåååå):__01.01.2008_____ Prosjektslutt (ddmmåååå):__31.12.2011_____
Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt.	<input type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres. <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares? Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon.
14. FINANSIERING	
PhD-prosjekt finansiert av DMMH og NTNU	
15. TILLEGGSOPPLYSNINGER	
16. ANTALL VEDLEGG	
Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet	

i Meldeskjema skal sendes personvernombudet dersom:

1. Det skal foretas behandling av personopplysninger som helt eller delvis skjer med elektroniske hjelpemidler og /eller
2. Det skal opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger.

Med personopplysninger forstås opplysninger og vurderinger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Fotografier, bildeopptak og stemmer på lydopptak kan også anses som personopplysninger.

Direkte identifiserende opplysninger: En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn.

Indirekte personidentifiserende opplysninger: En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller institusjonstilknytning kombinert med opplysninger om alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. Også opplysninger som registreres med et referansenummer som viser til en atskilt liste med for eksempel navn eller personnummer, er indirekte personopplysninger, uansett hvem som oppbevarer navnelisten, hvor den oppbevares og hvordan den oppbevares.

Med **sensitive opplysninger** menes opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, at en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling, helseforhold, seksuelle forhold, medlemskap i fagforeninger.

ii Behandlingsansvarlig institusjon

Her føres opp arbeidsstedet til daglig ansvarlig. Det er institusjonens ledelse som har et overordnet ansvar for at personopplysningslovens bestemmelser blir fulgt.

iii Daglig ansvar

Her skal oppføres navn på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. For studentprosjekter oppføres faglig veileder. Faglig veileder og student må være tilknyttet samme institusjon.

iv Studentprosjekt

Feltet fylles ut dersom behandlingen av personopplysningene gjennomføres som et studentprosjekt.

v Utvalgsbeskrivelse

Beskrivelse

Her skal det gis en beskrivelse av hvem som deltar i undersøkelsen. Eksempler er; et representativt utvalg av befolkningen, barn, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte, organisasjonsmedlemmer, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse. Dersom utvalget har kjennetegn som er spesielt for utvalget, gjøres dette rede for.

Rekruttering og trekking

Gjør rede for hvordan utvalget trekkes, fra bestemte registre (for eksempel Folkeregisteret, pasientregister, registre ved sosialkontor), rekrutteres fra et eller flere miljø (for eksempel bedrifter, skoler, idrettsmiljø eller eget nettverk) eller om det er andre måter forsker skal komme i kontakt med eller få tak i dem som utgjør utvalget i prosjektet. Gjør også rede for hvem som foretar trekkingen/rekrutteringen.

Førstegangskontakt

Førstegangskontakt er første gang utvalget blir kontaktet og får kjennskap til prosjektet. Oppgi hvem det er som oppretter førstegangskontakt, for eksempel lærer, behandlende lege, prosjektleder.

vi Informasjon og samtykke

Her skal det beskrives hvordan informasjon til utvalget blir gitt, det vil si om informasjonen blir gitt skriftlig eller muntlig, og hvilket medium som benyttes, for eksempel brev, e-post, telefon, avis, tidsskrift eller ansikt-til-ansikt. Dersom informasjonen gis skriftlig, skal informasjonsskriv eller utkast til informasjonsskriv, legges ved meldeskjemaet. Dersom informasjonen gis muntlig, skal det oppgis hvilken informasjon som vil bli gitt.

Den følgende liste av momenter er veiledende. Hensikten med malen er å gi et hjelpemiddel som gjør at de på en enkel måte skal kunne utforme informasjon som inneholder de opplysninger som etterspørres, men innholdet må selvfølgelig tilpasses og vurderes i forhold til hvert enkelt prosjekt.

- Prosjektets formål/prosjektets tittel. Innledning med forespørsel om deltakelse.
- Navn og adresse til forsker eller til student og veileder dersom studentprosjekt.
- Hvilke opplysninger som innhentes, og hvor de innhentes fra (pasientjournal, intervjuer, SSB etc.)
- Hvilke metoder som skal benyttes for å innhente opplysninger og hva disse innebærer for deltageren.

-
- Hva opplysningene om respondentene konkret skal brukes til.
 - Konfidensialitet, oppbevaring, eventuell gjenbruk av data. Det skal opplyses om i hvilken form opplysningene lagres (direkte personidentifiserbare eller avidentifiserte). Dersom det er mulig å spore opplysningene tilbake til vedkommende, for eksempel ved hjelp av et kodennummer, skal begrepet avidentifisert brukes, ikke anonymisert. Data som inneholder identifiserbare bakgrunnsopplysninger eller stemmer/bilder er heller ikke anonyme.
 - Angivelse av prosjektets varighet, samt hva som skjer med personopplysningene etter prosjektets avslutning; sletting, anonymisering eller lagring i påvente av eventuell oppfølging. Når eventuelle lydbandopptak og andre personopplysninger vil slettes. Ev. endelig dato for anonymisering.
 - Understreking av at deltakelse er frivillig og at et samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at man må oppgi grunn. For pasienter og andre i avhengighetsforhold må det opplyses om at det ikke får innvirkning på deres forhold til behandlere eller andre, dersom de ikke vil delta i studien.
 - At forsker er underlagt taushetsplikt og at data behandles konfidensielt.
 - At prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom prosjektet er konsesjonspliktig skal det i tillegg eller i stedet angis at prosjektet er innvilget konsesjon av Datatilsynet. For prosjekter som er fremleggelsespliktige for REK skal de stå at prosjektet er tilrådd av Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

Samtykke, dersom en benytter skriftlig samtykke, skal følge i teksten etter informasjonen, f.eks. slik: "Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien," med plass for signatur og dato.

I noen tilfeller er det også relevant å oppgi informasjon om følgende:

- Hvem som finansierer prosjektet (for eksempel et legemiddelfirma, NFR).
- At det opprettes forskningsbiobank etter tilråding fra REK og godkjenning fra Sosial- og helsedirektoratet.
- Hvorvidt personopplysninger og/eller biologiske prøver skal overføres til utlandet, og i så tilfelle hvor og hvorfor.
- At foresatte/verge har rett til å på forhånd se spørreskjema/intervjuguide som skal forelegges en umyndig.
- Hvorvidt personopplysninger skal utleveres til andre, og i så tilfelle til hvem

Se for øvrig <http://www.etikkom.no/REK/forskerportal/infoskriv> for en mer detaljert mal som først og fremst gjelder helsefaglige prosjekter.

Innhentes det samtykke fra den registrerte?

For å kunne svare ja på dette spørsmålet, må samtykket være en **frivillig, uttrykkelig og informert** erklæring fra den registrerte om at han eller hun godtar behandling av personopplysninger om seg selv.

At samtykket skal være **frivillig**, betyr at det ikke må være avgitt under noen form for tvang fra den som retter forespørselen eller andre involverte aktører. Vær oppmerksom på at måten kontakten blir opprettet på, kan få betydning for om samtykket kan vurderes som frivillig. Dette spørsmålet må ses i sammenheng med maktforholdet mellom den som retter forespørselen og den som blir forespurt, for eksempel i relasjonen mellom saksbehandler og klient. Hvordan prosjektet blir presentert, kan også tilsløre frivillighetsaspektet, for eksempel ved at deltakelse i forskningsprosjektet framstår som en videreføring eller utvidelse av et eksisterende behandlingstilbud.

At samtykket skal være **uttrykkelig**, betyr at det ikke skal herske noen tvil om at det avgis samtykke. Et passivt samtykke er derfor ikke et uttrykkelig samtykke i lovens forstand. Et passivt samtykke betyr at den forespurte ikke gjør en aktiv handling som tilsier at hun eller han ønsker å være med i forskningsprosjektet. Retur av spørreskjema vil være å betrakte som et uttrykkelig og aktivt samtykke.

At samtykket skal være **informert**, betyr at den registrerte skal gis tilstrekkelig informasjon til at vedkommende vet hva det samtykkes til. Informasjonen må imidlertid ikke være så detaljert at det virker forvirrende eller at fokus flyttes fra det som faktisk kan true personvernet. I prosjekt der det deltar personer med norsk som andrespråk, bør informasjonen så langt det lar seg gjøre, gis på morsmålet. Informasjonen bør som hovedregel gis skriftlig. Muntlig informasjon kan supplere eller erstatte den skriftlige informasjon.

Loven stiller ikke krav til formen på samtykket, dvs. om det skal være skriftlig eller muntlig. Et skriftlig samtykke vil likevel være å foretrekke for å kunne sannsynliggjøre i ettertid at samtykke faktisk er innhentet. Samtykke som er gitt elektronisk er å betrakte som et skriftlig samtykke. Det finnes imidlertid tilfeller der muntlig samtykke vil være å foretrekke, for eksempel dersom det er sannsynlig at deltakerne på bakgrunn av sin alder, kulturelle tilhørighet eller lignende, vil oppfatte et skriftlig samtykke som en kontrakt som ikke kan brytes.

Samtykket skal i utgangspunktet gis av den registrerte selv.

For mindreårige og umyndiggjorte skal samtykke som hovedregel innhentes fra foresatte eller verge. For personer med manglende eller redusert samtykkekompetanse skal det i størst mulig grad gis tilpasset informasjon. Pårørende og/eller verge/hjelpeverge skal informeres, om mulig, og hvis de har innvendinger, skal dette respekteres. I de tilfeller hvor personen har vært midlertidig inkompetent (for eksempel bevisstløs) skal han eller hun informeres i ettertid og gis muligheter til å fortsette eller trekke seg, dersom dette er relevant.

Det innhentes samtykke

Dersom det svares ja på spørsmålet om samtykke innhentes, skal det oppgis hvordan frivillighetsaspektet er ivarettatt og på hvilken måte samtykke innhentes, for eksempel skriftlig erklæring, muntlig erklæring, retur av spørreskjema.

Det innhentes ikke samtykke

Dersom det svares nei på spørsmålet om samtykke, skal det gis en redegjørelse for hvorfor behandlingen er av en så stor allmenn og/eller samfunnsmessig interesse at behandlingen overstiger ulempene for enkeltindividet. Det skal videre oppgis hvorfor det ikke lar seg gjøre å innhente samtykke. Dette kan for eksempel være fordi det praktisk ikke lar seg gjøre eller at det er så store etiske betenkeligheter knyttet til det å innhente samtykke. Begrunnelsene må være konkrete. Dersom det benyttes andre former for samtykke, for eksempel generelt samtykke, passivt samtykke, stedfortredende samtykke, samtykke innhentet etter at behandlingen har funnet sted eller dispensasjon fra taushetsplikten, skal dette oppgis her.

^{vii} Metode for innsamling av personopplysninger

Personopplysningene kan innhentes på flere måter. De kan innhentes direkte fra den registrerte gjennom for eksempel personlig intervju, postale spørreskjema, deltakende observasjon, medisinske undersøkelser/tester. Personopplysninger kan også innhentes fra eksisterende registre (for eksempel Krefregisteret, Medisinsk fødselsregister) eller ved dokumentgjennomgang (for eksempel sakspapirer hos PPT, sykejournaler etc.). Ofte kombineres ulike metoder. **Husk å oppgi alle kilder til informasjon om personene som inngår i utvalget.**

^{viii} Datamaterialets innhold

Opplysninger om tredjeperson

Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på opplysninger om tredjeperson er opplysninger om spesifiserte familiemedlemmer til en registrert, som mor, far, onkel, bestemor.

^{ix} Informasjonssikkerhet

Med informasjonssikkerhet forstås en dokumentasjon av informasjonssystemet og sikkerhetstiltakene. Dette tilsvarer en beskrivelse av bl.a. hvordan datamaterialet registreres og oppbevares, sikring av konfidensialitet, tekniske tiltak (passordbeskyttelse, oppbevaring av direkte identifiserende personopplysninger og avidentifiserte opplysninger atskilt og automatisk nedkobling av skjermbilder med personinformasjon).

Definisjon av personopplysninger

Direkte personidentifiserende opplysninger er opplysninger som direkte kan identifisere den registrerte. Navn og 11-sifret fødselsnummer regnes som direkte personidentifiserbare opplysninger.

Indirekte personidentifiserende opplysninger er opplysninger som kan identifisere den registrerte uavhengig av om dataene er tilknyttet direkte personidentifiserbare opplysninger. Eksempler på variabler som indirekte kan være med å identifisere deltakerne, er bruk av bosted sammen med alder, kjønn og eventuelt diagnose, yrke, idrettsaktivitet. Andre eksempler som kan medføre at en registrert er indirekte identifiserbar, er spesifisering av for eksempel organisasjonstilhørighet, arbeidsplass, sykehus og avdeling, kirke- eller moskétilhørighet sammen med ulike bakgrunnsvariable. Også opplysninger som registreres med et referansenummer som viser til en atskilt liste med for eksempel navn eller personnummer, er indirekte personopplysninger.

Direkte personidentifiserende opplysninger bør ikke registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Dersom det er nødvendig å registrere opplysningene sammen med de direkte personidentifiserbare opplysningene, skal det gis en begrunnelse for det.

Sikring av konfidensialitet

Daglig ansvarlig/veileder og/eller studenten plikter å holde oversikt over hvilke personopplysninger som skal behandles med elektroniske hjelpemidler og som må sikres spesielt mot at uvedkommende får adgang til dem. Den behandlingsansvarlige skal også vurdere sannsynligheten for at sikkerhetsbrudd kan forekomme: Er f.eks. pc-tilgangen beskyttet med brukernavn og passord og står pc-en i et låsbart rom? Videre skal den behandlingsansvarlige vurdere hvilken skade det vil volde den registrerte dersom sikkerhetsbrudd inntreffer: Kan sikkerhetsbrudd f.eks. føre til tap av personlig integritet eller anseelse? Vurderingene som gjøres skal dokumenteres.

Overføres personopplysningene i eksternt datanett?

Med dette menes om personopplysningene skal samles inn eller overføres til andre gjennom eksternt datanett, f.eks. via e-post fra respondenten.

^x Vurdering/godkjenning av andre instanser

All medisinsk forskning som involverer mennesker (inkludert personopplysninger og humant materiale) skal fremlegges for en **regional komité for medisinsk forskningsetikk**, www.etikkom.no

For å få utlevert taushetsbelagte opplysninger fra offentlige forvaltningsorgan, sykehus, trygdekontor, sosialkontor m.m., må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Søknad om utlevering av helseopplysninger rettes til Sosial- og helsedirektoratet.

Det skal sendes melding til Statens legemiddelverk ved utprøving av legemidler. Statens legemiddelverk vurderer meldinger om klinisk utprøving i henhold til Forskrift om klinisk utprøving av legemidler til mennesker av 24.9.2003.

^{xi} **Prosjektperiode**

Dersom datamaterialet skal anonymiseres etter prosjektslutt skal alle personopplysninger, både direkte og indirekte, slettes eller skrives om/kategoriseres, slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner i datamaterialet. Data kan oppbevares med personidentifikasjon etter prosjektslutt i påvente av eventuelle oppfølgingsundersøkelser og for historiske, statistiske og vitenskapelige formål. Hovedregel for lagring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte. Det må videre gis konkrete begrunnelser for hvorfor data skal lagres med personidentifikasjon og om dette vil medføre noen ulemper for den registrerte. Dersom lagringen av personopplysningene ikke skal baseres på samtykke setter personopplysningsloven strengere krav til nødvendigheten av lagringen. Dersom det ikke skal innhentes samtykke til lagringen, skal det gis en redegjørelse for hvorfor lagringen er av en så stor samfunnsmessig interesse at den overstiger ulempene for enkeltindividet, og hvorfor det ikke skal innhentes samtykke. NSD arkiverer data fra forskningsprosjekt innen samfunnsvitenskap, humaniora, psykologi, medisin og helsefag. Data som er egnet for arkivering hos NSD, er anonyme kvantitative data lagret på diskett eller CD samt kvantitative og kvalitative persondata.



Personvernombudet finner opplegget for gjennomføringen av prosjektet tilfredsstillende og finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 1. ledd (samtykke) og 9 a.

Personvernombudet finner informasjonsskrivene godt utformet, men forutsetter at det presiseres at ved prosjektslutt 31.07.2012 vil innsamlede opplysninger bli anonymisert og lydbånd- og videoopptak makulert. Vi ber om at endelig revidert skriv ettersendes.

Personvernombudet finner at det samles inn og registreres sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 c) da fokus er på barn med sosiale funksjonsnedsettelse.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest ved utgangen av juli 2012. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel. Lydbånd- og videoopptak vil bli makulert.



Til ansvarlig for barnehagesektoren i ... kommune, ved ...

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT om barns medvirkning

Jeg viser til søknad sendt fra meg 12.12.06 og svar fra dere 17.1.07 hvor jeg fikk tillatelse til å kontakte barnehager i ... kommune for å delta i et forskningsprosjekt. Fra å være en liten pilotstudie er prosjektet blitt til PhD-prosjekt, og jeg ønsker derfor å be om videre tillatelse til å kontakte både de barnehagene jeg da fikk kontakt med og eventuelt andre barnehager i kommunen. Jeg henviser også til intensjonsavtalen om faglig samarbeid mellom ... kommune og DMMH for perioden 1.8.-2007-31.12.2010.

Jeg er i gang med et 4-årig PhD-prosjekt hvor jeg skal forsøke å finne ut noe om barn med funksjonshemming sin medvirkning i barnehagen. Ved innføring og implementering av både ny lov og ny rammeplanen for barnehager (R2006) har det blitt synliggjort mange ulike utfordringer knyttet til begrepet *medvirkning*. Barns rett til medvirkning er blitt et aktuelt tema i mange barnehagers arbeid, og hvordan dette omsettes i praksis varierer. Det finnes lite forskning på hva som skjer og hvilke konsekvenser dette har for ansatte og barn i barnehagen og særskilt for barn med spesielle behov. For å skape større forståelse og mer kunnskap om dette er jeg i gang med et forskningsprosjekt om barn med sosiale funksjonsnedsettelse i alderen 3-6 år og deres medvirkning. Prosjektets tittel er:

Makt og etikk: Retten til inkludering og medvirkning i en barnehage for alle.

Mål

Mål for prosjektet er å forstå hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende i samspillet mellom barn-barn og barn-voksne i barnehagen når det legges vekt på barn med sosiale funksjonsnedsettelse sin medvirkning. Dette handler om å få tak i både de ansattes og barnas handlinger, holdninger og etiske vurdering av hverdagssituasjoner i forbindelse med avgjørelser /medvirkning /medbestemmelse. Begrepet *barn med sosiale funksjonsnedsettelse* er konstruert for å beskrive barn som har så store vansker i samspill med barn og/eller voksne at det hindrer utvikling av et godt samspill med andre. Det vil si barn som er mer enn vanlig impulsive, urolige og med høyt aktivitetstempo, og som synes å ha vansker med ulike kommunikasjonskoder. I tillegg gjelder begrepet for barn som er meget stille og inaktive, samt barn med store sammensatte vansker som sliter med å uttrykke egne tanker, ønsker og behov gjennom verbal kommunikasjon.

Konsekvenser for deltagerne

Gjennomføringen av prosjektet medfører at jeg vil være tilstede i hver barnehage 4-6 uker med mulighet for å være med på daglige aktiviteter både innen- og utendørs. I denne perioden vil jeg gjennomføre skriftlige observasjoner ved bruk av ulike metoder (loggbok, feltnotater) av daglige situasjoner hvor medvirkning, selvbestemmelse og definisjonsmakt er en del av samspillsituasjon. Samtidig ønsker jeg å gjennomføre intervju/samtale med grupper av ansatte i hver barnehage ca 2 ganger i løpet av denne perioden. Dette vil jeg gjøre for å få innsikt i deres opplevelse av enkelte observasjoner, og å skape rom for refleksjon over hverdags- og samspillsituasjoner knyttet til medvirkning og etiske vurderinger. For å sikre meg at all informasjon blir registrert, ønsker jeg å ta opp intervjuene på bånd/film.

For å få bedre innsikt i barnas egen forståelse, refleksjon og etiske vurderinger ønsker jeg egne samtaler med barna om deres opplevelse knyttet til avgjørelser/ medvirkning/ medbestemmelse i barnehagehverdagen. I forhold til barna med sosiale funksjonsnedsettelse vil det kunne være aktuelt å bruke alternative kommunikasjonsmetoder. Jeg ønsker å ta opp også disse intervjuene på bånd eller film.





Hva jeg ønsker fra dere

Jeg ber om tillatelse til å kontakte styrere i barnehager for å høre om de er interessert i å delta og deretter kontakte ansatte og foreldre/foresatte via styrer. Slik vil både ansatte og foreldre være anonyme for meg inntil de har vist interesse for prosjektet. Når det gjelder begrepet *sosiale funksjonsnedsettelse* og hvilke barn dette gjelder, er det viktig at de ansatte og foreldre/foresatte definerer hvilke barn som kan være aktuelle for denne beskrivelsen. Det er deres vurderinger som er utgangspunktet for mine observasjoner og det videre arbeidet med prosjektet.

I og med at Trondheim kommune oppretter knutepunktbarnehager, vil det være av stor interesse for prosjektet mitt å kunne se på ulike praksiser. Dette gjelder både barnehager med økt kompetanse på barn med store sammensatte funksjonsnedsettelse, og barnehager som har forsterket kompetanse på barn med ulike atferdsvansker, her definert som sosiale funksjonsnedsettelse. Ulike tilbud *kan* gi ulike praksis og det vil også være interessant å se på basebarnehagers praksis når det gjelder medvirkning og barn med ulike sosiale vansker.

Tillatelse og personvern

Jeg vil understreke at alle opplysninger og all datainnsamling blir oppbevart slik at forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora følges. Det er kun jeg som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til informantene. Opplysninger vil bli aidentifisert og deretter slettet etter at prosjektet er avsluttet. Jeg er underlagt taushetsplikt og data vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta i studien, og deltagerne har full anledning til å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt og uten å begrunne hvorfor. Ansatte og foreldre/foresatte skal gi frivillig skriftlig samtykke, barna skal gi muntlig samtykke ved gjennomføring av enkeltintervju. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Prosjektet er innvilget konsesjon av Datatilsynet.

Min bakgrunn, veiledning og tidsramme

Jeg er utdannet spesialpedagog, er ansatt som høgskolelektor på DMMH og arbeider nå som PhD-stipendiat. PhD-prosjektet gjennomføres i et samarbeid mellom NTNU, Institutt for Sosialt arbeid og Helsevitenskap hvor 1.amanuensis Borgunn Ytterhus er hovedveileder, og DMMH der 1.amanuensis Sturla Sagberg er biveileder.

Prosjektet er planlagt ferdigstilt i løpet av 2011. Oppstart av observasjonene er tenkt i løpet av sommer/høst 2008.

Av hensyn til prosjektets framdrift må jeg be om å få svar på henvendelsen så snart som mulig etter at dere har mottatt dette brevet.

Jeg håper på et godt samarbeid med dere.

Mvh

Ingvild Åmot
Stipendiat
Dronning Maud Minnes Høgskole
Thoning Owesens gt. 18
7044 Trondheim





Til ansvarlig for barnehagesektoren i ...kommune ved rådmann ...

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT om barns medvirkning

Jeg henviser til en hyggelig telefonsamtale med ... der jeg forespurte om barnehager i kommunen kan være interessert i delta i en studie. Etter avtale sender jeg mer informasjon om prosjektet. Gjennom denne henvendelsen ønsker jeg tillatelse til å ta kontakt med ledere i barnehagene i kommunen for å undersøke om noen er interessert i å delta.

Ved innføring og implementering av både ny lov og ny rammepåplanen for barnehager (R2006) har det blitt synliggjort mange ulike utfordringer knyttet begrepet *medvirkning*. Barns rett til medvirkning er blitt et aktuelt tema i mange barnehagers arbeid, og hvordan dette omsettes i praksis varierer. Det finnes lite forskning på hva som skjer og hvilke konsekvenser dette har for ansatte og barn i barnehagen og særskilt for barn med spesielle behov. For å skape forståelse og kunnskap om dette er jeg derfor i gang med et 4-årig PhD-prosjekt i tilknytning til barn med sosiale funksjonshemminger i alderen 3-6 år og deres medvirkning. Prosjektets tittel er:

Makt og etikk: Retten til inkludering og medvirkning i en barnehage for alle

Mål

Mål for prosjektet er å forstå hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende i samspillet mellom barn-barn og barn-voksne i barnehagen når det legges vekt på barn med sosiale funksjonsnedsettelse sin medvirkning. Dette handler om å få tak i både de ansattes og barnas handlinger, holdninger og etiske vurderinger av hverdags situasjoner i forbindelse med avgjørelser /medvirkning /medbestemmelse. Begrepet *barn med sosiale funksjonsnedsettelse* er konstruert for å beskrive barn som har så store vansker i samspill med barn og/eller voksne at det hindrer utvikling av et godt samspill med andre. Det vil si barn som er mer enn vanlig impulsive, urolige og med høyt aktivitetstempo, og som synes å ha vansker med ulike kommunikasjonskoder. I tillegg gjelder begrepet for barn som er meget stille og inaktive, samt barn med store sammensatte vansker som sliter med å uttrykke egne tanker, ønsker og behov gjennom verbal kommunikasjon.

Konsekvenser for deltagerne

Gjennomføringen av prosjektet medfører at jeg vil være tilstede i hver barnehage noen dager i uka i 4-6 uker med mulighet for å være med på daglige aktiviteter både innen- og utendørs. I denne perioden vil jeg gjennomføre skriftlige observasjoner ved bruk av ulike metoder (loggbok, feltnotater) av daglige situasjoner hvor medvirkning, selvbestemmelse og definisjonsmakt er en del av samspillsituasjon. Samtidig ønsker jeg å gjennomføre intervju/samtale med grupper av ansatte i hver barnehage ca 2 ganger i løpet av denne perioden. Dette vil jeg gjøre for å få innsikt i deres opplevelse av enkelte observasjoner, og å skape rom for refleksjon over hverdags- og samspillsituasjoner knyttet til medvirkning og etiske vurderinger. For å sikre meg at all informasjon blir registrert, ønsker jeg å ta opp intervjuene på bånd/film.

For å få bedre innsikt i barnas egen forståelse, refleksjon og etiske vurderinger ønsker jeg egne samtaler med barna om deres opplevelse knyttet til avgjørelser/ medvirkning/ medbestemmelse i barnehagehverdagen. I forhold til barna med sosiale funksjonsnedsettelse vil det kunne være aktuelt å bruke alternative kommunikasjonsmetoder. Jeg ønsker å ta opp også disse intervjuene på bånd eller film.

Hva jeg ønsker fra dere

Jeg ber om tillatelse til å kontakte styrere i barnehager for å høre om de er interessert i å delta, og deretter kontakte ansatte og foreldre/foresatte via styrer. Slik vil både ansatte og foreldre være anonyme for meg inntil de har vist interesse for prosjektet. Når det gjelder begrepet *sosiale funksjonsnedsettelse* og hvilke barn dette gjelder, er det viktig at de ansatte og foreldre/foresatte definerer hvilke barn som kan være aktuelle for denne beskrivelsen. Det er deres vurderinger som er utgangspunktet for mine observasjoner og det videre arbeidet med prosjektet.





Tillatelse og personvern

Jeg vil understreke at alle opplysninger og all datainnsamling blir oppbevart slik at forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora følges. Det er kun jeg som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til informantene. Opplysninger vil bli avidentifisert og deretter slettet etter at prosjektet er avsluttet. Jeg er underlagt taushetsplikt og data vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta i studien, og deltagerne har full anledning til å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt og uten å begrunne hvorfor. Ansatte og foreldre/foresatte skal gi frivillig skriftlig samtykke, barna skal gi muntlig samtykke ved gjennomføring av enkeltintervju. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Prosjektet er innvilget konsesjon av Datatilsynet.

Min bakgrunn, veiledning og tidsramme

Jeg er utdannet spesialpedagog, er ansatt som høgskolelektor på DMMH og arbeider nå som PhD-stipendiat. PhD-prosjektet gjennomføres i et samarbeid mellom NTNU, Institutt for Sosialt arbeid og Helsevitenskap hvor 1.amanuensis Borgunn Ytterhus er hovedveileder, og DMMH der 1.amanuensis Sturla Sagberg er biveileder.

Prosjektet er planlagt ferdigstilt i løpet av 2011. Oppstart av observasjonene er tenkt i løpet av sommer/høst 2008.

Av hensyn til prosjektets framdrift må jeg be om å få svar på henvendelsen så snart som mulig etter at dere har mottatt dette brevet.

Jeg håper på et godt samarbeid med dere.

Mvh

Ingvild Åmot
Stipendiat
Dronning Maud Minnes Høgskole
Thoning Owesens gt. 18
7044 Trondheim

iam@dmmh.no

Tlf: 73 80 52 28/915 13 839

Kopi: Anne Bergem





Til ansatte på Barnehage

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT om barns medvirkning

Jeg takker for en hyggelig telefonsamtale med, og etter avtale sender jeg mer informasjon om prosjektet mitt. Hovedmålet med henvendelsen er å rekruttere samarbeidspartnere og be om deltagere i forskningsprosjektet mitt.

Bakgrunn for forskningsprosjektet

Ved innføring og implementering av både ny lov og ny rammeplanen for barnehager (R2006) har det blitt synliggjort ulike utfordringer knyttet begrepet *medvirkning*. Barns rett til medvirkning er blitt et aktuelt tema i mange barnehagers arbeid, og hvordan dette omsettes i praksis varierer. Det er lite utforsket hva som vektlegges, hvilke avgjørelser som tas og hvilke begrunnelser som ligger bak de ansattes vurderinger og praktisk-pedagogisk arbeid i forhold til barnas medvirkning. Vi vet fortsatt lite om hvordan barn med sosiale samspillsvansker sliter i ulike situasjoner, om barna respekterer hverandre, tenker på andre barns behov og gir andre rom for medvirkning i daglige samspill. For å skape forståelse og ny kunnskap om dette er jeg derfor i gang med et forskningsprosjekt i tilknytning til barn med sosiale funksjonsnedsettelse i alderen 3-6 år og deres medvirkning i barnehagen. Prosjektets tittel er:

Makt og etikk: Retten til inkludering og medvirkning i en barnehage for alle.

Mål

Mål for prosjektet er å forstå hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende i samspillet mellom barn-barn og barn-voksne i barnehagen når det legges vekt på barn med sosiale funksjonsnedsettelse sin medvirkning. Dette handler om å få tak i både de ansattes og barnas handlinger, holdninger og etiske vurdering av hverdagssituasjoner i forbindelse med avgjørelser /medvirkning /medbestemmelse. Begrepet *barn med sosiale funksjonsnedsettelse* er konstruert for å beskrive barn som har så store vansker i samspill med barn og/eller voksne at det hindrer utvikling av et godt samspill med andre. Det vil si barn som er mer enn vanlig impulsive, urolige og med høyt aktivitetstempo, og som synes å ha vansker med ulike kommunikasjonskoder. I tillegg gjelder begrepet for barn som er meget stille og inaktive, samt barn med store sammensatte vansker som sliter med å uttrykke egne tanker, ønsker og behov gjennom verbal kommunikasjon.

Konsekvenser for dere

Jeg ber om at du som er interessert og kan tenke deg å delta og som har barn med sosial funksjonsnedsettelse i barnegruppa, vil gi meg mulighet til å komme inn i barnehagen for å gjennomføre deler av prosjektet mitt. Når det gjelder hvilke barn begrepet *sosiale funksjonsnedsettelse* gjelder, er det viktig at du og øvrige ansatte sammen med foresatte definerer hvilke barn *dere* tenker inn under denne beskrivelsen. Det er deres vurderinger som er utgangspunktet for mine observasjoner og det videre arbeidet med prosjektet.

Gjennomføringen av prosjektet medfører at jeg vil være tilstede i barnehagen 4-6 uker med mulighet for å være med på daglige aktiviteter både innen- og utendørs. I denne perioden vil jeg gjennomføre skriftlige observasjoner ved bruk av feltnotater og loggbok av daglige situasjoner hvor medvirkning, selvbestemmelse og definisjonsmakt er en del av samspillsituasjonene. Samtidig ønsker jeg å gjennomføre intervju/samtale med grupper av ansatte ca 2 ganger i løpet av denne perioden. Dette vil jeg gjøre for å få innsikt i opplevelse knyttet til enkelte observasjoner, og å skape rom for refleksjon over hverdags- og samspillsituasjoner knyttet til medvirkning og etiske vurderinger. For å sikre meg at all informasjon blir registrert, ønsker jeg å ta opp intervjuene på bånd/film.

For at barnas egen forståelse, refleksjon og etiske vurderinger skal komme til uttrykk ønsker jeg egne samtaler/intervju med barna om deres opplevelse knyttet til avgjørelser/ medvirkning/ medbestemmelse i barnehagehverdagen. I forhold til noen av barna med sosiale funksjonsnedsettelse vil det kunne være aktuelt å bruke ulike alternative kommunikasjonsmetoder.





Hva jeg ønsker fra deg

Jeg ber om at du gir meg skriftlig samtykke på at jeg kan observere i barnehagen og at du kan tenke deg å være med på fokusgruppeintervju. Jeg er interessert i å observere *alle* barna. Under forutsetning av foresattes samtykke, ønsker jeg også muligheter til å intervju barna om han/hun selv aksepterer å prate med meg. Barna skal gi muntlig samtykke til gjennomføring av enkeltintervju.

Jeg vil understreke at alle opplysninger og all datainnsamling blir behandlet anonymt og oppbevart slik at forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora følges. Det er kun jeg som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til deg. Opplysninger vil bli avidentifisert og deretter slettet etter at prosjektet er avsluttet. Jeg er underlagt taushetsplikt og data vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke deg fra studien. Om du ønsker at jeg kan gjennomføre studien min i barnehagen, undertegner du samtykkeerklæringen som medfølger.

Min bakgrunn, veiledning og tidsramme

Jeg er utdannet førskolelærer og spesialpedagog med flere års erfaring fra barnehage og PPT. Nå er jeg ansatt som høgskolelektor på DMMH og arbeider som PhD-stipendiat. PhD-prosjektet gjennomføres i et samarbeid mellom NTNU, Institutt for Sosialt arbeid og Helsevitenskap hvor 1.amanuensis Borgunn Ytterhus er hovedveileder, og DMMH der 1.amanuensis Sturla Sagberg er biveileder. Oppstart av observasjonene er tenkt i løpet av vår/sommer 2008. Prosjektet er planlagt planlagt ferdigstilt i løpet av 2011.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Prosjektet er innvilget konsesjon av Datatilsynet.

Om du er interessert i å samarbeide med meg, vil du naturligvis få ytterligere informasjon etter nærmere avtale. Av hensyn til prosjektets framdrift må jeg be om å få svar på henvendelsen innen en uke etter mottatt brev fra meg.

Jeg håper på et godt samarbeid med deg.

Mvh

Ingvild Åmot
Stipendiat
Dronning Maud Minnes Høgskole
Thoning Owesens gt. 18
7044 Trondheim

iam@dmmh.no

Tlf: 73 80 52 28/915 13 839





Til foreldre/foresatte med barn i ... barnehage

Trondheim 16.08.08

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Gjennom avtale med kommuneledelsen har jeg tatt kontakt med ... barnehage. Styrer har gitt meg mulighet til å gjennomføre et forskningsprosjekt i barnehagen forutsatt at dere som foresatte godkjenner det. Jeg henvender meg nå til dere med en forespørsel om ditt barn i barnehagen kan være en del av et større forskningsprosjekt som jeg holder på med.

Jeg er i gang med et 4-årig PhD-prosjekt hvor jeg skal forsøke å finne ut noe om barns medvirkning i barnehagen. Ved innføring og implementering av både ny lov og ny rammeplanen for barnehager (R2006) har det blitt synliggjort ulike utfordringer knyttet begrepet *medvirkning*. Barns rett til medvirkning er blitt et aktuelt tema i mange barnehager, og hvordan dette omsettes i praksis varierer. Det er lite utforsket hva som vektlegges, hvilke avgjørelser som tas og hvilke begrunnelser som ligger bak de ansattes vurderinger og praktisk-pedagogisk arbeid i forhold til barnas medvirkning. Vi vet fortsatt lite om hvordan barn med sosiale samspillsvansker sliter i ulike situasjoner, hvordan barna respekterer hverandre, tenker på andre barns behov og gir andre rom for medvirkning i daglige samspill. For å skape forståelse og ny kunnskap om dette er jeg derfor i gang med et forskningsprosjekt i tilknytning til barn med sosiale funksjonsnedsettelse i alderen 3-6 år og deres medvirkning i barnehagen. Prosjektets tittel er:

Makt og etikk: Retten til inkludering og medvirkning i en barnehage for alle.

Mål

Mål for prosjektet er å forstå hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende i samspillet mellom barn-barn og barn-voksne i barnehagen når det legges vekt på barn med sosiale funksjonsnedsettelse sin medvirkning. Dette handler om å få tak i både de ansattes og barnas handlinger, holdninger og etiske vurdering av hverdagssituasjoner i forbindelse med avgjørelser /medvirkning /medbestemmelse. Begrepet *barn med sosiale funksjonsnedsettelse* er konstruert for å beskrive barn som har så store vansker i samspill med barn og/eller voksne at det hindrer en god utvikling av samspill med andre. Det vil si barn som er mer enn vanlig impulsive, urolige og med høyt aktivitetstempo, og som synes å ha vansker med ulike kommunikasjonskoder. I tillegg gjelder begrepet for barn som er meget stille og inaktive, samt barn med store sammensatte vansker som sliter med å uttrykke egne tanker, ønsker og behov gjennom verbal kommunikasjon.

Konsekvenser for dere

I barnehagen: Gjennomføringen av prosjektet medfører at jeg vil være tilstede i barnehagen 4-6 uker med mulighet for å være med på daglige aktiviteter både innen- og utendørs. I denne perioden vil jeg gjennomføre skriftlige observasjoner ved bruk av ulike metoder som feltnotat og loggbok av daglige situasjoner hvor medvirkning, selvbestemmelse og definisjonsmakt er en del av samspillsituasjonene.

I forhold til barna: For at barnas egen forståelse og vurderinger skal komme til uttrykk ønsker jeg egne samtaler med barna om deres opplevelse knyttet til avgjørelser/ medvirkning/ medbestemmelse i barnehagehverdagen. I forhold til noen av barna med sosiale funksjonsnedsettelse vil det kunne være aktuelt å bruke ulike alternative kommunikasjonsmetoder. For å sikre meg at all informasjon blir registrert, ønsker jeg å ta opp intervjuene på bånd/film.

I forhold til ansatte: Jeg ønsker å gjennomføre intervju/samtale med grupper av ansatte ca 2 ganger i løpet av denne perioden. Dette vil jeg gjøre for å få innsikt i deres opplevelse av ulike observerte hverdags- og samspillsituasjoner og å skape rom for refleksjon knyttet til medvirkning og etiske vurderinger.





Hva jeg ønsker fra dere

Jeg ber om at du/dere som foreldre/foresatte gir meg skriftlig samtykke til å gjennomføre observasjoner i barnehagen. I tillegg ønsker jeg muligheter til å intervju barnet deres om han/hun selv aksepterer å prate med meg. Barna skal gi muntlig samtykke til gjennomføring av enkeltintervju.

Jeg vil understreke at alle opplysninger og all datainnsamling blir oppbevart slik at forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora følges. Det er kun jeg som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til dere. Opplysninger vil bli avidentifisert og deretter slettet etter at prosjektet er avsluttet. Jeg er underlagt taushetsplikt og data vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta i studien, og du/dere har full anledning til å trekke deg/dere fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt og uten å begrunne hvorfor. Om du/dere gir meg tillatelse til å gjennomføre studien min i barnehagen, undertegner du/dere samtykkeerklæringen som medfølger.

Jeg er interessert i å observere *alle* barna, men hovedfokuset vil være rettet mot barn som kan defineres å være *barn med sosiale funksjonsnedsettelse*. Om du mener at dette kan gjelde ditt/deres barn er det fint om dette kan avklares mellom deg/dere og pedagogisk leder. Det er deres vurderinger som er utgangspunktet for mine observasjoner og det videre arbeidet med prosjektet.

Min bakgrunn, veiledning og tidsramme

Jeg er utdannet førskolelærer og spesialpedagog med flere års erfaring fra barnehage og PPT. Nå er jeg ansatt som høgskolelektor på DMMH og arbeider som PhD-stipendiat. PhD-prosjektet gjennomføres i et samarbeid mellom NTNU, Institutt for Sosialt arbeid og Helsevitenskap hvor 1.amanuensis Borgunn Ytterhus er hovedveileder, og DMMH der 1.amanuensis Sturla Sagberg er biveileder.

Prosjektet er planlagt ferdigstilt i løpet av 2011. Oppstart av observasjonene er tenkt i løpet av høsten 2008. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Prosjektet er innvilget konsesjon av Datatilsynet.

Om du/dere gir meg tillatelse til å observere i barnehagen og til å samtale med ditt/deres barn, vil du naturligvis få ytterligere informasjon om det er ønskelig, da etter nærmere avtale. Av hensyn til prosjektets framdrift må jeg be om å få svar på henvendelsen innen en uke etter mottatt brev fra meg. Jeg håper på et godt samarbeid.

Mvh

Ingvild Åmot
Stipendiat
Dronning Maud Minnes Høgskole
Thoning Owesens gt. 18
7044 Trondheim

iam@dmmh.no

Tlf: 73 80 52 28/915 13 839





Til foreldre/foresatte med barn i barnehage

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Gjennom avtale med kommuneledelsen har jeg fått kontakt med ... barnehage. Styrer har gitt meg mulighet til å gjennomføre et forskningsprosjekt i barnehagen forutsatt at dere som foresatte godkjenner det. Jeg henvender meg nå til dere med en forespørsel om ditt barn i barnehagen kan være en del av et større forskningsprosjekt som jeg holder på med.

Jeg er i gang med et 4-årig PhD-prosjekt hvor jeg skal forsøke å finne ut noe om barn medvirkning i barnehagen. Ved innføring og implementering av både ny lov og ny rammeplanen for barnehager (R2006) har det blitt synliggjort mange ulike utfordringer knyttet begrepet *medvirkning*. Barns rett til medvirkning er blitt et aktuelt tema i mange barnehagers arbeid, og hvordan dette omsettes i praksis varierer. Det er lite utforsket hva som vektlegges, hvilke avgjørelser som tas og hvilke begrunnelser som ligger bak de ansattes vurderinger og praktisk-pedagogisk arbeid i forhold til barnas medvirkning. Vi vet fortsatt lite om hvordan barna respekterer hverandre, tenker på andre barns behov og gir andre rom for medvirkning i daglige samspill. For å skape forståelse og ny kunnskap om dette er jeg derfor i gang med et forskningsprosjekt i tilknytning til barn med sosiale funksjonsnedsettelse i alderen 3-6 år og deres medvirkning i barnehagen. Prosjektets tittel er:

Makt og etikk: Retten til inkludering og medvirkning i en barnehage for alle.

Mål

Mål for prosjektet er å forstå hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende i samspillet mellom barn-barn og barn-voksne i barnehagen når det legges vekt på barn sin medvirkning. Dette handler om å få tak i både de ansattes og barnas handlinger, holdninger og etiske vurdering av hverdags situasjoner i forbindelse med avgjørelser /medvirkning /medbestemmelse.

Konsekvenser for dere

I barnehagen: Gjennomføringen av prosjektet medfører at jeg vil være tilstede i barnehagen 4-6 uker med mulighet for å være med på daglige aktiviteter både innen- og utendørs. I denne perioden vil jeg gjennomføre skriftlige observasjoner ved bruk av ulike metoder som feltnotat og loggbok av daglige situasjoner hvor medvirkning, selvbestemmelse og definisjonsmakt er en del av samspillsituasjonene.

I forhold til barna: For at barnas egen forståelse og vurderinger skal komme til uttrykk ønsker jeg egne samtaler med barna om deres opplevelse knyttet til avgjørelser/ medvirkning/ medbestemmelse i barnehagehverdagen. I forhold til noen av barna vil det kunne være aktuelt å bruke ulike alternative kommunikasjonsmetoder. For å sikre meg at all informasjon blir registrert, ønsker jeg å ta opp intervjuene på bånd/film.

I forhold til ansatte: Jeg ønsker å gjennomføre intervju/samtale med grupper av ansatte ca 2 ganger i løpet av denne perioden. Dette vil jeg gjøre for å få innsikt i deres opplevelse av ulike observerte hverdags- og samspillsituasjoner og å skape rom for refleksjon knyttet til medvirkning og etiske vurderinger.

Hva jeg ønsker fra dere

Jeg ber om at du/dere som foreldre/foresatte gir meg skriftlig samtykke til å gjennomføre observasjoner i barnehagen. I tillegg ønsker jeg muligheter til å intervju barnet deres om han/hun selv aksepterer å prate med meg. Barna skal gi muntlig samtykke til gjennomføring av enkeltintervju.

Jeg vil understreke at alle opplysninger og all datainnsamling blir oppbevart slik at forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora følges. Det er kun jeg som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til dere. Opplysninger vil bli avidentifisert og deretter slettet etter at prosjektet er avsluttet. Jeg er underlagt taushetsplikt og data vil bli behandlet konfidensielt.





Det er frivillig å delta i studien, og du/dere har full anledning til å trekke deg/dere fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt og uten å begrunne hvorfor. Om du/dere gir meg tillatelse til å gjennomføre studien min i barnehagen, undertegner du/dere samtykkeerklæringen som medfølger.

Jeg er interessert i å observere *alle* barna for å få et mest mulig helhetlig bilde av ulike samspillsituasjoner, og det er derfor jeg kontakter deg/dere. Hovedfokuset vil være rettet mot barn som sliter i samspill, noe jeg definerer å være *barn med sosiale funksjonsnedsettelse*. Begrepet er konstruert for å beskrive barn som har store vansker i samspill med barn og/eller voksne. Hvem dette vedrører skal avklares mellom foresatte/foreldre til de barna det gjelder og de ansatte i barnehagen.

Min bakgrunn, veiledning og tidsramme

Jeg er utdannet førskolelærer og spesialpedagog med flere års erfaring fra barnehage og PPT. Nå er jeg ansatt som høgskolelektor på DMMH og arbeider som PhD-stipendiat. PhD-prosjektet gjennomføres i et samarbeid mellom NTNU, Institutt for Sosialt arbeid og Helsevitenskap hvor 1.amanuensis Borgunn Ytterhus er hovedveileder, og DMMH der 1.amanuensis Sturla Sagberg er biveileder.

Prosjektet er planlagt ferdigstilt i løpet av 2011. Oppstart av observasjonene er tenkt i løpet av vår/sommer 2008. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Prosjektet er innvilget konsesjon av Datatilsynet.

Om du/dere gir meg tillatelse til å observere i barnehagen og til å samtale med ditt/deres barn, vil du naturligvis få ytterligere informasjon om det er ønskelig, da etter nærmere avtale. Av hensyn til prosjektets framdrift må jeg be om å få svar på henvendelsen innen en uke etter mottatt brev fra meg.

Jeg håper på et godt samarbeid.

Mvh

Ingvild Åmot
Stipendiat
Dronning Maud Minnes Høgskole
Thoning Owesens gt. 18
7044 Trondheim

iam@dmmh.no

Tlf: 73 80 52 28/915 13 839





Vedlegg 6

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap



SAMTALEGUIDE FOR FOKUSGRUPPEINTERVJU MED ANSATTE

1) Dato:

2) Navn:

3) Utdanning, nåværende stilling, antall år ved institusjonen, kjønn og alder:





Med utgangspunkt i feltnotat, praksisfortellinger og observasjoner:

1. Jeg legger muntlig frem observasjoner og/eller praksisfortelling jeg har gjort.

2. Ber om kommentarer
 - a. Refleksjoner rundt innhold
 - b. utfordringer knyttet til eksemplet
 - c. Vurderinger som gjøres i observasjonsøyeblikk
 - i. praktiske
 - ii. etiske/verdibaserte
 - d. Vurderinger som gjøres under fokusgruppeintervjuet
 - i. Praktiske
 - ii. Etiske/verdibaserte
 - e. Medvirkningsperspektivet
 - i. Hva er medvirkning i situasjonen fra feltnotatet?
 - ii. Hvem definerer det?
 - iii. Hvem tas det eventuelt hensyn til?
 1. Hvordan skjer det?
 2. Hvorfor tror dere det skjer?

3. Andre kommentarer?





Vedlegg 7

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap



SAMTALEGUIDE FOR BARNEINTERVJU

- 1) Navn (Kodes):
- 2) Fødselsdato:
- 3) Kjønn:

- 4) Barnehage:





SAMTALEGUIDE FOR INTERVJU MED BARN

En foreløpig skisse, et utgangspunkt som kan fylles ut når jeg vil kunne ha eksempler på ulike situasjoner som jeg kan skissere for barn via tegninger, lego, bilder, ev. andre hjelpemiddel. Hovedessensen i intervjuene vil dreie seg om følgende spørsmål:

- Hva betyr det at barn kan bestemme i barnehagen?
- Når får du lov til å være med å bestemme i barnehagen?
- Hva tenker du at du kan bestemme?
- Hva hadde du ønsket du kunne fått bestemt?
 - Hvordan tror du det hadde vært for de andre barna?
- Hvordan vet du at du får bestemme?
 - Hva tror du de andre barna tenker om det du har bestemt?
- Hva tenker du når andre barn får lov til å bestemme og ikke du?
- Hvordan vet du hva du har lyst til å gjøre når du er i barnehagen?
 - Hva gjør du for at du skal få holde på med det?
- Hvordan vet du hva andre har lyst til å holde på med?
 - Hva tror du de gjør for å kunne holde på med det?
 - Ser du noen ganger at andre barn har lyst til noe,
 - Hvordan ser du det?
 - Hva gjør du da?
- Hvordan vet du hvordan de andre barna har det med seg selv og tankene sine – om de er lei seg, glad, sint osv?
 - Tenker du noen ganger på hvordan de andre barna har det inni seg når dere leiker eller gjør andre ting?
- Er det noen barn som får bestemme mer enn andre?
- Hvorfor tror du det er sånn?
- Hva tror du de voksne tenker om det?
- Hva tror du det barnet/de barna tenker om det?



