

Videobservasjoner og videobaserte samtaler som metoder for kvalitetsutvikling av barnehageansattes spesialpedagogiske praksis

Natallia B. Hanssen & Marit Krogtuft

Nord universitet

Abstract: In Norway, there has been an increasing focus on the importance of the quality of early childhood education and care (ECEC). Several challenges have been identified, including significant criticism of the quality, validity and usability of special educational needs (SEN) practices. This primarily means that kindergarten employees do not seem to be aware of their practices and how their practices can be developed and improved.

The research question in this chapter is how video observation and video-based conversations can contribute to developing the quality of employees' special educational needs practices in kindergarten. The theoretical part of the chapter is based on various approaches, but Jakob Meløe's concept of the 'aware gaze' is the main inspiration.

The data were gathered through video observations and video-based conversations, and the chapter presents two kindergarten employees' SEN practices. Using video-based conversation, they were able to reflect upon and acquire new knowledge relating to their own practice. The results show that it may help to consider inspiring kindergarten employees to use video observation and video-based conversation as meaningful tools to help employees reflect upon their own experiences and practices, thus contributing to the development of high-quality kindergartens.

Keywords: video observation, video-based conversation, kindergarten teacher, professional practice

Introduksjon

I Norge har barnehagefeltet vært – og er fortsatt – i endring. Barnehage og tilbud om barnehageplass har gått fra å være et gode for enkelte til et velferdstilbud til alle. Som en konsekvens av dette har antall barn i barnehagen økt betraktelig. Flere barn har fått heltidsplass, og de tilbringer mer tid i barnehagen enn tidligere. Siden 2003, da barnehagereformen påskyndet barnehageutbyggingen, har kvantitet og utbygging blitt prioritert for å realisere målet om full barnehagedekning (Alvestad et al., 2019; Larsen & Slotten, 2014; St.meld. 24 (2002–2003)). Målet er så å si nådd, og i 2020 hadde 92,2 prosent av alle barn i alderen 1–5 år plass i barnehage, og 84,4 prosent starter før de er 3 år (Statistisk sentralbyrå, 2020).

De senere tiårene har regjeringen blitt mer opptatt av god kvalitet i barnehagen, og har derfor innført et kvalitetssystem som skal bidra til et mer likeverdig barnehagetilbud for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). Begrepet «kvalitet i barnehagen» er flittig brukt i denne sammenhengen, men kan sies å være et sammensatt og mangefasettert begrep. Undersøkelser av ulike dimensjoner av kvalitet i barnehagen tyder på at de norske barnehagene ikke kan garantere at alle pedagogiske praksiser er av like høy kvalitet (Alvestad et al., 2019; Bjørnestad et al., 2018; Bjørnestad & Os, 2018; Klette et al., 2018; Nordahl et al., 2018). Det er store kvalitetsforskjeller i det spesialpedagogiske tilbudet i norske barnehager (Hanssen, 2018; Hanssen & Hansén, 2017; Nordahl et al., 2018; Åmot, 2018).

Variasjoner i kvaliteten i det spesialpedagogiske tilbudet kan blant annet relateres til samspillet mellom ansatte og barn. Dessverre er ikke alle barnehageansatte like gode i dette samspillet (Aukrust & Rydland, 2009; Bjørnestad & Os, 2018; Hanssen, 2017). I barnehagen kan det være utfordrende å være konsentrert og oppmerksomt til stede. Man skal gjøre gode vurderinger og ta raske beslutninger, samtidig som aktivitetene glir over i hverandre og man må tolke det barna kommuniserer – gjennom både sine ord og handlinger. Og man må legge merke til hva barna opplever som meningsfullt. Samtidig kan det være krevende å møte de konkrete kravene som ligger i praktiske situasjoner, å tilpasse seg til en konkret situasjon, og å ha blick for hva som er mulig i situasjonen, hva som kan forandres og varieres (Bjørnestad, 2019; Bjørnestad & Os, 2018;

Hanssen, 2017). Ifølge Nordahl og Hansen (2015) vil det alltid være et potensial for å heve kvaliteten på tilbudet. Forfatterne mener at kvalitetsheving først og fremst går ut på å øke barnehageansattes bevissthet over egen praksis.

Barnehageansattes bevissthet over egen praksis

Fossestøl (2011) fremholder at bevisstheten over egen praksis må erfares og ofte møysommelig opparbeides, og at den også kan være vanskelig å tilegne seg. Hun understreker at det kan ta tid å etablere trygghet, kynighet og evne til en systematisk bevissthet over egen praksis. Fossestøl (2011) skriver videre at det kan tenkes at et høyt bevissthetsnivå vil kunne åpne muligheten for å se situasjonen fra ulike perspektiver, fange opp nyanser og kompleksitet i en tilsynelatende «alminnelig» situasjon, samt å kunne foredle egen personlig forståelse og egen tolkning av praktiske erfaringer. På bakgrunn av dette kan man stille spørsmålet: Hvordan kan en slik bevissthet økes når det gjelder de ansatte i barnehagen?

Flere studier viser at barnehageansatte kan bli kjent med seg selv og bli bevisst egen praksis på mange måter. Én måte å gjøre dette på, er gjennom refleksjon. Moxnes (2016) viser at refleksjonsbegrepet er mangefasettert og komplekst. Forfatteren mener at personlig endring og ny erkjennelse er en fellesnevner for refleksjon. Flere andre forskere peker på at refleksjon innbyr til å innta en metaposisjon i forhold til egen praksis og dens utfordringer (Brekke & Eide, 2019; Klemp, 2013; Postholm, 2008; Schön, 1983). Det er altså store variasjoner i hvordan refleksjon forstås. Vi tar utgangspunkt i Moxnes (2016), som skriver at det kreves grundige forberedelser for studenter i barnehagepraksis hvis refleksjon skal ha betydning. I det følgende antar vi at dette er like relevant for ansatte.

En annen måte å etablere bevissthet over egen praksis på, er gjennom observasjon, iakttagelse eller undersøkelse (Frønes, 2017; Løkken, 2012). Det finnes ulike former for observasjon, og i barnehagen brukes de for å fange opp prosesser som skjer i den pedagogiske praksisen (Frønes, 2017; Løkken, 2012). I en barnehagesammenheng er observasjon også en grunnleggende forutsetning for de ansattes arbeid med pedagogisk dokumentasjon i hverdagen (Frønes, 2017). Observasjon utføres vanligvis

ved iakttagelse, der observatøren ser, og noterer det hun/han ser samtidig eller etterpå. Dette gir observasjoner som er fremstilt verbalt.

Men videoobservasjoner fremstilles både gjennom ord, bilder og bevegelser. Arbeidet med videoobservasjon kan lede til sterkere og bedre refleksjon, samtidig som videoobservasjoner fanger mer enn ord kan si (Knoblauch et al., 2006). Fordeler med video er at den gir mulighet til å studere fenomenet i et holistisk perspektiv, avbilder nærvirkeligheten på en mer kompleks måte og lar hendelser og situasjoner tale for seg selv (Knoblauch, 2008). Det betyr at video ikke kan reduseres til lingvistiske uttrykk alene. Videoopptakene gir også mulighet til å studere de meningsfulle nonverbale uttrykkene (smil, gester, blikk, bevegelser, toneleie m.m.) mellom deltakere i rommet, samtidig som man får en innsikt i det miljøet som kommunikasjonen og samhandlingen foregår i (Cohen et al., 2011; Valle, 2018). Dette holistiske perspektivet og nærheten til aktiviteten åpner også opp for å studere detaljer som aktørene selv ikke er seg bevisst (Valle, 2018). For eksempel den tause siden ved praksis; den intuitive innsikten som er underforstått og som ikke kan formuleres eksplisitt, det som er «avleiret i innøvde kroppslige ferdigheter og fortrolighet med omgivelsene, og i mindre grad i språk» (Grimen, 2008, s. 79).

En annen fordel med video er at opptaket kan spilles flere ganger og nyskapes dersom en er på jakt etter alternative tolkninger eller tolkninger å enes om (Løkken, 2012). I tillegg kan video gi et godt grunnlag for samtale og refleksjon over hva som skjedde i den observerte praksisen (Løkken & Søbstad, 2013). Gjennom en slik videobasert samtale kan man diskutere ulike handlingsvalg og analysere mulig forbedringspotensial av ens egen yrkesrolle (Knoblauch et al., 2006). Dessuten er aktørens erfaringer med å få reflektere over egen praksis mens de ser på opptak og samtaler, vesentlig for å utvikle faglig visdom (Kemmis & Smith, 2008, s. 32).

Ifølge Valle (2018) er aktørens tolkning av egen praksis et sentralt aspekt ved bruk av videobaserte samtaler. Videobasert samtale bringer inn nye perspektiver på hvordan praksisen kan forstås med utgangspunkt i informantenes tolkning. Nye perspektiver utfordrer aktørens etablerte bilder av seg selv og deres syn på praksis. Via diskusjonen av videoopptak legges det til rette for at aktørene kan få erfaringer med å

analysere sin egen rolle kritisk for å overskride egen forståelse (Moxnes, 2016). Målet er å utvikle autonome barnehageansatte som har en tryggere faglig selvforståelse med hensyn til hva det vil si å håndtere utfordringer i det spesialpedagogiske tilbudet, kort sagt kunne være i stand til å utøve dømmekraft (Fossetøl, 2011).

Det er påfallende at flere påpeker at bruk av videoobservasjon og videobaserte samtaler kan bidra til en tryggere faglig selvforståelse hos barnehageansatte med hensyn til hva det vil si å håndtere utfordringer i barnehagepraksisen (Løkken, 2012; Løkken & Søbstad, 2013)). Paradoksalt nok synes det å være gjennomført relativt få studier av hvordan barnehageansatte bruker disse metodene som et redskap for å få bedre kjennskap til seg selv i en gitt kontekst, spesielt i den spesialpedagogiske praksisen.

Derfor setter vi i denne teksten søkelyset på bruk av videoobservasjon og videobaserte samtaler som metoder, og diskuterer følgende problemstilling gjennom empiriske eksempler: *Hvordan kan bruk av metodene videoobservasjon og videobaserte samtaler bidra til kvalitetsutvikling i barnehageansattes spesialpedagogiske praksis?*

Videoobservasjon og videobaserte samtaler – blikket som redskap

Når barnehageansatte observerer seg selv (med video som hjelpemiddel) og overveier om de skal bruke det de observerer videre (i videobaserte samtaler), har de en observerende væremåte rettet mot seg selv i hverdagen.

Med utgangspunkt i den observasjonen man gjør av seg selv, kombinert med videobaserte samtaler og refleksjoner, får den enkelte kjennskap til seg selv på en ny måte. I denne observerende væremåten er *blikket* det viktigste redskapet.

Jakob Meløe (1983) har også skrevet om blikket. Ulike blikk styrer hva vi ser, hva vi legger merke til. Meløe (1983) snakker om tre ulike blikk, men vi skal ta for oss bare ett av dem; det *kyndige* blikk. Det *kyndige* blikk er blikket til den som forstår virksomheten og er innenfor virksomheten som deltaker. Meløe (1983) eksemplifiserer dette med den forbipasserende observatøren som legger merke til at svart løper truer hvit dronning i et parti sjakk. Observatøren har her et kyndig blikk, fordi å se at løperen truer

dronningen krever kunnskap om sjakk og om spillets regler. På samme måte ville en observatør uten kunnskap om fotball, kunne beskrive det som en aktivitet der 20 menn løper etter 1 ball, mens en fotballfan kanskje ville se både samarbeid og konflikter, eleganse og godt fotarbeid.

Det å bringe begrepet *kyndig blick* frem både i observasjonene og i samtalen om det man ser, vil kunne hjelpe barnehageansatte å danne et utgangspunkt for bedre forståelse av seg selv i sin yrkesutøvelse.

Datainnsamling – barnehageansatte som deltok

For å drøfte hvordan videoobservasjon kan bidra til en slik bedre forståelse, tar vi utgangspunkt i videoer som er brukt i forbindelse med et annet forskningsprosjekt der videoobservasjon ble valgt som instrument for datainnsamlingen (Hanssen, 2018). Dette utvalget ble rekruttert fra fem ulike barnehager, og omfatter én mann og fire kvinner i alderen 40–60 år. Tre av informantene er barnehagelærere med 3-årig høyskole- eller universitetsutdanning. Én av disse tre hadde i tillegg en 1-årig etterutdanning i spesialpedagogikk fra høyskole-/universitetsnivå. De to øvrige informantene hadde utdanning på videregående skoles nivå. Alle arbeidet til daglig i offentlige barnehager med barn som av ulike grunner hadde fått innvilget spesialpedagogisk hjelp. Barnehagene hadde totalt mellom 26 og 120 barn hver.

Observasjonene i barnehagene foregikk over en periode på rundt tre uker. Med hver ansatt ble 4–6 spesialpedagogiske aktiviteter videofilmet. De observerbare spesialpedagogiske aktivitetene ble organisert både som individuelle og gruppeaktiviteter. Gruppene var omtrent like store: fire til seks barn, og de inkluderte også andre barn uten spesielle behov.

Kameraet som ble brukt, var et avansert vidvinkelkamera¹. Kameraet ble montert på et stativ og plassert på gulvet bak i rommet, både for å unngå forstyrrelser og bakgrunnsstøy og for å få en optimal oversikt. En av forfatterne sto bak og ved siden av kameraet for å overvåke filminga.

¹ Den brede vinkelen gjorde det mulig å fange nesten hele rommet fra én posisjon, mens den innebygde mikrofonen (og bruken av det adaptive mangfoldsprinsippet) gjorde det mulig å fange stemmer med forskjellige volum uten behov for små, trådløse mikrofoner festet til kroppene til informantene.

Fokus under videoobservasjonene var rettet mot å få relevante beskrivelser av hvordan aktivitetene var organisert, hvordan de ble gjennomført og hva som foregikk. Etter at relevante videoscener for å belyse problemstillingen ble valgt, ble de barnehageansatte invitert til å se på utvalgte videoklipp sammen med en av artikkelforfatterne og gi sin forståelse og tolkning av scenene. Informantene ble bedt om å snakke om hva som skjedde på videoopptaket, samt hvordan de ville beskrive, forklare og forstå situasjonen og hendelsene. De ble også bedt om å beskrive flere andre eksempler fra lignende situasjoner. Videoobservasjoner og videobaserte samtaler ble transkribert i sin helhet og deretter analysert med utgangspunkt i artikkelens problemstilling.

Vi analyserte data gjennom stadig veksling mellom del og helhet for å utvide forståelsen i forhold til konteksten, og for å finne sannheten (Gadamer, 2003). Denne prosessen baserer seg på bevegelse mellom det som er forstått og det nye, mellom deler og helheter, mellom det som blir fortolket og vår forforståelse (Gadamer, 2003). Transkripsjonene fra videoobservasjonene og transkripsjonene av samtalene med de ansatte ble lest på nytt, for å få en helhetlig følelse av det innsamlede datamateriale. Dessuten ble videoene sett på nytt, og lydopptaket hørt på nytt for å forsikre oss om at vi hadde med den originale konteksten. Basert på det analysearbeidet, ble to korte scener fra videoobservasjoner og to samtaler med informantene om disse scenene valgt ut.

I det følgende presenteres de to videoscenene med tilhørende samtaler med informantene. Samtidig reflekterer vi over noen betydningsfulle nyanser som disse scenene viser, og ser dem i lys av teoretiske perspektiver presentert tidligere. For å følge forskningsetiske prinsipp om anonymitet, bruker vi fiktive navn på både barnehageansatte og barn. I tillegg, for at deltakerne ikke skal bli indentifisert på grunn av sin dialekt, gjengis scenene i bokmålsform.

Jeffly

La oss tenke oss at vi kommer inn i grupperommet i en barnehage. Det er desember og halvmørkt ute. Alt inne er pyntet til jul, men rommet vi kommer inn i, ser nakent og trist ut. Rommet er veldig trangt, bordet

er så stort at det tar nesten hele rommet. Det er fire stoler rundt bordet. Sander, 5 år, setter seg ned på en stol og venter. Han får spesialpedagogisk hjelp på bakgrunn av antatte språkvansker, men han har ikke en formell diagnose (fordi man som regel ikke gir formelle diagnosene på barn i førskolealder). Sander er veldig sjenert, han snakker utydelig og er til vanlig motvillig mot å delta i lek og andre sosiale interaksjoner med både barn og voksne. Samtidig fremstår han som en fornøyd, trygg og likevel deltakende gutt. Anja, en barnehagelærer som også er én av de informantene, kommer inn. Hun setter seg ned, ser på Sander og sier med tydelig og sikker stemme: «Nå skal jeg og du ... hva skal vi? [stopper, ser på barnet] Er du klar? Skal vi bare begynne med en gang?» Sander nikker og sier «ja». Anja begynner å bla i mappene sine og åpner en: «I dag er det den 5.» Hun skriver det ned, blar i mappa si. Henter så et speil, tar frem både kort og hermeboka. Sander sitter stille og venter, titter av og til ut av vinduet. Så starter de å spille lotto, de trekker kort med ord som starter på J og F, og finner første lyden i ordet. Så uttaler de ordene tydelig og legger kortet på brettet (fot, fisk, jojo, jente).

Anja: Hva er det? [viser et kort med et fly på]

Sander: Ja- ge -fly

Anja: **Ja-** ger [trykker på J, og gjentar igjen, sakter tempo] Ja- ger ... fly ...
og første lyden er? [lavt] //

Sander: //

Anja kommenterer og forklarer aktiviteten (når vi sammen ser på dette opptaket etterpå): «Jeg snakker sakte. Og deler veldig sånn ... ja-ger-fly.» Hun forteller videre at for ett år siden snakket Sander enda mer uklart og veldig fort, og da ble størsteparten av ord borte. «Jeffly [altså jagerfly], det skulle vært sånn som han pratet for et år siden.»

Gjennom videoobservasjoner er det rimelig å anta at Anja kjenner spesialpedagogisk praksis godt, og har erfaringer med den. I denne scenen, og i samtalene med Anja, kan man oppleve ulike elementer som alle er essensielle for å anta at Anja er «kyndig»: fortrolighet med seg selv og det hun gjør, og trygghet, også i forhold til aktørene (i dette tilfelle barn). Hun har valgt oppgaver som passer for barnet, hun virker trygg og sikker både i ord og bevegelser. Og det virker som om barnet venter tålmodig,

også trygg, situasjonen er kjent og Anja er rutinert. Videoscenen tyder på at med det kyndige blikket sees og forstås den spesialpedagogiske praksisens koreografi lettere. Anjas kyndighet i den spesialpedagogiske praksisen som hun er en del av, later til å bidra til å styrke både mestringsfølelsen og selvbildet hennes, noe som motiverer henne for videre innsats i det spesialpedagogiske arbeidet med barna.

Gjennom den videobaserte samtalen forteller Anja at hun tror hun vet hva og hvordan det skal jobbes når det er snakk om barn med språkvan-sker. Hun påpeker:

Jeg kommer ikke hit inn og setter meg ned og tenker på at nå må du Anja ... det tenker jeg ikke. Men det blir liksom ... når jeg får det materiellet der foran meg så vet jeg hva det er ... det er på en måte innarbeidet, at du ikke tenker på det du gjør. Det kommer av seg selv ...

Som det går frem av sitatet ovenfor antar Anja at hun med sitt kyndige blikk lett kan se både egne, barnas og den spesialpedagogiske praksisens utfordringer, og at hun lett kan sette i gang ønskede løsninger i den praksisen. Sitatet gir oss grunnlag for å tolke Anja dit hen at hun er trygg på at hun gjør en god jobb, og at hennes kyndighet er en ressurs. Ved å bruke denne ressursen på riktig måte, utvikles det dybde, kvalitet og fortrolighet til praksis (Klemp, 2013).

Å øve opp et kyndig blikk er en verdifull strategi som kan bidra til å fange opp kompleksiteten og nyanser i egen praksis, samt utforske utfordrende forhold (Frønes, 2017; Meløe, 1983; Moxnes, 2016). Og hvordan kan en øve opp et kyndig blikk og anvende det inn i ens praksis? Som nevnt tidligere i kapitlet, kan videoopptak gi et levende inntrykk av hva som skjer i praksis, og barnehageansatte kan gjennom flere gangers avspilling analysere egen praksis grundig (Løkken & Søbstad, 2013). I tillegg kan tolkning av egen praksis via videobaserte samtaler bringe inn nye perspektiver og gi ansatte forståelse som grunnlag for å øve opp kyndig blikk over praksisen (Valle, 2018).

Samtidig, når barnehageansatte etterstreber det kyndige blikket i sin tilnærming til egen praksis, kan også faren være at barnehageansatte vil lage forhåndsdefinerte kategorier og følge fastlagte oppskrifter når de skal vurdere og reflektere rundt sin praksis (Frønes, 2017; Grimen, 2008).

Barnehageansattes kyndighet har nemlig sammenheng både med deres utdanning og med ulike både individuelle og kollektive erfaringer som de har fra yrkesliv (Hanssen, 2017, 2018; Nordahl & Hansen, 2015). Det betyr at ansatte reagerer, handler, reflekterer og *ser* på bestemte måter i møte med andre. Det kan antas at deres utvikling av kyndig blick base-res på holdninger, erfaringskunnskap og tradisjoner innenfor ens egen kulturs lukkede rom (Wackerhausen, 2008). Ved å bevege seg rundt i et selvbekreftende og beskyttende erfaringsrom, risikerer barnehageansatte å utvikle kyndighet basert på allerede eksisterende «sanntroende» kunnskaper, holdninger og tradisjoner, samt reflektere rundt situasjoner der det tenkes med egne tradisjoner, med egne begreper og ut fra egne tradisjonelle perspektiver. Det gjenkjennelige blir noe som blir lagt merke til, og blikket vil styres mot dette (Frønes, 2017). Et kritisk moment ved dette er at det kyndige blikket vil fungere som et slags filter som tar bort nyanser fra egen praksis og er med på å dyrke etablerte sannheter i praksis, fremfor kritisk undring og nytenkning (Ødegård, 2011). Faren i en slik kyndighet handler om at det ikke åpnes opp for nye sannheter, det er vedtatte sannheter som blir bekreftet i møtet med egen praksis gjennom videoobservasjoner og videobaserte samtaler. Det følgende eksempelet fra videoopptak i barnehagen illustrerer dette poenget; at det kyndige blikket er blitt et filter for egen forståelse av praksis.

Hjelpeord

Videoopptaket fra barnehagen viser rommet, som er forholdsvis stort. Mye forskjellig pynt på veggene. Barna sitter i en krok som er avgrenset med bokhylle og sofa. Det er flere dører som går ut til andre rom, og det er stadig andre barn og voksne som går inn og ut av rommet. Ole, som er barnehagelærer, gjør seg klar til spesialpedagogisk aktivitet, småløper rundt, rydder rommet, setter bordene og stolene på plass. Ole starter med Alias (ordforklaringsspill for barn). Barna trekker kort, ler, prøver å gjette ord, noen forklarer ordene godt og får mye ros av Ole: «Det var godt forklart! Du er flink!»

Petter, en gutt på 5 år som får spesialpedagogisk hjelp på bakgrunn av antatte språkvansker, men, som i likhet med Sander over, ikke har en

formell diagnose, deltar ikke aktivt i spillet. Petter har spurt om å også få trekke kort, men måtte vente ganske lenge, og nå er det endelig hans tur! Han står ved siden av Ole, holder kortet, øynene glitrer og han virker stolt. «Du må gi dem noen hjelpeord», instruerer Ole, «du må ikke si ordet ... jeg kan holde kortet slik at de ser ikke ... gi dem hjelpeord, er det dyr eller? Si det høyt, du må si det høyt!» Petter hvisker noe i Oles øre. «Du må ikke si det ordet», sier Ole, «du må si noen hjelpeord!» Petter prøver (han har et kort med en papegøye): «det er en sånn, en sånn ... en sånn, nei ... en sånn flyr på tre ... ikke drage ... det begynner på gy gy» (vifter med armene og imiterer vinger).

Ole: Ja, men det ... du må hjelpe litt her [tar ansiktet til Petter med sine hender og snur det mot seg selv] du må se på meg, sånn ... du må hjelpe dem ... du sa den kan fly på tre ... det må kanskje være en fugl?

Petter: [nøler] Nei ...

Ole: Men det er bare fugler som har vinger?! Hva er det slags fugl?

Petter: Det er ... det er faktisk ... dere må si det hva er det [han henvender seg til andre] vet dere hva det er ?

Ole: [gjentar] Du må gi dem ord ... [og slik fortsetter det]

Vår tolkning av filmen er at valget av spill, Alias, og ikke minst måten det ble gjennomført på, ikke var en god arbeidsmåte for barnet som har utfordringer med språk. Det virker som at hele hendelsesforløpet resulterte i en helt uforståelig og uinspirerende aktivitet for gutten. I den videre tolkning av scenen ser det ut til at Ole ikke var bevisst og oppmerksom på det som skjedde, og konsentrerte seg kun om utøvelsesprosessen. Det virker som om at Petter ikke ble møtt på opplevelsesaspektet, altså det å kunne være litt stolt av å være med på leken, og mestre den på sitt nivå.

Samtidig virker det som at Ole føler seg trygg, han har erfaring med å arbeide med barn, og han er kyndig og fortrolig i det han gjør. Med utgangspunkt i episoden kan vi antyde at Oles blikk på egen praksis blir et filter hans fagkunnskap siles gjennom, og derfor har han ikke klart å vise sensitivitet med hensyn til hvordan han burde handle i denne situasjonen. Med andre ord, den voksne har ikke sett at utfordringen ligger i ham selv, i hans måte å organisere og gjennomføre denne praksisen på.

For å initiere ny innsikt og samtidig gi mulighet til å kritisk granske Oles praksis i møte med Petter, ble videobasert samtale brukt. Da denne episoden med Ole ble diskutert i etterkant av at vi hadde sett opptaket, fremsto han plutselig som forvirret og fortalte at han egentlig nå legger merke til det som har skjedd. Ole kommenterer:

Jeg er bevisst og jeg visste at dette her ... det grudde jeg meg til å se, for jeg vet at det der ... den der oppgaven ... nei, det der var jo helt ute av... jeg ser jo egentlig hvor lite kontroll jeg har. Jeg trodde ... jeg hadde jo en snev ... at jeg hadde kontroll, men jeg ser jo her at det er jo helt [...] Nei altså det ... jeg ser jo at det er jeg som ... altså, jeg ser jo at jeg gjør en feil [...] Det er jo en refleksjon det der altså, å se i ettertid, ja.

Oles beskrivelser tyder på at uten muligheten til å se seg selv «utenfra» og deretter å samtale på bakgrunn av det opptaket, ville det vært krevende å fange opp og ikke minst å gjenkalle den konkrete situasjonen hos han. Som forklart tidligere i dette kapitlet, kan det kyndige blikket endres til å bli et filter – det er fast, bekreftende og ubevegelig, og det kan være utfordrende å rive seg ut av etablerte handlingsmønster og kunne se og reflektere rundt det som foregår fra et «utenfra-perspektiv» (Postholm, 2008; Wackerhausen, 2008; Zeichner & Liu, 2010). I denne sammenhengen risikerer barnehageansatte å miste det innovative, det kreative blikket, evnen til å skape noe nytt, og muligheten til å bevege seg innenfor den kreative, skapende virksomheten.

Likevel, gjennom bruk av videoobservasjon kunne Ole få nye perspektiver på – og utfordre – egen praksis. Ved å reflektere sammen over disse observasjonene, ved hjelp av videobasert samtale, fikk Ole muligheten til å løfte frem ulike stemmer og sannheter og utvikle en bedre bevissthet over eget praksisfelt. Det er krevende, fordi en må bevege seg ut av det vanlige, til det fremmede, ut av selvfølgeligheter, noe som innebærer at en blir fremmed og ukjent for seg selv. Og den bevegelsen fasiliteres av videoopptaket og gjensynet med episodene – og samtalen rundt dem. Allikevel er den bevegelsen helt nødvendig i en tid der barnehageansatte må møte de konkrete kravene som ligger i praksis, å tilpasse seg til en konkret situasjon, og å ha blick for hva som er mulig i situasjonen, hva som kan forandres og varieres. Med andre ord

etterstrebe kvalitet i praksisen sin (Bjørnstad, 2019; Bjørnstad & Os, 2018; Hanssen, 2017).

Avsluttende tanker

I dette kapitlet har vi antydnet noen sentrale poeng som kan være verdifulle med tanke på å kvalitetssikre barnehageansattes spesialpedagogiske praksis. På bakgrunn av funnene er det rimelig å anta at dersom barnehageansatte skal ha muligheter til å studere seg selv, er *blikket* noe som bør utvikles, og i den sammenhengen er videoobservasjon og videobaserte samtaler nesten helt nødvendige og uvurderlige hjelpemidler for å få nye perspektiver på – og å kunne utfordre – egen praksis.

Når dette er nevnt, er det også et viktig poeng å dvele ved spørsmålet om hvorvidt disse metodene gir grunnlag for mer enn dybdetenkning. Moxnes (2016) beskriver i sin undersøkelse at det kanskje må være en tidkrevende og gradvis prosess til for å komme videre og dyptgripende i praksis som skal endres og forbedres. Samtidig kan bruk av videoobservasjon og videobaserte samtaler sette i gang forsvarsmekanismer når ansattes praksiser og forståelser blir utfordret. Men dersom barnehageansatte får øynene opp for at dette dreier seg om spesialpedagogiske problemstillinger og kvalitet i barnehagen, vil det kunne skapes muligheter for endring (Brekke & Eide, 2019).

Et annet viktig poeng er at bruk av de omtalte metodene generelt, og særlig videoobservasjon, stiller store etiske krav. Løkken (2012) viser til behovet for å se aktørens anonymitet og konfidensialitet som en del av etisk forpliktelse. Selv om formålet er en forbedring av ansattes praksis, skjer den praksisen alltid i en kontekst, gjennom samhandling med barn (Hanssen, 2017; Åmot, 2018). Det innebærer at ulike sider ved barn, sider som ikke den enkelte ansatte alltid får med seg om barnet, kan tre tydeligere frem. Derfor er det vesentlig å etterstrebe at ikke noen føler seg utlevert, eller at deres anonymitet blir ubeskyttet (Knoblauch et al., 2006). Det må være klare avtaler på forhånd dersom et opptak av barn skal gjøres og vises for andre. Løkken (2012) mener at så lenge de formelle avtalene er gjort, kan videoobservasjoner være verdifulle eksempler som kan bidra til at ansatte lærer av seg selv, av hverandre og i fellesskapet.

I den etiske vurderingen, som for øvrig må foretas kontinuerlig, kommer en dessuten ikke utenom det faktum at barnehageansatte kan være redde å dumme seg ut, fremstå som inkompetente eller føle seg brydd (Løkken, 2012). Derfor er det viktig at i situasjoner hvor ansattes egen praksis utfordres, må det tidlig utvikles en aksepterende kultur og miljø hvor barnehageansatte får være åpne i både gi og ta imot kritikk (Brekke & Eide, 2019).

Et tredje viktig poeng som kan trekkes frem, er hvordan de ansatte i barnehagen kan jobbe med videoobservasjon og videobaserte samtaler. Observasjon og samtaler er omfattende metoder som krever mye kunnskap, og det er av betydning at de ansatte først og fremst bør jobbe med forståelse av begrepene, videre med planlegging og gjennomføring av observasjoner og samtaler, samt analyser og videre praktisk arbeid som kan bidra til bedre yrkesutøvelse. Det er selvsagt vanskelig å gi en oppskrift på hvordan arbeidet skal planlegges og gjennomføres, men arbeid i den rekkefølgen som her antydes kan passe for noen (Frønes, 2017; Løkken & Søbstad, 2013).

Et fjerde vesentlig element gjelder betydningen av å jobbe kontinuerlig og systematisk med videoobservasjon og videobaserte samtaler for å opprettholde bevisstheten rundt viktigheten av dette arbeidet i hverdagen. Frønes (2017) påpeker at i barnehager hvor observasjonsarbeidet er satt i system, forteller de ansatte at dette bidrar til at de lærer av hverandre og i fellesskapet. Vi vil videre understreke at selv om anvendelsen av metoder er satt i system, er de kanskje ikke til mye hjelp hvis de ikke gjennomgående knyttes til systematisk oppfølging av ansatte. Det er nødvendig å presisere hvem som skal gjennomføre videoobservasjon og samtaler i barnehagene. Skal det være et lavterskeltilbud der ansatte selv skal utfordres til å anvende disse metodene og i fellesskap utvikle personalgruppas forståelse for praksis, eller skal en invitere observatører utenfra? Uansett hva man velger, krever det grundig arbeid, gjennomtenkning og planlegging, kanskje til å begynne med som deltakere i et forskningsprosjekt (Hanssen, 2018; Knoblauch, 2008; Valle, 2018).

Det fjerde viktige elementet berører prosessene etter er opp-taket startet. Dette vil være knyttet, som tidligere nevnt, til hvordan barnehageansatte innenfor gitte rammer og etablerte kulturer innen den institusjonen som

barnehagen er, blir i stand til å avdekke (eller å se) seg selv i hverdagens hendelser (Fossestøl, 2011; Meløe, 1983). Moxnes (2016) viser til at erfarne ansatte ikke nødvendigvis klarer å artikulere og demonstrere egne refleksjonskunnskaper i slike situasjoner. Det er nødvendig å tilrettelegge både for muligheten til å stille kritiske spørsmål, å synliggjøre ulike perspektiver og å tørre å stille spørsmål ved barnehagens rammer og kulturer.

Hvorvidt barnehageansatte kan tørre å stille spørsmål og ta i bruk evnen til å se seg selv, vil avhenge av relasjoner mellom ansatte og av viktigheten av at prosessen ledes av personer deltakerne har tillit til (Aukrust & Rydland, 2009; Bjørnestad & Os, 2018; Løkken, 2012). Men det er ikke nok; både å stille kritiske spørsmål, synliggjøre ulike perspektiver og legge til rette for at barnehageansatte kan få erfaringer med å analysere egen rolle kritisk, fordrer at den enkelte barnehagelærer er trygg i rollen og trygg på at videoobservasjon og videobaserte samtaler hjelper en til å åpne opp for en praksis som er mangfoldig og av god kvalitet (Frønes, 2017; Moxnes, 2016; Nordahl & Hansen, 2015).

Ved å løfte frem videoobservasjon og videobaserte samtaler som grunnleggende metoder for å få nye perspektiver på – og å kunne utfordre – egen praksis, kan vi bidra til at barn i spesialpedagogisk praksis blir møtt og fulgt opp på en god måte.

Referanser

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinale forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. (Rapport nr. 85). Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2630132>
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(3), 179–188.
- Bjørnestad, E., Broekhuizen, M., Os, E. & Baustad, A. G. (2018). Interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 901–920. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>

- Brekke, M. B. R. & Eide, M. L. (2019). Praksisfortelling, refleksjon og transformativ læring. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.6910>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Fossestøl, B. (2011). Evidens og praktisk kunnskap. *Fontene forskning*, 2(13), 55–66. <https://fonteneforskning.no/pdf-15.19391.o.3.203c10f79e>
- Frønes, M. H. (2017). Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 14(9), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.1984>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi* (H. Jordheim, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–85). Universitetsforlaget.
- Hanssen, N. B. (2017). Preschool staff relationships with children with language difficulties: A comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 366–381. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314112>
- Hanssen, N. B. (2018). *Special educational needs in Norwegian and Belarusian preschools* [Doktorgradsavhandling]. Nord universitet.
- Hanssen, N. B. & Hansén, S.-E. (2017). Special education needs activities for children with language difficulties: A comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. *Education Inquiry*, 9(2), 172–192. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1380486>
- Kemmis, S. & Smith, T. J. (2008). Personal praxis: Learning through experience. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (2. utg., s. 15–36). Sense.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Klette, T., Drugli, M. B. & Aandahl, A. M. (2018). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 188(3), 387–398. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1220943>
- Knoblauch, H. (2008). Videografi. Å tolke samhandling i kontekst. *Sosiologi i dag*, 38(2), 7–24. <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/942>
- Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J. & Soeffner, H. G. (2006). *Video analysis: Methodology and methods*. Peter Lang.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider – nye barnehageorganisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Meløe, J. (1983). *Om å se*. <http://www.jakobmeloe.com>
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 12(7), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>
- Nordahl, T., & Hansen, O. (2015). *Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Gyldendahl Akademisk.
- Nordahl, T., Persson, B., Brørup Dyssegaard, C., Wessel Hennestad, B., Vaage Wang, M., Martinsen, J. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen om barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as a key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- St.meld. 24 (2002–2003). *Barnehetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-24-2002-2003-/id135490/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Barnehager*. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er kvalitetsutvikling i barnehagen?*
- Valle, A. M. (2018). Videoanalyse som metode i praksisforskning. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgave i lærerutdanninga*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wackerhausen, S. (2008). Erfaringsrum, handlingsbåren kundskap og refleksjon. *Refleksion i praksis*. https://ruml.au.dk/fileadmin/www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksion_i_praksis/wackerhausen.pdf
- Zeichner, K. & Liu, Y. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. I N. Lyons (Red.), *Handbook of reflective inquiry* (s. 67–84). Springer.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2438207>
- Åmot, I. (2018). Barnehagens spesialpedagogiske virksomhet. Om bruk av grupper i en inkluderende praksis. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som institusjon* (s. 124–142). Cappelen Damm Akademisk.

