

Oseth-Andersen, H. & Kimerud, A. T. (2026). Barnet først, diagnosen etterpå! Et kritisk blikk på egen undervisning i barnehagelærerutdanningen. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær dannning og utdanning* (s. 175–192). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741009>

Kapittel 9

Barnet først, diagnosen etterpå!

*Et kritisk blikk på egen undervisning
i barnehagelærerutdanningen*

Henriette Oseth-Andersen & Anne Torill Kimerud

Sammendrag: Kapitlet har et kritisk blikk på egen undervisning og tar utgangspunkt i erfaringer med studenter i barnehagelærerutdanningen som ofte uttrykte at de manglet kunnskap om barn med særskilte behov. For å undersøke dette nærmere anvendte vi metoden refleksiv praksisforskning (Lindseth, 2015, 2017, 2020, 2023), en metodisk tilnærming som ga oss mulighet til å analysere erfaringer fra egen undervisning. I refleksiv praksisforskning, der siste trinn involverer teoretisk refleksjon, diskuteres erfaringene i lys av kritisk teori, med utgangspunkt i poststrukturelle teorier inspirert av blant annet Michel Foucaults tenkning. Særlig relevant er teorier knyttet til språk, makt og diskurser, og hvordan dette påvirker forståelsen av barn. Undersøkelsens omdreiningspunkt er hvorvidt kritisk refleksjon og vitenskapsteoretisk kunnskap er essensielt for studentenes profesjonsdanning.

Nøkkelord: barnehagelærerutdanning, barn med særskilte behov, diskurser, kritisk refleksjon og refleksiv praksisforskning

Abstract: This chapter presents a critical reflection on our own teaching. We draw on our experiences where students in early childhood teacher education often express a lack of knowledge about children with special needs. To explore this further, we applied the method of reflexive practice research (Lindseth, 2015, 2017, 2020, 2023). This methodological approach allowed us to analyze and examine our own experiences from a lecture that was designed with the purpose of activating students' general pedagogical knowledge, also in relation to children with special needs. In reflexive practice research method, where the final step involves theoretical reflection, our experiences are discussed in light of post-structural theories inspired by Michel Foucault's thinking. Particularly relevant are theories related to language, power, and discourse, and how these influence the understanding of children. The central focus in this research is whether critical reflection and theoretical knowledge of science is essential for students' professional development.

Keywords: children with special needs, critical reflection, discourses, early childhood, reflective practice research, teacher education

Innledning

Tittelen «Barnet først og diagnosen etterpå» er inspirert av en av forfatterens samtale med en mor, og gjengis her som en fortelling. Målet med å ta med fortellingen er å sette deg som leser på sporet av noe av det vi forsøker å problematisere.

På en ferie traff jeg en familie hvor datteren skulle starte i en ny barnehage. Datteren som het Eva hadde Downs Syndrom, og mammaen fortalte at hun hadde vært veldig spent før det første møte med barnehagen. På bli-kjent dagen hadde mammaen mange spørsmål, og før de gikk hjem for dagen sier barnehagelæreren: «dette skal gå så bra, her kan vi Downs Syndrom». Vel hjemme kjente mammaen på en uro. Hun fortalt meg at hun da tenkte: «Ja, de kan Downs Syndrom, men de kjenner jo ikke Eva!

Morens utsagn retter fokus mot Eva. Hva barnehagelæreren mente med sin uttalelse, vet vi ikke, men den kan ha utgangspunkt i en forståelse der utfordringene blir lagt merke til og vektlagt, slik at Eva som barn kommer i skyggen. En slik forståelse kan henge sammen med gode intensjoner om å håndtere utfordringer, men kan også få utilsiktede konsekvenser: at utfordringen får det meste av oppmerksomheten, kanskje til og med all.

I dette kapittelet følger vi vår prosess med forskning på egen undervisning om temaet barn med særskilte behov for 2. klasse i barnehagelærerutdanningen. Målet med undervisningen var å sette den allerede tilegnede allmennpedagogiske kunnskapen i sentrum. Dette innebar at studentenes eksisterende kunnskap om blant annet temaer som lek, omsorg og danning skulle ses som grunnleggende og relevant også i møte med barn med særskilte behov. Det vi i stedet erfarte, var at studentene gjentatte ganger uttrykte behov for spesialpedagogisk kunnskap. Dette sammenfaller med det Jelstad (2020) uttrykker om den økende etterspørselen etter spesialpedagogisk kompetanse fra både barnehage og skole. Etterspørselen skjer samtidig som spesialpedagogiske studier ved høyskoler og universiteter lett fylles opp (Høgseth et al., 2021; Gran, 2023), mens det de siste årene har vært søkersvikt til både skole- og barnehagelærerutdanningene (Holterman, 2024; Jelstad, 2024). Kan dette sies å være en samfunnsdiskurs som påvirker både feltet, studiene og studentene?

Feltet som forsker på barn med særskilte behov, er omfattende. Innenfor denne forskningen har flere sett på spenningsfeltet mellom spesialpedagogisk og allmennpedagogisk kompetanse (Franck, 2014, 2021; Grue, 2021; Palla, 2021; Vik & Hausstätter, 2022). En fellesnevner for disse artiklene er behovet for en helhetlig og etisk bevisst pedagogisk tilnærming, der språkets makt og dets innvirkning på oppfatninger og praksis anerkjennes. Overlege og barnepsykiater Henriette Kirkaune Sandven kom i 2025 ut med boken *Diagnosefellen – om sykeliggjøringen av norske barn*. Her problematiserer hun et for stort psykologisk fokus på individet, mens betydningen av kunnskap om barns oppvekstmiljø i barnehage og skole i for stor grad undervurderes.

Vår artikkel handler ikke om spenningsfeltet diagnoser eller spesialpedagogikk, men har visse berøringspunkter med dette. Det vi ønsker å løfte frem, er betydningen av å se Eva i fortellingen som *barn*. Vi mener at studentene i sitt andre studieår har fått tilgang til mye kunnskap om hva som skal til for å møte Eva med en helhetlig forståelse, uten at vi utelukker at det kan være behov for tilleggskompetanse. En helhetlig forståelse har etter vårt syn som mål at barns individuelle egenskaper og styrker blir anerkjent og verdsatt, samtidig som en tar hensyn til deres spesifikke pedagogiske behov. En slik tilnærming mener vi er sammenfallende med ny forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, som vektlegger en helhetlig pedagogisk tilnærming (Rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2023). Barnehagelærerutdanningen gir kompetanse om hvordan barn på mange ulike måter leker, lærer og dannes, både individuelt og i samspill med andre. Eksplisitt kunnskap knyttet til diagnoser bør erverves ved behov, og vil da bygge på den allerede omfangsrike kunnskapen barnehagelærere har.

I dette kapitlet utforsker og drøfter vi følgende problemstilling: *Hva kan bidra til å sette studentene bedre i stand til å ta i bruk sin allmennpedagogiske kunnskap i møte med barn, også de med ulike utfordringer?* Bokas overordnede tematikk omhandler danning, og vårt hovedfokus er studentenes profesjonsdanning, som igjen er avgjørende for deres rolle knyttet til barns danning. Vi håper at vårt kapittel vil bidra i disse prosessene.

Hvordan forstå begreper?

Før vi forsøker å si noe om hvordan vi gir begrepet barn med særskilte behov et innhold, velger vi å problematisere ord og begreper, og forståelsen av disse. I barnehagesammenheng har begreper som danning, lek, omsorg og læring oppstått som svar på ulike utfordringer, der åpne, flertydige og bevegelige prosesser blir gjort mer entydige og håndgripelige. Mens vitenskapen ofte undersøker om begrepene er empirisk fundert og korrekt definert, fokuserer Foucault mer på hvordan de utvikles i samspill med andre begreper, og hvordan de gjennom sin eksistens bidrar til å forme hva virkeligheten er for oss (Hammer, 2017, s. 14). Vi tolker at dette har berøringspunkter med det Steinsholt og Øksnes (2013) skriver: «Ord er noen rare ting. De har som regel ikke noe med ord å gjøre ... og at «ord egentlig ikke henviser til noe bestemt. Det er bare vi som bruker dem på en slik måte» (s. 13).

Med dette komplekse utgangspunktet har vi hatt mange diskusjoner om hvilken benevnelse vi skal bruke om barn det er noe med, og vi valgte nettopp dette: *barn det er noe med*. Vi ble inspirert av Jan Grues bok *Jeg lever et liv som ligner deres* (2018), der han skriver om barn det er noe med. En slik benevnelse håper vi i større grad kan åpne for å ta barns perspektiv, eller sagt på en annen måte: å se barn som subjekt. Betydningen av et slikt syn ble allerede for 16 år siden løftet frem i Berit Baes artikkel «Å se barn som subjekt» (2007). I artikkelen henviser Bae til Schultz Jørgensens (2000) viktige poengtering om at det «å møte barn som subjekter med rettigheter i forhold til eget liv, forutsetter å gi opp tradisjonelle roller hvor voksne ser barn som mangelfulle og tar sin definisjonsmakt for gitt» (2007, avsnitt 1). For at en skal klare å møte barn på en slik måte, skriver Bae at det er nødvendig «å se kritisk på hvilke kvalifikasjoner som trengs for å virkeliggjøre prinsippene om å se og møte barn som subjekter i pedagogisk praksis» (2007, innledning).

For å kunne se og møte barn som subjekt er det avgjørende at studentene klarer å anvende sin samlede kunnskap. Denne kunnskapen omfatter barnehagefaglige kvalifikasjoner, som inkluderer fagområder som pedagogikk, forming, musikk, drama, fysisk fostring med flere. Studentene får tilgang til en bred kunnskapsbase innenfor mange områder i utdanningen, som naturligvis også er relevant i arbeidet med barn det er noe med. Vi underviser imidlertid i pedagogikk, og fokuserer derfor primært på betydningen av den allmennpedagogiske kunnskapen, som ligger innenfor vårt fagområde.

Refleksiv praksisforskning som metode

Etter noen utprøvinger knyttet til vår undervisningsform ønsket vi å gå mer systematisk til verks og valgte metoden refleksiv praksisforskning (Lindseth, 2015; 2017; 2020; 2023). Dette er en dialektisk metode med røtter helt tilbake til Platons tenkning (Lindseth, 2015, s. 49). Når det gjelder ordet metode, forklarer Lindseth at det stammer fra gresk *meta* og *hodos*, som betyr *over* og *vei* (Lindseth, 2015, s. 48–49). Metoden er en samtalevei «der vi setter livsveien på argumentativ prøve» (Lindseth, 2015, s. 49). I vår undersøkelse ses kunnskap som noe som kontinuerlig utvikles gjennom refleksjon og dialog. Snarere enn å følge en tradisjonell vitenskapelig tilnærming innebærer metoden refleksiv praksisforskning en kontinuerlig refleksiv prosess som krever oppmerksomhet og tilstedeværelse.

It is not about acquiring *techné*, it is not about generating how-to-do knowledge in the first place. Rather, in the context of teacher education, it intends the development of *phronesis* in the sense of the awareness or mindfulness of a teacher (Weiss, 2021, s. 261).

Praktikerforskning fremheves som viktig for feltet fordi ny innsikt, utviklet gjennom refleksjon over egne erfaringer, er godt egnet til å forbedre praksis (McGuirk & Methi, 2015). Slik refleksjon kan ikke bare gi en bedre forståelse av eget fag, men også bidra til forbedring i profesjonen, basert på konkrete erfaringer. Som et resultat av våre refleksjoner, dialoger og observasjoner knyttet til egen undervisning ble vi bevisst en uoverensstemmelse mellom undervisningens mål og vår opplevelse av studentenes utbytte – altså mellom intensjonen med undervisningen og det vi faktisk oppnådde. Slik vi tolker Lindseth, er det denne typen *diskrepanserfaring* det er nødvendig å dvele ved for å finne ut av hva som ikke stemmer (2017, s. 247). Videre hevder Lindseth at *diskrepanserfaring* nettopp er «... en forutsetning for dannelse og kritisk tankeevne» (2015, s. 49).

Vi opplever at metoden er godt egnet til å få innsikt i egen praksis, noe vi finner støtte for hos Weiss (2021). Han skriver at metoden bidrar til å legge til rette for menneskelig selvutvikling, *paideia*, som er et refleksivt dannelsesbegrep (2021, s. 261). Ideen om (ut)danning av mennesket er sentral på flere plan i dette kapittelet, både for oss, studentene og barna. Tilnærmingen kan dermed føre oss videre på veien mot å oppdage noe vi har tatt for gitt eller oversett i vår utdanning.

I denne metoden følger forskningsprosessen tre trinn (Lindseth, 2020, s. 97–98):

1. Erfaringsfortelling
2. Kritisk refleksjon
3. Teoretisk refleksjon

Trinn 1 innebærer å skrive frem en konkret erfaring som beskrives og deretter omskrives flere ganger. I trinn 2 analyseres erfaringen gjennom en kontinuerlig refleksiv prosess for å identifisere hvilke uoverensstemmelser fortellingen handler om, og hva som står på spill for både studenter, barn, utdanning og profesjon. I trinn 3 settes de oppdagede utfordringene i dialog med teoretiske perspektiver (Lindseth, 2020, s. 97). En utfordring ved metoden er at prinsippet om å være tett på praksisen kan føre til at forskningen påvirkes av forforståelser, noe som kan være en svakhet. Imidlertid argumenterer Uggerhøj (2019) for at nærhet til praksis er avgjørende i praktikerforskning, fordi det gir et solid grunnlag for å utvikle nye ideer og forbedre undervisningen.

Trinn 1: Våre konkrete erfaringer med egen undervisning

Vi har gjennom flere år hørt studenter uttrykke at de ikke har kunnskap om barn det er noe med. Dette utdyper vi i vår erfaringsfortelling:

Vi hadde akkurat fullført en undervisningsøkt om «Barn med særskilte behov» med 2. trinn på barnehagelærerutdanningen. Etter økten spurte vi klassen: «Hva sitter dere igjen med nå?» En student svarte at dette er veldig viktig, og flere var enige. «Jeg føler fortsatt at jeg ikke kan noe om barn med særskilte behov», var det plutselig en som sa. Noen nikket. Vi spurte: «Men har dere ikke etter denne økten erfart at kunnskapen dere har, er relevant?» Klassen ble stille. Vi var ikke direkte overrasket over responsen, dette hadde vi erfart flere ganger også med andre klasser. Responsen fra studentene ble likevel noe som opptok oss sterkt,

og ble gjenstand for mange faglige diskusjoner som handlet om hvordan vi skulle legge opp undervisningen.

Høsten kom med ny klasse, og vi bestemte oss for å prøve flipped classroom-metoden, noe som innebærer at studentene møter fagstoffet på flere måter. Vi spilte inn en podkast, gav studentene forberedende oppgaver og la til rette for et casebasert dialogseminar. De fikk en case som beskrev en helt vanlig situasjon i barnehagen om et barn som skulle kle på seg for å gå ut. Deretter gav vi dem følgende oppgave: «Les fortellingen, og beskriv hva som skjer, og hva (hvilken kunnskap) du vil si er viktig for å håndtere situasjonen på en god måte, noter deretter ned viktige begreper». Videre skulle studentene diskutere gruppevis, før det ble tatt opp i plenum. Studentene trakk frem mange relevante begreper de mente var avgjørende for god praksis, slik som anerkjennelse, tillit, kommunikasjon, omsorg osv. Vi noterte alle begrepene på tavlen. Tavla ble helt full.

Etter denne første økten presenterte vi en tilsvarende historie, men endringen er nå at barnet har Downs syndrom. Deretter stilte vi spørsmålet: «Hvilke av begrepene på tavlen kan vi nå stryke ut fordi de ikke er gjeldende for dette barnet?». «Ingen av dem kan strykes», svarte studentene spontant. «Endelig», tenkte vi, «nå fikk vi dem til å forstå!» Det gikk noen uker og en dag overhørte vi en gruppe av studentene snakke om hvor viktig denne tematikken var, men konkluderte likevel med at «vi kan jo ikke noe særlig om barn som ikke er helt A4».

Dette opplevde vi som nedslående, og det fikk oss til å stille spørsmål ved om det er noe som gjør at studentene glemmer betydningen av allmennpedagogisk kunnskap i møte med barn det er noe med. Eksisterer det en tatt-for-gitt sannhet som bidrar til å skjule deres kunnskap, slik at de igjen kjenner på fraværet av spesialpedagogisk kunnskap? Disse erfaringene og diskusjonene dannet grunnlaget for vårt forskningsprosjekt. Dette var for viktig til å ignoreres. Lindseth fremhever at den opprinnelige erfaringen ikke kan glemmes når det er noe som vekker oss eller opptar oss særlig (2017, s. 258–259). Diskusjonene og den klare uoverensstemmelsen satte «oss på sporet av forhold det er viktig å undersøke nærmere» (Lindseth, 2020, s. 84).

Trinn 2: Kritisk refleksjon

I trinn 2 er den kritiske refleksjonen fremtredende. Det er i denne fasen forskeren må ta et «skritt tilbake og betrakte den fremfortalte erfaringen. Det er viktig å få frem hva fortellingen handlet om» (Lindseth, 2020, s. 97). I vår erfaringsfortelling handlet det særlig om studentenes forståelse av egen kompetanse, eller mangel på sådan. Denne tolkningen kom frem gjennom gjentagende utsagn fra studentene, der de uttrykte manglende kunnskap om barn det er noe med. Studentene hadde jo helt rett når de sa at de «ikke har kunnskap om»: Vi underviste jo ikke om spesifikke utfordringer, men rettet søkelyset mot inkluderende praksiser der allmennpedagogisk kunnskap ligger som et fundament.

Studentenes kommentarer; «ingen ... kan strykes», tolket vi som at vi hadde lyktes med å få dem til å se all kunnskapen de faktisk satt inne med, også når det gjaldt barn det er noe med. Utsagnet vi overhørte etter noe tid, tydet imidlertid igjen på at de hadde fokus på kunnskapen de opplevde at de ikke hadde, heller enn all den kunnskapen de faktisk hadde.

Etter mange diskusjoner så vi at vår tilnærming til undervisningsutfordringene kanskje måtte endres. Målet med det endrede undervisningsopplegget var at det skulle bidra til økt erkjennelse av at de allerede satt inne med mye kunnskap som også var gjeldende for barn det er noe med. Hva kunne være årsaken til at studentene etter kort tid falt tilbake på at de manglet kunnskap? På dette tidspunktet begynte vi å se grundigere på tekster fra Franck (2014, 2021), Grue (2018, 2021), Palla (2021) og Vik og Hausstätter (2022). Gjennom ny lesning så vi at dette kunne være en kilde til forståelse for hva som kunne være årsaken til studentenes tydelige, opplevde mangel på kunnskap.

Vi fattet spesielt interesse for Palla og Francks problematisering knyttet til kategorisering, noe de gjorde med utgangspunkt i poststrukturelle teorier om språk, makt og diskurser. Da vi tok et steg tilbake, så vi at utfordringen handlet mindre om hvordan undervisningen kunne forbedres, og mer om hva det burde undervises om. Fokuset ble derfor endret til hvilken kunnskap som må til for at studentene skal aktivere og holde fast ved sin tilegnede allmennpedagogiske kompetanse.

Trinn 3: Teoretisk refleksjon

I dette trinnet settes den erfarte diskrepansen i dialog med teoretiske perspektiver (Lindseth, 2020).

Kritisk refleksjons betydning i barnehagelærerstudiet

Våre teoretiske perspektiver er sammenfallende med for eksempel de Franck (2014) og Palla (2021) har tatt i bruk i sin forskning, nemlig poststrukturelle teoriers betydning for kritisk refleksjon. At studentenes evne til kritisk refleksjon er viktig, kan vi blant annet finne støtte for i Lorencová med flere (2019) sin oversiktsstudie. Studien undersøkte et betydelig antall forskningsartikler knyttet til kritisk refleksjon i høyere utdanning, og konkluderte med at «Teacher education programs should be permeated by critical thinking in all fields and specializations since it is a 'sina qua non' prerequisite for knowledge creation ...» (Lorencová et al., 2019, s. 845). De anbefaler alle lærerutdanningsinstitusjoner å sørge for at studentene tilegner seg kunnskap og ferdigheter innen kritisk refleksjon.

Dette er tett på Bernt Hagtvet sitt budskap i et innlegg på seminaret Kvalitet i høyere utdanning (Mikkelsen, 2024). Han presenterte en liste over viktige elementer med tanke på å øke kvaliteten i utdanningene, og første punkt på listen var en fullstendig restaurasjon av ex. phil. Dette kan sies å være i tråd med ny forskrift for barnehagelærerutdanningen, som fremmer ferdigheter knyttet til kritisk refleksjon som et kunnskapsmål for å evne å ivareta oppdraget som gis (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Når det gjelder fortellingen om Eva innledningsvis, kan spørsmålet være om barnehagelærere i for stor grad møter barn med en bestemt type forventning eller et bestemt fokus. Noen, eller kanskje mange, vil forfekta at det er naturlig å først legge merke til og vektlegge utfordringer når det gjelder for eksempel barn med Downs syndrom, de som sitter i rullestol, eller har en urolig væremåte. Kan det skyldes en tatt-for-gitt forståelse der betydningen av tidlig innsats fremstår som noe naturlig, og dermed må prioriteres først? Flaten (2018) stiller spørsmål ved nettopp dette. Hun er kritisk til om det er nok at feltet har blitt gode på tidlig innsats, og peker heller på behovet for en dreining mot å se barns ressurser. Strømme (2023) er også opptatt av tatt-for-gitt tenkning og normalitet. Hun stiller spørsmålet om hvordan

«barnehagelærerstudenter kan tilegne seg den faglige tryggheten som behøves i møte med praksisfeltet», slik at man skaper en bredde i forståelsen av barn (Strømme, 2023, s. 7).

Strømme (2023) stiller spørsmål ved om utdanningen i større grad må gi studentene faglig trygghet, noe vi gjennom vår undersøkelse også setter søkelys på. Vi løfter frem kritisk refleksjon med utgangspunkt i vitenskapsteori og forsøker å belyse hvilke muligheter slik kunnskap kan ha for økt oppmerksomhet på mangfold og ressurser, og mindre på forskjeller og utfordringer.

Kritisk refleksjon og diskursive forståelser

Inngangen til vitenskapsteori er mangfoldig, og vi har som nevnt valgt å legge vekt på teorier som handler om språk, makt og diskurser. Disse retter alle oppmerksomheten mot forståelser av hvordan kunnskap konstrueres. Vi presenterer og diskuterer utvalgte teoretiske perspektiver som vi ser som sentrale for studentens mulighet til å se kritisk på egne forforståelser.

Opp gjennom historien har virkeligheten blitt forklart ut ifra tre ulike kunnskapsdisipliner: filosofien, religionen og vitenskapen, der alle har sine helt egne årsaksforklaringer. Vi har sett på tekster inspirert av Michel Foucault (1926–1984), som har vist stor interesse for hvordan samfunnet fungerer gjennom interaksjon mellom kunnskap og makt via menneskelige språkhandlinger. Han var kritisk til en tankegang der ideen er at verden finnes; at det eksisterer en objektiv verden der ute. Hammer (2017) skriver at etter Foucaults syn kan vi ikke si hva mennesket og verden *er*, men at vi kun kan studere mennesket her og nå. I en slik forståelse fremstår verden som omskiftelig, fragmentert og mangfoldig, og virkeligheten som noe som konstrueres gjennom menneskelige språkhandlinger – altså ikke noe som kan fremstilles enhetlig.

Lenz Taguchi (2014) tar også utgangspunkt i Foucault og benytter seg av poststrukturell teori for å undersøke dikotomiske kategoriseringer. Hun sier at poststrukturelle teorier har som mål å forsøke å delvis viske ut de skarpe skillelinjene mellom ulike kategorier, eksempelvis barn–voksen og kvinne–mann, der målet er å åpne mer opp, men også å inkludere, og dermed ikke utestenge. I vår sammenheng er det det dikotomiske skille mellom barn og barn det er noe med som er fokusområdet. Strukturalismen, som mye av det moderne samfunnet bygger på, skaper strukturer og kategorier og ses ofte på som en selvfølgelig innretning av samfunnet. Lenz Taguchi (2014) ønsker

mer oppmerksomhet på poststrukturalismen, som representerer en problematisering av strukturene og kategoriseringen av verden. Hun er opptatt av hvordan strukturene konstrueres, og særlig språkets betydning i denne prosessen. Hun påpeker at poststrukturalismen utfordrer forståelsen av språk som en re-presentasjon av virkeligheten. Språk betraktes i stedet som noe som konstruerer virkeligheten, og dermed også bidrar til konstruksjon av diskurser og til å naturliggjøre kategorier. Diskursen blir dermed avgjørende for hvordan vi iscenesetter og konstituerer omverdenen, og representerer derfor en type makt. Det resulterer i at våre tanker og handlinger i stor grad er i tråd med det diskursen tillater (Lenz Taguchi, 2014, s. 18). Når det gjelder diskurser, sier hun at diskursen ikke er noe som ligger opp i dagen i våre forståelser, eller i de daglige gjøremålene eller samtalene i barnehagen. Tvert imot er de skjult ved at de blir tatt for gitt og dermed unndrar seg refleksjon. Diskurser kan sies å være «what you can't see, and you can't hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing» (Rhedding-Jones, 2005, s. 82). I dette ligger det at diskursen har en type skjult makt som produserer holdninger og handlinger som vi ser som sanne og naturlige. Det vil si at diskurser og handlingsmakt er nært koblet til hverandre og kan ses som en kraft som skaper virkelighetsoppfatninger og handlingsalternativer når det gjelder, for eksempel, fenomenet barn, som da skiller seg fra barn det er noe med.

Når det gjelder Foucaults forståelse av hvordan makt oppstår, forklarer Lenz Taguchi at denne typen makt ikke handler om hierarkisk makt, men om en produktiv makt som «inte ses som något som kommer utifrån eller uppifrån –är ägd av någon eller något annan –utan även ock kanske i första hand inifrån subjektet själv» (2014, s. 58). Det makten produserer når det for eksempel gjelder syn på barn, foreldre eller barnehagerutiner, er ikke konstant, universell eller entydig; den er bevegelig og omskiftelig, men vil alltid være til stede. Hammer peker på det samme og sier at ut ifra Foucault sin tenkning er makten ikke entydig eller noe som ikke kan eller vil endre seg (Hammer, 2017, s. 109).

Både Hammer og Lenz Taguchi sine forståelsesrammer kan bidra til å oppdage at det finnes sannheter som ikke er sannheter, men i stedet diskurser eller forståelser som vi tar for gitt. Det handler om å tenke nytt om hvordan vi tenker: hvilket tankesett som gjør at vi vektlegger det vi gjør, og

overser andre viktige perspektiver eller konsekvenser, som for eksempel den allmennpedagogiske kunnskapens betydning i møte med alle barn.

Diskursive forståelser om barn det er noe med er blant annet et tema forskerne Palla (2021) og Franck (2021) har rettet særlig oppmerksomheten mot. Nevnte forskere eksemplifiserer, gjennom bruk av poststrukturelle perspektiver, hvordan forståelsen av barn det er noe med konstrueres. Eksempelvis har Palla undersøkt språklige diskurser knyttet til barn med særskilte¹ behov og funnet at læreplaner «produserer og etablerer sannheter» (Palla, 2021, s. 9), som setter tonen og styrer barnehagens blikk og oppdrag. Hun fant videre at forståelsen av innholdet i styringsdokumentene ble bekreftet og videreført gjennom valg av ord som beskrev barn, både i dagligtale og gjennom litteratur, noe som igjen legger føringer for hvordan man forstår og tenker om barn det er noe med. Dette er den type makt Foucault snakker om; noe som gir mennesker et tankesett som i for liten grad utfordres, men ses som sant. Det er derfor viktig «att öppna upp för en diskussion om de diskursive kategoriseringar som kanske görsoreflekterat» (Palla, 2021, s. 10).

Som nevnt tidligere refererer Hammer (2017, s. 109) til Foucault, som sier at den produktive makten ikke er entydig eller noe som ikke kan eller vil endre seg. Innen poststrukturelle teorier kan det å utfordre den produktive makten gjøres ved å dekonstruere egne forståelser. Dette kan være en vei til ny kunnskap. Kolle et al., inspirert av Derrida, skriver at:

Dekonstruksjon handler om å gå i motstand, snu og vende på, forstyrre og lete fram det som gjenstår å bli tenkt. På denne måten snur og vender dekonstruksjonene på tatt-for-gitt-forestillinger som ligger skjult i språket, og som for eksempel er konstruert gjennom *dikotomier*, motsetninger, som lett forfører oss mot en enten-eller-tenkning og bort fra en både-og-tenking (2017, s. 69).

Å åpne kategorier eller gjøre skillelinjene mer diffuse (mindre absolutte) vil innebære en sterk etisk tilnærming, og resultatet kan være at færre opplever å bli marginalisert og falle utenfor (Lenz Taguchi, 2014, s. 14).

1 Franck (2021) og Palla (2021) bruker begrepet «barn med særskilte behov».

Implikasjoner for profesjons(ut)danning og barnehagebarn

Lindseth (2015, 2017, 2020, 2023) er opptatt av hva som står på spill dersom en ikke utfordrer den oppdagede diskrepansen. Dersom vi lukker øynene for den oppdagede uoverensstemmelsen, mener vi at dette kan ha store implikasjoner for studentenes profesjonsdannelse, men også for hvilke muligheter barn gis i sin dannelsesprosess i barnehagen.

Når det gjelder danning, fremhevet Dannelsesutvalget allerede i 2009 «kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og erkjennelseslære ...» (s. 3) som et sentralt aspekt ved akademisk danning. Utvalget avstod fra å gi en generell definisjon av begrepet danning, men peker i stedet på flere premisser for danning i høyere utdanning. Med referanse til en rapport fra Yale University i 2003 understreker de evner som nysgjerrighet, undersøkende tilnærminger, evnen til å se kunnskap i en større sammenheng, analysere, se sammenhenger og forstå det større bildet (Dannelsesutvalget, 2009, ss. 9–10) som en del av danning.

Gert Biesta (2014) er også opptatt av danning, og av at barnehagelærere må inneha kvalifikasjoner som muligens strekker seg utover en ren tematisk kunnskap. Biesta (2014) trekker frem tre dimensjoner for profesjonsdanning: kvalifisering, subjektivering og sosialisering. Vårt bidrag vil falle inn under studentenes kvalifisering (nødvendig kunnskap og ferdigheter) gjennom tilegnelse av vitenskapsteoretisk kunnskap. Gjennom dimensjonen subjektivering inviterer Biesta også til en utdanning som støtter studenters evne til å reflektere kritisk, handle ansvarlig og navigere i en kompleks og mangfoldig verden. Dette har viktige implikasjoner for kvaliteten på barns hverdag i barnehagen.

Rammeplan for barnehagen (2017) gir mange føringer for hva barnehagen skal være, og hvordan barn skal møtes og ses i barnehagen. Kanskje et av de viktigste målene er å ta barns perspektiv, eller sagt på en annen måte: å se dem som subjekt. I denne sammenhengen blir Lenz Taguchi (2014) sitt perspektiv viktig, siden hun hevder at diskursen former eller konstruerer subjektet, og fører til at subjektet kun kan fremstå som autonomt innenfor de diskursive rammene som er tilgjengelige. Implikasjoner av manglende evne til kritisk refleksjon kan være at det etableres diskursive rammer der barnet først og fremst sees ut fra sine utfordringer. Dette kan igjen føre til at barn det er noe med dannes til å se seg selv som nettopp det: et barn det er noe med.

Dette kan innebære at forståelsen fungerer mindre som en støtte i barnas dannelsesprosess, og mer som en begrensning. Dersom fokuset på hva barn ikke mestrer blir for stort, vil dette også ha påvirkning på foreldre. Flaten (2018) skriver at hun gjennom sin praksis har observert at barn som skolen og hjelpeapparatet var svært bekymret for, har vokst opp til å bli flotte, selvstendige voksne. Hun mener derfor at det blir viktig å stille spørsmål ved om disse barna og deres foreldre ble påført unødvendig stress på grunn av all den velmenende og faglige oppfølgingen de mottok. Dette spørsmålet er nærmest umulig å svare på, men i de tilfellene der dette kan sies å stemme, har kanskje vektleggingen av å bøte på det som defineres som barnets utfordringer vært for stor, og barnets ressurser og kontekstens betydning har blitt skjøvet i bakgrunnen, slik Bae (2007) problematiserer.

Avslutning

Dette kapitlet har forsøkt å besvare forskningsspørsmålet *Hva kan bidra til å sette studentene bedre i stand til å ta i bruk sin allmennpedagogiske kunnskap i møte med barn, også de med ulike utfordringer?* Ved bruk av metoden refleksiv praksisforskning har vi undersøkt egen undervisningspraksis og den diskrepansen som oppstod. Vi har forsøkt å reflektere, diskutere og sette utdanningens innhold på «argumentativ prøve» (Lindseth, 2015, s. 49). Vi har gjennom kapitlet løftet frem kritisk refleksjon via vitenskapsteori som sentralt. Å forebygge uheldige eller mangelfulle praksiser kan virke ukontroversielt, men å ha evnen til å se kritisk på egen forforståelse kan være svært utfordrende.

Som nevnt kan vi ikke vite hvilket fokus barnehagelæreren i fortellingen om Eva hadde. Dersom fokuset først og fremst hadde vært på Eva, kunne kanskje utsagnet i stedet vært:

Dette skal gå bra. Vi har solid kunnskap og erfaring med å støtte barn i lek, utforskning og relasjonsbygging. I tillegg er vi svært opptatt av et godt foreldresamarbeid, noe vi ser som avgjørende. Sammen skal vi klare å gi Eva en trygg og god barnehagehverdag.

Dette har vært et svært interessant prosjekt. I eventuell videre forskning kan det være aktuelt å se mot aksjonsforskning, med fokus på å undersøke implementering av kritisk refleksjon gjennom hele utdanningsløpet, fra første til siste trinn. Avslutningsvis er det viktig for oss å presisere at innenfor et post-strukturelt tankesett er utgangspunktet at forskning ikke fører frem til sikker viten – en viten som profesjonsutøvere kan lene seg på uten refleksjon. Lenz Taguchi mener at forskning bør fremme det motsatte av skråsikkerhet, og heller fremme kritisk refleksjon, og at barnehagelærere bør trenes i å utfordre det som tas for gitt (2014, s. 140). Dette innebærer å akseptere å være i en posisjon av å ikke vite, eller, sagt på en annen måte, å ha en kritisk reflekterende holdning. Ifølge Foucault (i Hammer, 2017) handler kritisk refleksjon om å forstå, stille spørsmål og tenke på nye måter, ikke om å finne universelle løsninger. Dette er en kontinuerlig og krevende prosess, og Lenz Taguchi skriver at det å ikke ha sikker kunnskap «är naturligtvis svårare än att luta sig mot forskarens resultat ...» (2014, s. 140).

Referanser

- Bae, B. (2007, januar 10). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt-noen-konsekvenser/id440489/>
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Dannelsesutvalget. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Dannelsesutvalget.
- Flaten, K. (2018). *Et helt vanlig barn*. Cappelen Damm Akademiske.
- Franck, K. (2014). *Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres* [Doktorgradsavhandling, NTNU, Brage]. <https://hdl.handle.net/11250/269124>
- Franck, K. (2021). The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institutions. *European Journal of Special Needs Education*, 37, 818–833 <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1954346>
- Gran, G. (2023, mai 16). *Rekordsøking til studiet innenfor spesialpedagogikk*. Nord Universitet. Hentet fra: <https://www.nord.no/aktuelt/rekordsoking-til-studier-innenfor-spesialpedagogikk>
- Grue, J. (2018). *Jeg lever et liv som ligner deres*. Gyldendal.
- Grue, J. (2021). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? I L. P. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 371–384). Fagbokforlaget.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Fagbokforlaget.
- Holterman, S. (2024, juli 19). *79 lærerstudier fikk ikke fylt opp plassene*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/laerermangel-laererstudiet-samordna-opptak/79-laererstudier-fikk-ikke-fylt-opp-plassene/407929>
- Høgseth, S., Vartun, M. & Hasle, S. (2021). *Rekordmange vil studere spesialpedagogikk*. Universitet i Oslo. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2021/rekordmange-vil-studere-spesialpedagogikk.html>
- Jelstad, J. (2020, august 21). *Forskere etterlyser mer spesialpedagogikk i utdanningen av barnehagelærere*. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerertidning-spesialpedagog-spesialpedagogikk/forskere-etterlyser-mer-spesialpedagogikk-i-utdanningen-av-barnehagelaerere/251822>
- Jelstad, J. (2024, april 26). *40 prosent færre vil bli barnehagelærere*. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerertidning-spesialpedagog-spesialpedagogikk/forskere-etterlyser-mer-spesialpedagogikk-i-utdanningen-av-barnehagelaerere/399173>
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjon til bevegelige praksiser*. Fagbokforlaget Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Lenz Taguchi, H. (2014). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism och subjektivitetsteori*. Gleerups Utbildning AB.
- Lindseth, A. (2015). Svarene og kritisk refleksjon – hvordan utvikle praktisk kunnskap. I J. McGuirck & J. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 43–60). Fagbokforlaget.

- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I C. T. Halås, I. Gåre Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 243–260). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk.
- Lindseth, A. (2023). Preface by Anders Lindseth. I G. H. Helskog & M. N. Weiss (Red.), *Reflective Practice Research in Higher Education Pedagogies* (s. 1–4). LIT Verlag.
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S. & Dimitriadou, C. (2019). *Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. Studies in Higher Education, 44* (5), s. 844–859. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586331>
- McGuirk, J. & Methi, J. (2015). Praktisk kunnskap som fag- og forskningsfelt. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 7–39). Fagbokforlaget.
- Mikkelsen, S. (2024, juni 11). *Hagtvet: – Studenter må utfordres, ikke kjøles med*. Hentet fra: <https://www.khrono.no/hagtvet-studenter-ma-utfordres-ikke-kjaeles-med/880959>
- Palla, L. (2021). Når barn blir till belastning og problem i førskola: Om behov av særskilt stöd och resurser i ett pressat läge. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 26*(4), 7–29. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.01>
- Rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2023, 06 30). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Universitetsforlaget.
- Sandven, H. K. (2025). *Diagnosefellen: Om sykeliggjøring av norske barn*. Vigmostad & Bjørke.
- Steinsholt, K., & Øksnes, M. (2013). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Strømme, L. M. (2023). *Normalitet i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Uggerhøj, L. (2019). Praksisforskning: når forskning, kundskapsproduksjon og faglig utvikling forenes. *Tidsskrift for Professionsstudier, 15*(29), 34–43. <https://doi.org/10.7146/tfp.v15i29.116402>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2022). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfra-perspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 8*, 362–374. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3719>
- Weiss, M. N. (2021). *Reflective Practice Research in Teacher Education*. Hentet fra USN Open Archive: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3027128>