



Masteroppgave i Undervisning og læring - Spesialisering spesialpedagogikk

Hvordan erfarer styrer og pedagogiske ledere at strukturelle og relasjonelle faktorer kan påvirke barn som viser utfordrende atferd i barnehagen?

Studiepoeng (45)

Cecilie Kvernen
06/2016.

Summary

This study sheds light on *how leader and educational leaders have observed that structural and relational factors affect children showing challenging behavior in kindergarten*. The study is qualitative and the data is collected in three kindergartens through semi-structured interview of leader and semi-structured focus group interview with educational leaders. The findings are presented and discussed in three main categories; challenging behavior, structural factors and relational factors.

Challenging behavior is considered a part of everyday life in kindergarten and informants describe unrest group of children, difficulties in adapting to the rules and routines, and acts of aggression against other children and adults in the kindergarten. There are complex reasons why children show challenging behavior, says informants and kindergarten environment is not seen as a direct cause, but rather as a space for action and prevention.

There is a structural factor that informants felt is significant in relation to children showing challenging behavior, and that is the size of the child group. Large groups of children creates unrest, noise and a chaotic situations that may trigger challenging behavior, while splitting into smaller groups have the opposite effect. The physical environment is also a structural factor that is crucial for the behavior that appears. Findings show that it is on tour in nature these children flourish, and conflicts and challenging behavior are virtually absent there.

When it comes to relational factors, findings show that creating good relationships with children showing challenging behavior is a good tool to change behavior in a positive direction. The success of relational work is of great importance for the employees' well-being in kindergarten, but sometimes they experience stress, frustration and a sense of coming up short when facing this behavior. To improve their relationship skills staff allocate time for communal reflection and discussion about the attitudes and actions of everyday practice.

Findings of this study show that some challenges to facilitate good structural and relational factors in kindergarten. The biggest challenge is perhaps to have sufficient staff to maintain stability and continuity both in relationships and daily routines in kindergarten.

Sammendrag

Denne studien belyser *hvordan styrer og pedagogiske ledere erfarer at strukturelle og relasjonelle faktorer påvirker barn som viser utfordrende atferd i barnehagen*. Studien er kvalitativ og datamaterialet er innhentet fra tre barnehager gjennom semistrukturert intervju med styrer og semistrukturert fokusgruppeintervju med pedagogiske ledere. Funnene presenteres og drøftes i tre hovedkategorier; utfordrende atferd, strukturelle faktorer og relasjonelle faktorer.

Utfordrende atferd regnes som en del av hverdagen i barnehagen og informantene gir beskrivelser som uro i barnegruppen, vansker med å tilpasse seg regler og rutiner og aggressive handlinger mot andre barn og voksne i barnehagen. Det er sammensatte årsaker til at barn viser utfordrende atferd, mener informantene og barnehagens miljø sees ikke på som en direkte årsak, men heller som en plass for tiltak og forebygging.

Det er en strukturell faktor som informantene mener er vesentlig i forhold til barn som viser utfordrende atferd, og det er størrelsen på barnegruppen. Store barnegrupper skaper uro, støy og uoversiktighet som trigger utfordrende atferd, mens deling i mindre grupper har motsatt effekt. Det fysiske miljøet er også en strukturell faktor som er avgjørende for den atferden som kommer til syne. Funn viser at det er på tur i naturen disse barna fungerer best og at konflikter og utfordrende atferd er nærmest fraværende der.

Av relasjonelle faktorer viser funn at det å skape gode relasjoner med barn som viser utfordrende atferd er et godt verktøy for å endre atferden i positiv retning. Det å lykkes med relasjonelt arbeide er av stor betydning for de ansattes trivsel i barnehagen, men noen ganger opplever de stress, frustrasjon og en følelse av å komme til kort i møte med denne atferden. For å forbedre sin relasjonskompetanse setter personalet av tid til felles refleksjon og diskusjon omkring holdninger og handlinger av hverdagens praksis.

Funn i denne studien viser at det er en del utfordringer med å legge til rette for gode strukturelle og relasjonelle faktorer i barnehagen. Den største utfordringen er kanskje det å ha tilstrekkelig med personale for å opprettholde stabilitet og kontinuitet både i relasjoner og daglige rutiner i barnehagen.

Forord

I fjor sommer var jeg på fottur fra hytte til hytte. Den siste dagen hadde jeg gått i sju timer og det var minst to timer igjen i myrlendt landskap dekket av små vanndråper som kom fra tett yr. Klærne klistret seg til kroppen, det surklet i myra for hvert skritt og så stod en ny stigning for tur. Da dukket det opp noe fra en av de siste forelesningene vi hadde før vi skulle ut i forskningsverdenen på egen hånd: *"Det er om å gjøre å stå løpet ut!"*, sa den ene foreleseren, og det gjorde jeg på den turen, og nå er jeg også ved veis ende på denne masteroppgaven. Men som med fotturen, har også masteroppgaven vært preget av oppturer og nedturer underveis. Gjennom skrivingen har jeg lært mye, ikke bare faglig, men også om meg selv i forhold til det å stå løpet ut. Noen ganger har det vært veldig krevende å kombinere jobb og studier, noe som har ført til en tøff prioritering av tid. Andre ganger har jeg følt meg heldig som har hatt denne muligheten til å fordype meg i et tema som jeg har spesiell interesse for; utfordrende atferd og hva som kan virke inn på atferden.

Jeg vil takke min veileder, førsteamanuensis Liv Ingrid Aske Håberg, for god veiledning, oppfølging og faglige innspill gjennom hele skriveprosessen.

Takk til de ansatte i barnehagene som i en travel hverdag tok imot meg slik at jeg kunne gjennomføre intervjuene som danner det empiriske grunnlaget i dette prosjektet.

Takk til kolleger for positive innspill og interesse, og en spesiell takk til de som stilte til pilotintervju.

Takk til bibliotekarene ved Høgskulen i Volda for hjelp med å skaffe tilveie relevant litteratur og som gode hjelpere når jeg har stått fast med noe i Endnote.

Takk til Jenny for gode ord og inspirasjon underveis.

Takk til Mamma for gjennomlesning og konstruktive språklige tilbakemeldinger.

En spesiell takk går til Idar som har vært kjøkkenansvarlig på hjemmefronten og som har gitt teknisk support gjennom hele studiet.

Ålesund, juni 2016

Cecilie Kvernen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaring.....	4
1.4	Oppgavens oppbygging.....	5
2	Kunnskapsgrunnlaget.....	7
2.1	Utfordrende atferd.....	7
2.1.1	Aggresjon.....	8
2.1.2	Temperament.....	9
2.1.3	Emosjon.....	11
2.1.4	Perspektiv på utfordrende atferd.....	12
2.2	Strukturelle faktorer.....	14
2.2.1	Rammefaktorer.....	15
2.2.2	Lekeareal – inne og ute.....	16
2.2.3	Tidsbruk.....	17
2.2.4	Foreldresamarbeid.....	18
2.3	Relasjonelle faktorer.....	19
2.3.1	Tilknytning og relasjon.....	20
2.3.2	Relasjonsbygging.....	22
2.3.3	Relasjonskompetanse.....	24
3	Metode.....	26
3.1	Kvalitativ tilnærming.....	26
3.2	Kvalitativt forskningsintervju.....	27
3.3	Utvalg.....	29
3.4	Intervjuguide.....	30
3.5	Pilotintervju.....	31
3.6	Gjennomføring.....	32
3.7	Transkribering.....	33
3.8	Bearbeiding og analyse.....	34
3.9	Reliabilitet, validitet og generalisering.....	35
3.10	Etiske vurderinger.....	38
4	Presentasjon av data.....	40
4.1	Utfordrende atferd.....	40
4.1.1	Hva legges i begrepet utfordrende atferd?.....	40
4.1.2	Noen tanker om årsak til atferden.....	42
4.2	Strukturelle faktorer.....	43
4.2.1	Møte mellom barn og barnehage.....	43
4.2.2	Hvordan bidra til god tilvenning og trygg tilknytning?.....	45
4.2.3	Utvikling av sosial kompetanse.....	46
4.2.4	Internt og eksternt samarbeid.....	47
4.2.5	Foreldresamarbeid.....	48
4.2.6	Tidlig innsats- god start.....	49
4.2.7	Struktur i dagliglivet.....	50
4.2.8	Rutiner på overgang fra små- til storbarneavdeling.....	54
4.2.9	Barnehagens utforming med tanke på barn som viser utfordrende atferd.....	55
4.3	Relasjonelle faktorer.....	57
4.3.1	Opplevelse og håndtering av barn som viser utfordrende atferd.....	57
4.3.2	Hva legges i begrepet trygg tilknytning?.....	58
4.3.3	Relasjonsbygging voksen - barn.....	59

4.3.4	Relasjonsbygging barn- barn.....	60
4.3.5	Relasjonskompetanse	61
4.3.6	Hvordan bli bedre på å skape gode relasjoner?.....	62
4.4	Oppsummering av funn	63
5	Drøfting	67
5.1	Synspunkt på utfordrende atferd.....	67
5.1.1	Individ kontra systemperspektivet	69
5.2	Strukturelle faktorer.....	71
5.2.1	Gruppedeling	72
5.2.2	Barnehagens møte med foreldre og barn.....	73
5.2.3	Tidlig innsats- en god start	75
5.2.4	Naturen som leke- og samhandlingsarena sett i forhold til innemiljø.....	76
5.3	Relasjonelle faktorer	80
5.3.1	Tilknytning og relasjonsbygging.....	81
5.3.2	Personalets relasjonskompetanse	86
6	Avslutning og veien videre	88
6.1	Refleksjoner knyttet til eget arbeid.....	90
	Litteraturliste	92
	Innholdsliste for vedlegg	96

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Barnehagen er i dag en viktig samfunnsinstitusjon og oppvekstarena. Antall barnehageplasser har økt og det er stadig flere foreldre som velger barnehage for sine barn. Økningen i antall barnehageplasser skriver seg fra en bred politisk enighet gjennom *barnehageforliket* i 2002, som var et løfte til foreldrene om full barnehagedekning til en lav pris (Kunnskapsdepartementet, 2013). Siden den gang har vi hatt en ekspansiv barnehageutbygging i Norge, noe som har ført til stor tilgjengelighet. Tall fra SSB (2016) viser at 90,4 prosent av 1-5-åringene var i barnehage i utgangen av 2015. Fra 2006 ble barnehagen innlemmet i Kunnskapsdepartementet og er å se på som en frivillig del av utdanningssystemet. Når kommunene kan tilby tilstrekkelig med barnehageplasser til en overkommelig pris, vil de fleste som ønsker det ha mulighet til å benytte seg av tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Med en så stor andel av barn i barnehagen har det også de siste årene vært en debatt om tidlig oppstart i barnehagen kan ha en negativ effekt på barns utvikling. Det finnes en del forskning, men ikke noe som entydig kan konkludere med det ene eller andre. Ifølge en norsk studie som Kvello (2013b) viser til, var det ingen forskjell i emosjonelle vansker mellom de yngste barna som var i barnehage og andre barn. Emosjonelle vansker i denne sammenhengen er definert som engstelighet, nedstemthet, problemer med spising og søvn. Det viste seg derimot i denne norske studien at det var en økt forekomst av atferdsvansker når barna hadde en oppholdstid på over 40 timer i uken. Men ifølge Drugli (2014) har barnets hjemmemiljø og barnehagens kvalitet en større betydning enn oppholdstiden i barnehagen for barnets utvikling. En barnehage av god kvalitet innebærer et personale som ser barnet, ser barnets behov, responderer på barnets uttrykk og tar seg av barnet på en omsorgsfull måte (Drugli, 2014).

Et godt hjemmemiljø og sensitive voksne i barnehagen er gode beskyttelsesfaktorer i forhold til at den negative atferden og kan bidra til å hjelpe barnet ut av vanskene (Kvello, 2013b). Men det er ikke alle barn som får denne støtten og de kan derfor ha store utfordringer som gjør hverdagen vanskelig. Fandrem, Roland og Løge (2011) viser til forskning om psykososiale vansker i norske barnehager og skoler. Denne forskningen viser at 10-20 prosent av barna i alderen 4 – 7 år har så store vansker at det påvirker deres fungering i dagliglivet.

Noe av dette kan være det vi kaller for atferdsvansker eller utfordrende atferd. Utfordrende atferd bryter med normer, regler og verdier og kan av andre oppleves som lite hensiktsmessig i ulike situasjoner (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2011).

I barnehagen møter barna voksne utenfor familien som skal ivareta deres behov for trygghet og omsorg. Små barn er relasjonelle i sin fungering og har behov for voksne som kan delta i dagliglivets gjøremål. De voksne i barnehagen blir dermed viktige samspillpartnere, ikke bare som praktiske hjelpere, men også som emosjonelle støttespillere over tid (Drugli, 2014). Selv om barnet tilbringer mye av sin våkne tid i barnehagen, er det fremdeles foreldrene som er viktigst i barnas liv de første årene (Tetzchner, 2013).

Barn som begynner i barnehagen har med seg sine tilknytningserfaringer hjemmefra og bygger videre på de i samspill med voksne og barn i barnehagen (Broberg, Hagstøm, & Broberg, 2014). Drugli (2014) hevder at barn med utrygg tilknytning hjemmefra vil ha mer tendens til å vise problematferd i barnehagen og kan av den grunn bli dårligere likt av personalet i barnehagen. Den atferden som barn med utrygg tilknytning viser, kan vekke sinne i personalet, og dette kan igjen utsette barnet for en forhøyet risiko for å utvikle utrygg tilknytning til personalet også (Cohn referert i Drugli, 2014, s. 37). Sensitive voksne i barnehagen kan imidlertid skape gode tilknytningsrelasjoner selv om barnet har negative tilknytningserfaringer hjemmefra (Broberg et al., 2014).

Det å kunne skape gode relasjoner med barn som viser utfordrende atferd, kan bidra til at negativ atferd uteblir eller reduseres (Pianta, 2006). Voksne som greier å skape disse gode relasjonene med barn opplever mindre utfordrende atferd Nordahl et al.(2011). I dette prosjektet ønsker jeg derfor å se nærmere på hvordan personalet i barnehagen opplever tilknytning og relasjon med barn som viser utfordrende atferd og hvordan de legger forholdene til rette for dette.

Når stadig flere barn tilbringer tid i barnehage i løpet av førskolealderen er det viktig at barnehagetilbudet er godt både for det enkelte barn, familie og samfunnet for øvrig, hevder Drugli (2014), fordi all forskning tilsier at kvaliteten på barnehagen er avgjørende om det blir en ressurs eller belastning for barnet. Kvaliteten på det relasjonelle arbeidet i barnehagen avhenger blant annet av personalets evne til å være lyttende, omsorgsfull, tilgjengelige og engasjert i samspill med barna (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Kvaliteten avhenger også av om barnehagen drives i fasiliteter som er egnet for formålet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Videre vil strukturkvalitet som barn pr voksen, gruppestørrelse, personalets kvalifikasjoner, oppfølging av styringsverktøy og regelverk være av stor betydning for kvaliteten på barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I St.meld. nr. 16 (2007)og ingen stod igjen..., vises det til at i forhold til atferdsvansker er det ingen grunn til å ha en "vente og se holdning", men heller ha fokus på tidlig innsats på de utfordringene som oppstår, slik at en negativ utvikling kan hindres. Videre kan tidlig innsats gi mulighet for sosial utjevning, likeverd og samfunnsdeltakelse på lik linje med andre. Dette gjelder ikke bare for barnet selv, men det har også en stor samfunnsøkonomisk betydning at flest mulig bidrar til fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Med bakgrunn i det som er skissert her ønsker jeg å undersøke temaet: *Utfordrende atferd i barnehagen.*

1.2 Problemstilling

Et forskningsprosjekt tar utgangspunkt i spørsmål eller temaer som forskeren er interessert i. Inspirasjonen til prosjektet kan hentes fra faglitteratur, samfunnsaktuelle tema eller utfordringer og situasjoner forskeren har opplevd (Thagaard, 2013). For meg har kunnskap ervervet gjennom videreutdanning bidratt og gitt inspirasjon til masteroppgaven. Jeg har både lang erfaring fra barnehagen og har etter hvert fått en større interesse for hvordan barnehagehverdagen påvirker barns utvikling og læring. Det er som vi ser innledningsvis mange faktorer på flere nivå som påvirker barns utvikling og læring, både strukturelle og relasjonelle faktorer. Mer spesifikt at både strukturelle og relasjonelle faktorer kan påvirke barn som viser utfordrende atferd, i positiv eller negativ retning. For å undersøke dette nærmere har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan strukturelle og relasjonelle faktorer påvirke barn som viser utfordrende atferd i barnehagen?

Problemstillingen blir retningsgivende for hvilke personer eller situasjoner vi kan studere og hvilke metoder som egner seg å bruke (Thagaard, 2013). Jeg ønsket å studere hvilke erfaringer og opplevelser de som jobber i barnehagen har med temaet utfordrende atferd, og

hvordan de mener atferden påvirkes av forhold på ledernivå i barnehage, samarbeid internt og eksternt, daglig drift og organisering og personalets relasjoner med barn og voksenrollen i barnehagens hverdagsliv i samspill mellom barn og voksne, altså strukturelle og relasjonelle faktorer.

For å komme nærmere inn på denne problemstillingen valgte jeg å følge to linjer, hvor den ene handler om struktur og den andre handler om tilknytning og relasjon og å se de i sammenheng med barn som viser utfordrende atferd. Jeg går nærmere inn på hvordan styrere og pedagogiske ledere legger til rette for strukturelle og relasjonelle faktorer og samtidig hvordan de opplever barn som viser utfordrende atferd.

I dette prosjektet velger jeg å bruke benevnelsen; barn som viser utfordrende atferd, fordi jeg har en hypotese om at atferd er et produkt som i stor grad styres av de påvirkninger vi utsettes for og at atferden ikke bare kan heftes til individet alene.

1.3 Begrepsavklaring

Utfordrende atferd. Atferd kan defineres som det vi sier og det vi gjør, og den påvirkes av kulturen og tidsepoken vi lever innenfor (Malt, 2009). Det kan derfor være vanskelig noen ganger å si når atferd blir til utfordrende atferd. Utfordrende atferd defineres av Nordahl et al., (2011) som atferd som over tid kan være til ulempe for andre og samtidig hemme barnets utvikling. Atferden kan være både innagerende og utagerende, men det er de med utagerende atferd som blir mest lagt merke til i en barnegruppe (Tetzchner, 2013). Utfordrende atferd handler ofte om sterke følelser og med aggresjon i uttrykket (Isdal, Natvik, & Thilesen, 2003).

Strukturelle faktorer omfatter ifølge Gunnestad (2005) didaktiske forutsetninger som for eksempel rammefaktorer. Dette kan omfatte formelle forutsetninger med lover og forskrifter, menneskelige forutsetninger både hos barn, foreldre og personale og praktiske forutsetninger som kan være barnehagens beliggenhet, utforming, gruppestørrelse eller mulighet for å skaffe vikarer ved sykdom (Gunnestad, 2005). I mitt prosjekt ser jeg nærmere på strukturelle faktorer som blant annet gruppedeling, barns lekeareal og foreldresamarbeid.

Foreldresamarbeid kan sees på som en relasjonell faktor fordi godt foreldresamarbeid ofte tuftes på gode relasjoner (Glaser, 2013), men uavhengig av kvalitet på relasjon er

foreldresamarbeid en lovpålagt oppgave (Barnehageloven, 2013), og jeg velger her å se det som en strukturell faktor. I denne sammenhengen er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori aktuell fordi den legg vekt på strukturelle og menneskelige faktorer som påvirker et barns utvikling og modellen vil bli brukt senere i oppgaven.

Relasjonelle faktorer. Sosiale relasjoner er et grunnleggende behov i hele menneskeheten og et barn vil fra fødselen av stadig inngå i nye relasjoner med andre barn og voksne og fortsette resten av livet med det (Tetzchner, 2013). Det er disse sosiale relasjonene eller det mellommenneskelige samspillet mellom personal og barn, og hvordan personalet jobber med tilknytning og relasjon i barnehagen jeg velger å bruke benevnelsen *relasjonelle faktorer*. Herunder kommer også voksenrollens betydning i møte med barnet, og hvordan personalet reflekterer over sin egen relasjonskompetanse.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1. I dette kapitlet har jeg presentert innledningen med bakgrunn for valg av tema, presentasjon av problemstilling, begrepsavklaringer og oppgavens oppbygging.

Kapittel 2. I dette kapitlet vil jeg ta for meg kunnskapsgrunnlaget for problemstillingen. Det vil omhandle *utfordrende atferd* og ulike perspektiv på atferden. Så vil jeg ta for meg *strukturelle faktorer* med utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning og *relasjonelle faktorer* som kan sees i sammenheng med utfordrende atferd.

Kapittel 3. Dette er et metodekapittel. Her beskriver jeg kvalitativ tilnærming med utdypning om hva som kjennetegner kvalitativt intervju og fokusgruppeintervju. Videre blir gjennomføring av datainnsamling og bearbeiding og analyse av datamaterialet presentert. Jeg vil også komme inn på reliabilitet, validitet, generalisering og det etiske perspektivet ved forskningen.

Kapittel 4. Dette kapitlet er en presentasjon og analyse av datamaterialet. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av funn.

Kapittel 5. Dette er et drøftingskapittel hvor jeg drøfter sentrale funn opp mot kunnskapsgrunnlaget.

Kapittel 6. Oppsummering av oppgaven og en vurdering om problemstillingen er svart på. Jeg vil også reflektere rundt eget forskningsarbeid og videre reflektere rundt tema som ytterligere kan belyses.

2 Kunnskapsgrunnet

Jeg vil først redegjøre for begrepet utfordrende atferd og hva det kan innebære. Her vil jeg også komme litt inn på hvordan utfordrende atferd betraktes fra ulike perspektiv noe som kan ha betydning for de tiltak som blir satt inn. Disse perspektivene er bygd på teorier som kan brukes som en forklaringsmodell for hvordan det hele bindes sammen. I denne sammenhengen har jeg valgt å bruke deler av Bandura sin sosial-kognitive læringsteori for å forklare aktørperspektivet (Bråten, 2011) og Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori som kan bidra til å forklare større sammenhenger (Bø, 2012).

Personalets rolle i barnehagen er en viktig del av hele bildet og jeg vil komme inn på voksenrollen, og da med hovedvekt på den autoritative rollen som regnes for å være den som gir de beste resultatene (Baumrind, 1971). Jeg vil også se på hva som skal til og hvordan voksne kan tilegne seg relasjonskompetanse for å være gode rollemodeller og samtidig bygge gode relasjoner med barn i barnehage og skole.

2.1 Utfordrende atferd

Utfordrende atferd kan i enkelte perioder av barns liv være en del av den naturlige utviklingen, men når atferden blir til ulempe og hindring for barnet selv og andre kan det være snakk om problematferd (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2007). Problematferd kan være atferd som i ulik grad bryter med de forventninger vi har til god oppførsel, samtidig som det forstyrrer eller hemmer deltakelse i sosiale settinger både for individet selv og for andre som er til stede (Nordahl et al., 2007). For å sette ord på det som er problemet kommer det gjerne beskrivelser om hva barnet gjør og eller ikke gjør. Det kan være for eksempel være at barnet biter, slår, nekter å adlyde, får ingen venner og så videre P Rolland+++ 2011. Den utfordrende atferden som beskrives, kan være både innagerende og utagerende.

Problematferd er ikke bare noe som gjelder den enkelte og Webster-Stratton (2005) viser til forskning som sier at problematferd har en tendens til å øke i omfang og alvorlighetsgrad, noe som kan forårsake store personlige belastninger både for den det gjelder og for de nærmeste. I et samfunnsperspektiv vil også andre enn de nærmeste kunne rammes.

Det kan være mange årsaker til at barn i barnehagen viser utfordrende atferd. Forsinket språkutvikling og forskjellige språkvansker som barnet opplever kan føre til mye frustrasjon i forhold til å forstå og bli forstått og kan komme til uttrykk som aggressiv atferd (Isdal et al., 2003). Løge (2011) viser til norsk og internasjonal forskning som har kartlagt at det er en sammenheng mellom språkvansker og sosioemosjonelle vansker. Dette kommer til syne ved at barna strever med turtaking, selvkontroll og deltakelse i lek. Språkvanskene blir til hindring for å avklare roller i leken og det blir vanskelig å delta i late-som-lek og resultatet kan bli at de leker på utsida av barnegrupper, leker med yngre barn eller leker alene. For barn med et annet morsmål enn norsk, vil en mangelfull språklig og kulturell forståelse prege barnets hverdag og kan føre til frustrasjoner og utagering (P. Roland et al., 2011). Andre typer påkjenninger som kan ha stor innvirkning på et barns atferd er samlivsbrudd (Størksen & Thorsen, 2011). Barn som viser frustrasjon og utagerende atferd er i risikozonen for ytterligere vansker og det er derfor særdeles viktig med det forebyggende arbeidet i barnehagen (U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertresvåg, & E. Roland, 2011a).

Når det gjelder forekomsten av utfordrende atferd, er fordelingen mellom utagerende og innagerende atferd omtrent 50/50 (Tetzchner, 2013). Innagerende atferd derimot er sjelden et problem for omgivelsene, men oppfattes som et problem for barnet selv, hevder Lund (2004) og mener videre at denne atferden er vanskeligere å kvantifisere fordi individet retter atferden innover mot seg selv. Det er derfor den atferden som er mest utadrettet i form av sinne eller aggresjon som en vesentlig del av uttrykket som blir mest lagt merke til (Nordahl et al., 2011).

2.1.1 Aggresjon

I et naturlig utviklingsforløp vil det være mange perioder der barnet kan oppleve frustrasjon og avmakt som kommer til syne som aggresjon, hevder Isdal et al. (2003). Dette er spesielt i faser der barnet er i ferd med nesten å mestre nye ferdigheter. Samtidig må en også være på vakt for at noe aggresjon også er en naturlig reaksjon på hendelser i barnets liv. Dette kan være følelser som kan knyttes til for eksempel sorg og sjalusi som barnet er involvert i. Det kan også være hendelser, rutiner og eller personalet i barnehage og skole som kan være årsak til barnets aggressive atferd (Isdal et al., 2003).

Forskning viser at personlighetstrekket aggressivitet kan være mer fremtredende hos noen barn og disse har en større tendens til å vise aggresjon (E. Roland, 2007, s. 50). Aggresjon er

en forsvarsmekanisme som gjør oss i stand til å flykte eller kjempe, *fight or flight*, men den kan også gjøre at vi blir paralyserede eller handlingslammet, *freeze*. Følelsen individet sitter igjen med, er å være redd og truet eller med en følelse av avmakt (Isdal et al., 2003). Det finnes to typer av aggresjon, reaktiv og proaktiv. Forskning viser ifølge E. Roland (2007) at *proaktiv aggresjon*, eller instrumentell aggresjon, brukes for å oppnå egne fordeler og man gjerne kan bruke andre i sitt spill for å komme dit man vil. Denne type aggresjon skaper en lystfølelse hos personen når han eller hun oppnår det han/hun vil, selv om det skulle være negativt for noen som blir forulempet underveis. Den *reaktive aggresjonen* derimot er ikke drevet av lystprinsippet, men er mer som et kognitivt sammenbrudd med utspring i frustrasjon og nedverdiggelse (E. Roland, 2007).

I forbindelse med mobbing, kan det være barn med proaktiv aggresjon som står bak for å få frem en reaksjon hos barn med reaktiv aggresjon (Lund, 2014). Når det provoserte barnet viser sinne vil den som forårsaket sinnet bli usynlig, mens barnet som viser sinne er det barnet som blir irettesatt. Det er de med reaktiv aggresjon som er lettest å få øye på i barnehagen (P. Roland et al., 2011), og ifølge Isdal et al.,(2003) må aggresjon betraktes som et symptom. Det blir dermed de voksne sin oppgave å forstå symptomet, tåle det og hjelpe barnet til å uttrykke seg på måter som er mindre uheldige både for barnet selv og omgivelsene.

Ifølge Webster- Stratton (2005) hadde man tidligere en tanke om at aggresjonen måtte få fritt utløp på den måten at barnet kunne gjøre noe aggressivt mot døde gjenstander enten ved å slå eller kaste mot noe så det ble vikarierende mot den eller det barnet egentlig rettet sinnet mot. Det å lette på trykket er fremdeles viktig mener hun, men energien aggresjonen representerer må omsettes i ikke-voldelige uttrykk. Forskning viser at voldelige måter å få ut aggresjonen på er med på å eskalere voldsbruken (Webster-Stratton, 2005).

2.1.2 Temperament

I dagliglivet snakkes det om at noen har ”temperament” og da underforstått at vedkommende er veldig hissig og ofte viser sinne. Temperamentet beskrives som graden av et personlighetstrekk vi har (Ulvund, 2014). Personligheten består av personlighetstrekk og hvert trekk kan variere langs en akse mer enn som bare enten eller. Det vil si at det er grader av for eksempel det å være sosial – mye, passe eller lite. Personlighet er det som gjør at vi

som mennesker har likhetstrekk med andre mennesker, men samtidig er det personligheten vår som skiller oss fra andre og gjør hvert enkelt individ unik (Kvello, 2013a).

Foreldrene er de som har størst påvirkning i forhold til hvordan barna utvikler seg, men barnehagepersonalet har også en betydelig påvirkningskraft med tanke på at de fleste barn har daglige opphold over flere år. Det er i denne alderen den grunnleggende personligheten dannes og forskning viser at det foregår i en kombinasjon mellom genetiske disposisjoner og samspillerfaringer (Kvello, 2013a).

Barn er forskjellige og viser tidlig ulikt temperament. De reagerer ulikt i forhold til irritabilitet, aktiveringsnivå og reaksjoner på forhold og situasjoner og endringer de presenteres for (Tetzchner, 2013). Noen viser sterke følelser hele tiden og andre gjør det sjeldnere. Det er disse reaksjonsmønstrene som ligger innfor det som betegnes som temperament. Temperament regnes som en biologisk disposisjon som er ganske stabil i forskjellige situasjoner og er med på å bestemme hvordan barnet møter verden, men også hvordan verden møter barnet. Når barnet vokser til vil temperamentsuttrykket reguleres gjennom samspill med andre. Derfor vil omgivelsene i økende grad være bestemmende for hvordan barnet mestrer å regulere sitt temperament (Tetzchner, 2013).

Ifølge Kvello (2013a) finnes ulike temperamentstiler hvor *vanskelig temperamentstil* er en av dem. Barn med denne stilen kan ha uregelmessig søvn, er stadig på farten, blir lett frustrert som igjen ofte fører til sinne, tåler dårlig korreksjon og kan ha raske humørendringer. Fordelingen av temperamentstiler viser at ca 10 prosent av barn i førskolealder har en vanskelig temperamentstil. Denne type stil alene er sjelden nok til at det utvikles atferdsvansker, men i kombinasjon med andre risikofaktorer kan det være fare for det. Webster- Stratton (2005) kaller dette for en indre uro noen barn har, og som det er vanskelig å styre og det kan derfor veldig krevende å sitte lenge i ro.

Barn med en vanskelig temperamentstil er i risikozonen for å oppleve lite imøtekommenhet og forståelse fra omgivelsene og dette kan bidra til å øke vanskene og forverre situasjonen. Voksne opplever at det kan være vanskelig å vise varme og kjærlighet til aggressive barn fordi de kan virke provoserende, vise skremmende atferd og være avvisende. Ofte utvikler det seg en anstrengt relasjon mellom omsorgspersonen og barn med en vanskelig temperamentstil (Kvello, 2013a).

2.1.3 Emosjon

Det å kunne styre seg selv handler om å regulere tanker, emosjoner og atferd eller det som kalles selvregulering. Små barn har lite selvregulering og må ha ytre regulering fra omgivelsene som gradvis internaliseres. Selvregulering er en forutsetning for å lykkes i samspill og sosialt fellesskap med andre. Med selvregulering blir behovet for hjelp og støtte utenifra redusert, og det igjen fører til en større selvstendighet noe som er viktig for god livskvalitet (Kvello, 2013a). Gjennom sin forskning understreket Mead (Mead, 1934 referert i Tetzchner, 2013) at betydningen av andres reaksjoner er viktig for utvikling av barnets selvforståelse og beskriver dannelsen av selvoppfatningen som en sosial konstruksjon.

Ifølge Tetzchner (2013) dreier atferdsvansker seg om emosjonsregulering. Underregulering av sinne er vanligst hos gutter og kommer ofte til uttrykk som aggressiv utagerende atferd, mens overregulering er mer vanlig hos jenter og fører til emosjonsundertrykking som kommer til uttrykk som tilbaketrukket innagerende atferd. Underregulering av sinne er den vansken det er mest forsket på, mest sannsynlig fordi den er vanskeligst å forholde seg til og fordi det er den atferden som har størst negativ effekt på relasjon mellom foreldre og barn og deres nærmeste omgivelser. Tetzchner (2013, s. 492) viser til forskning der det er funnet sammenheng mellom førskolebarn sin evne til emosjonsregulering og senere vansker.

Emosjoner er noe både barn og voksne har i alt vi gjør og de er en respons på det vi opplever i omgivelsene og de aktiverer til handling. Så tidlig som rundt 1-års alder blir små barn oppmerksomme på at andre også har emosjoner. Utvikling av emosjoner dreier seg om å få et repertoar av emosjonelle uttrykk og hvordan disse kan brukes best mulig i møte med andre. Emosjonsutviklingen har stor betydning for utviklingen av det sosiale livet, både hvordan barnet møter andre og som en kilde til å lese informasjon om det emosjonelle innholdet i relasjonen. Barnets emosjonelle tilpassningsdyktighet øker med alderen (Tetzchner, 2013).

Forskning viser at emosjoner består av to komponenter, en affektiv og en kognitiv. Nye, overraskende og uvante opplevelser for barnet vil kunne gi sterke emosjonelle reaksjoner (Tetzchner, 2013). I tillegg til de medfødte disposisjoner for aggresjon kan også kognitive prosesser og erfaringer spille inn og være avgjørende for hvilke emosjoner som kommer til uttrykk (Bunkholdt, 2005).

2.1.4 Perspektiv på utfordrende atferd

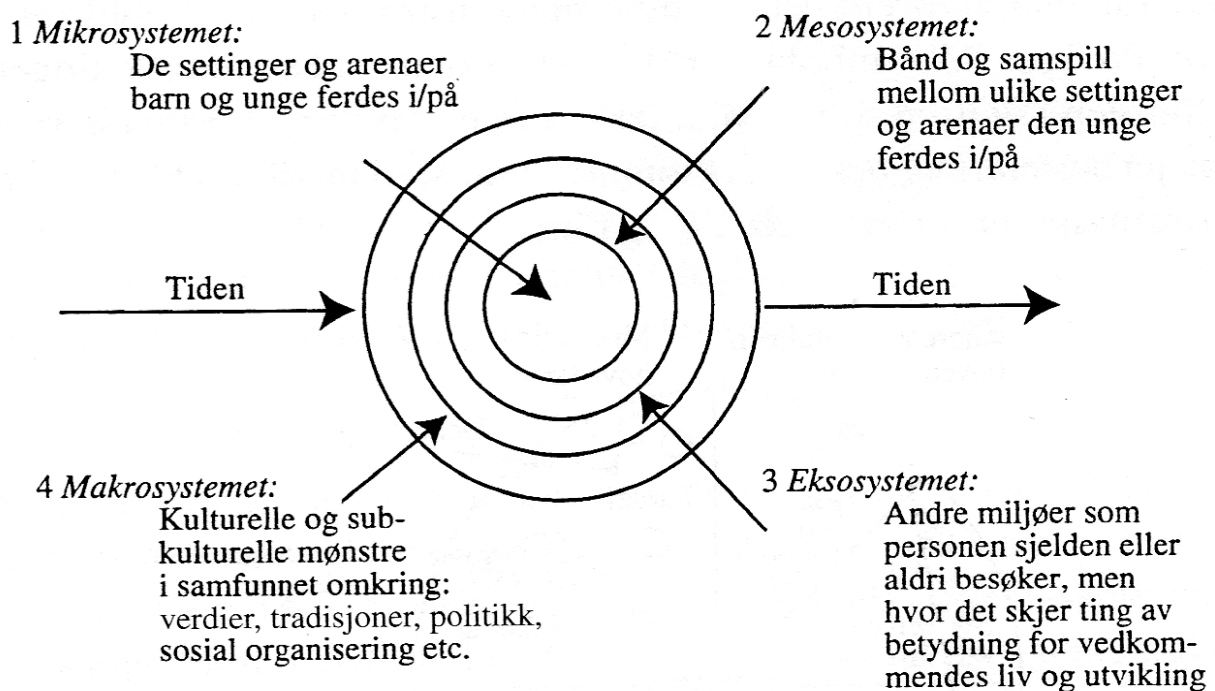
Det er forskjellige måter å betrakte utfordrende atferd på og det mest vanlige har vært å knytte atferden opp mot enkeltindividet, altså et *individperspektiv*. Tendensen til å se på atferdsproblem i et individperspektiv bygger på det som Heider (i Nordahl et al., 2007, s. 12) gjennom sin forskning på attribusjon viste at vi tillegger mennesker egenskaper, eller *attributter*, vi ikke har grunnlag for å si noe om, men bare antar ut i fra observasjon av atferd. Dette har senere innenfor psykologien blitt kalt for den fundamentale attribusjonsfeilen. Ved å gjøre det på denne måten blir individet fremstilt på en endimensjonal måte og fokuset blir å finne feil og mangler ved individet som skal repareres (Nordahl et al., 2007). Dette perspektivet har tradisjonelt hatt lite fokus på individets styrker, ressurser og mestringspotensial (Nordahl et al., 2011).

Innenfor *aktørperspektivet* legges det mer vekt på individets iboende ressurser og hvilken betydning det har i møte med omgivelsene i forhold til synet på utfordrende atferd. Her legges det mer vekt på hva individet selv representerer og hva det kan bidra med og mestre. En forståelse av barnets oppfatninger, erfaringer og handlinger er utgangspunktet for at de kan betraktes som aktører i egne liv og dermed sees på som handlende individer som ønsker å skape mening i sin tilværelse (Nordahl, 2010). Det teoretiske grunnlaget i dette perspektivet er Banduras sosial-kognitive læringsteori som bygger på resiprok determinisme, der atferden er et produkt av gjensidig påvirkning og samspill mellom miljøfaktorer og personfaktorer. Når individet opplever seg selv som aktør i eget liv og oppdager at det nytter å satse og ta i bruk egne krefter for å realisere framtidsdrømmer, snakker vi om et *mestringsperspektiv* (Bråten, 2011). Denne tiltroen til innflytelse over eget liv har Bandura kalt *self-efficacy-belief*. De som utvikler self-efficacy har en kompetanse som gjør dem i stand til å ta egne avgjørelser, og de opplever trygghet og mening i forhold til at de kan planlegge og å være rustet til det de møter. De som derimot ikke makter å få denne tiltroen på seg selv kan ifølge Befring (2012b) bli usikker, maktesløs, vise apati eller desperasjon. Dette er ofte karakteristisk med unge mennesker som blir definerte som atferdsvanskelige, og de står i fare for å bli fanget i denne negative utviklingsspiralen, mener han.

Ved å forklare atferd i et *systemperspektiv* må det tas høyde for flere komponenter og faktorer som påvirker og bidrar til eller forebygger utfordrende atferd. For å se de ulike faktorene i sammenheng kan Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori brukes som en

forklaringsmodell. I denne teorien har han forsøkt å sammenfatte alle innvirkende faktorer i et oppvekstmiljø til en begripelig helhetsmodell. Han tar først og fremst utgangspunkt i de daglige konkrete primærgruppesituasjonene og vekselvirkningen og forbindelsene mellom disse situasjonene og andre fjernere nivå som også har stor innvirkning (Bø, 2012).

Bronfenbrenner hentet inspirasjon til sin utviklingsøkologiske teori fra økosystemer i naturen (Nordahl et al., 2007). Et økosystem består av både levende og ikke levende faktorer som påvirker samspillet mellom de ulike økosystem (Hågvar & Taksdal, 2001).



Figur 1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell (etter Bø (2012, s. 171)).

Barnets *mikrosystemer* kan være barnets hjem med foreldre og kanskje søsken, barnehagen med venner og personale, barnets fritidsaktivitet med venner og kanskje besteforeldre. I hvert av disse mikrosystemene opplever barnet nære relasjoner. Barnet tilhører flere miljø samtidig, og *mesosystemet* er bånd eller samspill mellom de ulike settinger og arenaer som barnet og dets familie har forbindelse med og ferdes i og kan være for eksempel samarbeid mellom hjem og barnehage. *Eksosystemet* kan bestå av institusjoner som kommunehus, helsestasjon, PPT, mors eller fars arbeidsplass eller lignende og er miljøer som barnet sjelden ferdes i, men som samfunnsanliggender kan de likevel ha betydning for barnets hverdag. *Makrosystemet* i modellen handler om nasjonale anliggender som lover og regler, verdier og normer for nasjonen, økonomiske forhold, tradisjoner, kultur og alt det som kan påvirke et samfunn.

Lengst ute har han plassert *krononivået* vist på figur 1. som en pil gjennom hele modellen og som omhandler det historiske tidsperspektivet (Santrock, 1995). I denne sammenhengen kan det ha betydning for hvordan synet på barn som viser utfordrende atferd har endret seg gjennom tidene.

Det økologiske systemet representerer altså barnets sosiale nettverk. Nettverket vil være i kontinuerlig utvikling og endring og bli større og mer komplekst etter hvert som barnet blir eldre. Mange barn i nærmiljøet har deler av mesonivået felles og noen ganger også eksonivået dersom foreldrene omgås ofte. Barn fra samme land har felles makronivå. Det er samspillet mellom de ulike nivåene som utgjør det enkelte barns oppvekstmiljø (Tetzchner, 2013).

Denne teorien har hatt stor betydning innenfor helse og samfunnsutvikling fordi den tydelig viser hvordan endringer i for eksempel eksonivået vil kunne føre til endringer for den enkelte familie eller barnehage som befinner seg i mikronivået (Tetzchner, 2013). Ved å jobbe med utfordrende atferd i systemperspektiv må en likevel ha individet i fokus (Befring, 2012a).

I mitt prosjekt vil jeg undersøke pedagogenes opplevelse av relasjoner til enkeltbarn som viser utfordrende atferd og styrerens og pedagogenes tilrettelegginger av strukturer og rammer for alle barna i barnehagen. Gjennom disse undersøkelsene sett i lys av kunnskapsgrunnlaget vil jeg prøve å finne faktorer som kan påvirke barnehagebarnas atferd. Ifølge Bronfenbrenner og systemperspektivet er atferdsproblem en konflikt mellom individet og konteksten (Nordahl et al., 2007). Det kan med andre ord være et misforhold mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav og forventninger. I dette perspektivet kan en derfor ikke se på barnets utfordrende atferd alene, uten å kartlegge de faktorer i omgivelsene som påvirker atferden.

2.2 Strukturelle faktorer

Struktur, av latin og betyr bygning eller sammenføyning (Snl, 2009) og kan være oppbygning og sammenheng mellom de enkelte deler i en helhet. I mitt prosjekt handler det om de strukturelle faktorene i barnehagen som kan påvirke barns atferd. For å beskrive noen av disse faktorene har jeg tatt utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning.

2.2.1 Rammefaktorer

På 1970- tallet utarbeidet Bjørndal og Lieberg (1981) en modell bygd på didaktisk relasjonstenkning. De mente at målet for den didaktiske relasjonstenkningen er å skape et utgangspunkt for en skapende pedagogisk prosess i undervisning og oppdragelse. Det bygger på at de vesentlige faktorer som finnes i de fleste undervisningssituasjoner skilles ut og at relasjonene mellom disse faktorene klargjøres. De faktorene som fremstilles er: Mål, innhold, evaluering, didaktiske forutsetninger hos elev og lærer som omfatter fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger og læringsaktiviteter. Faktorene fremstilles i en modell som viser at alle faktorer har innvirkning på hverandre og poenget er å vise at dersom en faktor endres vil det føre til at andre faktorer også må endres (Bjørndal & Lieberg, 1981).

Modellen har vært utgangspunkt for flere ulike didaktiske modeller som har vært brukt i barnehagen (Gunnestad, 2005). I denne studien vil de strukturelle og relasjonelle faktorene som påvirker barn som viser utfordrende atferd handle om didaktiske forutsetninger hos barn og personale og miljøet i og rundt barnehagen. Didaktiske forutsetninger i form av praktiske forutsetninger eller rammefaktorer blir nærmere undersøkt. Rammefaktorer er faktorer av økonomisk, materiell eller administrativ art som vil virke inn på det pedagogiske arbeidet. Disse faktorene vil gi mulighet og begrensninger for virksomheten. Herunder kommer barnehagens fysiske miljø både inne og ute med lokalenes størrelse, rominndeling, møbler, utearealets størrelse, utforming og plassering av lekeapparater og tilgang til leker og materiell for ulike aktiviteter (Gunnestad, 2005). Rammefaktorer er av stor betydning for den atferden som kommer til syne, mener Drugli (2002), og for å endre negativ atferd er det viktig med et fundament av gode rutiner, regler og struktur.

Håberg (2015) viser til funn i sin doktoravhandling der det fremkommer noe overraskende om hvor mye tid som går med til organisering og planlegging av barnehagehverdagen og hun tolker det som et resultat av økning i antall barn og personale. Forskning viser at det er en tendens til at størrelsen på barnegruppene øker, spesielt i de nye større barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2013). Større barnegrupper vil bidra til en økt belastning for personalet som allerede strekker seg langt for å ivareta det enkelte barns behov og det vil også skape mer støy som er en enkeltfaktor som både reduserer tålegrensen for irritasjon på kort sikt, og psykisk slitenhet på lang sikt (Enehaug, Gamperiene, & Grimsmo, 2008).

En av rammefaktorene jeg vil se nærmere på i dette prosjektet er gruppering av barn og hvordan dette organiseres. Dette vil gjelde både i forhold til personalressurs og barnehagens tilgjengelig areal inne og ute. Andre rammefaktorer jeg har lagt vekt på i dette prosjektet er barnehagens fysiske utforming og hvilke muligheter som ligger til grunn for lek og aktiviteter og personalets muligheter for å la barna benytte seg av disse.

2.2.2 Lekeareal – inne og ute

I forhold til det fysiske miljø finnes det en veiledende norm som sier noe om barnehagens beliggenhet og tomtevalg, bygg og uterommets funksjoner og innemiljøets utforming og om størrelse på oppholdsareal både inne og ute (Barne- og familiedepartementet, 2000). Den veiledende normen for barn over tre år er 4m^2 pr barn og omtrent $5,3\text{m}^2$ for de under tre år inne, mens utearealet bør være seks ganger større enn leke- og oppholdsarealet inne. I forhold til utbyggingen er det den enkelte kommune som er godkjenningmyndighet (Barne- og familiedepartementet, 2000).

I lekerommene inne må det tas hensyn til dørplasseringer slik at rommet ikke bare fungere som et gjennomgangsrom, men at det også er noen rolige soner. Det bør være gode lys og lydforhold og alle lekerom bør ha akustisk demping i taket. I tillegg til lekerommene bør det være et fellesrom og et eller flere grupperom (Barne- og familiedepartementet, 2000).

Det har ifølge Kampmann (1998) vært et større fokus på de fysiske rammer som en pedagogisk faktor i de senere år. Denne tenkningen har utspring fra Reggio- Emilia-pedagogikken, mener han, som så på rommet som den tredje pedagog. Barn som er i barnehagen skal ha mulighet til å utfolde sin skaperglede, undring og utforskertrang (Barnehageloven, 2013). For å kunne utnytte disse mulighetene viser Kampmann (1998) til en dansk undersøkelse som sier noe om rommets betydning sett ut fra barnets perspektiv.

Dette deler han inn i fire faktorer; det personlige rommet, avgrensning og mulighet for å danne rammer, forandringspotensialet i rommet og den følelsesmessige tilknytningen til rommet. Det han legger i det personlige rommet er barnets mulighet for selv å kunne velge hvordan en skal være tilgjengelig for andre. Dette handler om hvordan de voksne forvalter rommene og mulighetene som ligger i det. Skal barnet for eksempel kunne leke uforstyrret

uten at ”territoret” trues av barn og voksne som hele tiden beveger seg på kryss og tvers av tilgjengelig areal. Med foranderlighet mener Kampmann (1998) en mulighet til å manipulere med omgivelsene og på den måten å sette spor etter seg. Han hevder at det ikke-ferdige og ikke-definerte utgjør vesentlige elementer i barnas leke- og undersøkelsesmuligheter og at lekens kvalitet avhenger av dette forandringspotensialet. Den følelsesmessige tilknytningen til rommet handler det enkeltes barns behov for å skape personlige rutiner som et ledd i identitetsutviklingen. Dette kan gjøres ved å legge noe et bestemt sted og stadig vende tilbake og på denne måten knytte seg til bestemte steder i barnehagen, og dette kalles for tilknytningshandlinger (Kampmann, 1998).

Om uteområdet heter det: ”*Lekearealet i barnas uteområde skal tilfredsstillende barnets behov for god utvikling. Naturlekeplasser er som regel de aller beste*” (Barne-og familiedepartementet, 2000, s. 2). Begrunnelsen for å verdsette naturlekeplasser som gode, var fordi forskning og erfaring viste til redusert sykefravær og færre konflikter hos både barn og personal som oppholdt seg mye i naturen. Derfor legges det vekt på at barnehagen plasseres på en egnet tomt og at nærområdene kartlegges for å finne kvaliteter som blir en del av barnehagens nære uterom (Barne-og familiedepartementet, 2000). Nyere studier støtter også funnene av positive effekter av barns lek ute i naturen. Skar, Gundersen og O`Brian (2016) viser til flere studier som er gjennomført på barn som oppholder seg mye ute i naturen. Funnene fra studiene viser mer kreativitet, redusert stressnivå med en følelse av å være avbalansert, fremmer generell helse og motorisk utvikling og forbedrer evnen til å vurdere risiko. Oppsummert kan en si at innvirkningen på barns helse, utvikling og læring er positiv.

2.2.3 Tidsbruk

Andre rammefaktorer som påvirker hverdagen i barnehagen er hvordan dagen struktureres med måltider, hvilke aktiviteter og turer som velges og hvordan det kommuniseres mellom de ansatte. Det ligger mye i ”taus kunnskap” og i ”praktisk yrketeori” uten at dette blir tatt opp til diskusjon og refleksjon (Gunnestad, 2005). Gjennom erfaring har en kommet frem til en struktur som fungerer, hva som er viktig og hvordan det kan gjøres mest effektivt. Men samtidig kan dette være en sovepute og gjennomføres bare fordi ”det er sånn vi alltid har gjort det her”, uten at det tas opp til diskusjon og refleksjon. Videre vil åpningstid, vaktordning, antall ansatt pr. barn, møteplaner og retningslinjer være faktorer som pedagogen må forholde seg til ved planlegging og gjennomføring av aktiviteter på barnehagen (Gunnestad, 2005).

2.2.4 Foreldresamarbeid

Når en har med utfordrende atferd å gjøre viser forskning fra skolen at god kommunikasjon og samarbeid med foreldrene øker sjansen for å endre barnets utvikling i positiv retning (Westergård, 2011). Barnehagen har også et særlig ansvar for å følge opp de barna som opplever en konfliktfylt hverdag i hjemmet og eventuelt samarbeid med andre hjelpeinstanser for å bidra til en god opplevelse av barnehagehverdagen. Det er personalet sitt ansvar at alle barn får føle seg som betydningsfulle personer for fellesskapet uavhengig av alder, kjønn, familiebakgrunn og funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ved bekymring for et barn er det barnehagens plikt å få til et godt samarbeid med foreldrene. Det er foreldrene som kjenner barnet sitt best og som gjennom informasjon, aksept og samarbeid kan bidra til å arbeide godt med utfordringene barnet står i (Drugli, 2002).

De fleste småbarn har i dag to oppvekstarenaer, en i hjemmet og en i barnehagen (Drugli, 2014). For å få dette til å fungere godt på begge sosialiseringarenaene er det viktig at de voksne rundt barnet sørger for en god sammenheng i hverdagen for barnet (Drugli, 2014). Det å begynne i barnehagen kan være en stor påkjenning for både foreldre og barn og det er av stor betydning at personalet evner å støtte barn og foreldre den første tiden i barnehagen (Drugli, 2014). Gode relasjoner og samarbeid med foreldrene fra første dag er med på å sikre en god og trygg oppstart i barnehagen for foreldre og barn, hevder Killèn (2012). De gode relasjonene, mener hun, kan oppnås gjennom samtaler med personalet enten før oppstart eller når barnet begynner i barnehagen. Gjennom samtalene gis foreldrene mulighet til å fortelle om sitt barns behov og preferanser i forhold til daglig fungering. Ved å etablere gode relasjoner med foreldre i denne fasen vil det være et godt grunnlag for ”den vanskelige samtalen” på et senere tidspunkt dersom det skulle være behov for det (Killèn, 2012).

Kvaliteten i barnehagen er avhengig av god informasjonsflyt mellom hjem og barnehage der den daglige dialogen med foreldre bidrar til å sikre denne kvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2009). Ifølge Glaser (2013) kan det være en utfordring å ivareta samarbeid med foreldre slik at det blir mer enn bare informasjonsutveksling om praktiske ting. Glaser mener det er viktig å sikre gode rutiner for samarbeidet og sørge for at foreldre får vite hvilke områder i barnehagen de har mulighet til å utøve innflytelse over, noe som for øvrig er nedfelt i Barnehageloven (2013) og Rammeplan for barnehagen (2011) der det står at i tillegg til de daglige samtalene skal barnehagen ha en årsplan som viser hvordan samarbeidet med hjemmet skal følges opp.

Det er enighet om at det er den uformelle daglige kontakten som er bærebjelken i relasjon og samarbeid mellom hjem og barnehage (Drugli, 2014; Glaser, 2013) og denne dialogen mellom personalet og foreldre er ifølge Killèn (2012) viktigere jo yngre barnet er. De daglige samtale foregår gjerne i hente- og bringe situasjon der det blir snakket om hva barnet har gjort eller skal gjøre i løpet av dagen og om barnets trivsel og litt fra hjemmet. I en mer uformell kontakt er heller ikke terskelen så høy for å ta opp det en måtte ha på hjertet, og på den måten kan de mer uformelle samtale være retningsgivende for det mer formelle samarbeidet (Glaser, 2013).

De fleste foreldre er fornøyd med barnehagen og er en av de offentlige velferdsordninger der det gis tilbakemeldinger om høy brukertilfredshet. Klager som kommer inn knyttes ofte til foreldrenes bekymringer for lav bemanning som meldes inn til Foreldreutvalget for barnehager, FUB (Kunnskapsdepartementet, 2013).

2.3 Relasjonelle faktorer

Menneskebarnet er ved fødselen sårbart og helt avhengig av andre for å overleve (Tetzchner, 2013). Et ledd i denne kampen for å overleve, er at barnet på et tidlig tidspunkt i livet er i stand til å inngå i sosial interaksjon med de som er i nærheten. Sosiale relasjoner er ikke bare et spørsmål om overlevelse, men noe som er grunnleggende i hele den menneskelige eksistens. Barnets emosjonelle kontakt med omsorgsgivere danner tilknytning og relasjon som blir betydningsfull i forhold til videre sosial utvikling. Sine første sosiale erfaringer har barnet som oftest med omsorgsgivere i familien (Tetzchner, 2013). Videreføringen av denne sosialiseringen og omsorgen i barnehagen skal ifølge formålsparagrafen i Barnehageloven (2013) skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Med utgangspunkt i dette samarbeidet skal barnehagen ivareta barns behov for omsorg og lære barna å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Videre skal barnehagen møte barna med respekt, bidra til trivsel og glede og samtidig være et utfordrende og trygt sted for felleskap og vennskap. Barnehager av dårlig kvalitet synes å utgjøre en risiko for utrygg tilknytning, mens barnehager av god kvalitet kan innebære beskyttelse og gi bedre muligheter for trygg tilknytning og med god kvalitet i denne sammenhengen regnes færre barn pr voksen, fagutdanning blant personalet og godt utstyr (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2012).

2.3.1 Tilknytning og relasjon

John Bowlby regnes som grunnlegger av tilknytningsteori (Tetzchner, 2013). Grunnlaget for teorien ble lagt gjennom forskning på barn i institusjon etter andre verdenskrig. Forskningen viste at barna for det meste bare fikk mat og nødvendig stell og at personalet unnlot å involvere seg emosjonelt. Dette førte til at barna ble deprimerte og fikk langvarige vansker med å knytte relasjoner med andre. Med bakgrunn i disse funnene mente Bowlby at det måtte mer til for at barn skulle vise tilknytning. Det var ikke nok med det som psykoanalysen og atferdsteori på den tiden hevdet at barnet ble tilknyttet dersom det fikk dekt sine fysiske primærbehov. Disse teoriene ble senere omtalt som cupboard- teorier fordi de mente at tilknytning bare kunne oppstå til den som barnet fikk mat hos (Santrock, 1995).

Bowlby søkte derfor etter en annen innfallsvinkel for å forklare tilknytningen mellom barn og omsorgspersoner. Han hentet inspirasjon fra Lorentz og etologien i forhold til hvordan mor og avkom foretrakk å være i nærheten av hverandre (Santrock, 1995). Bowlby hentet også inspirasjon fra kognitiv utviklingsteori både angående objektpermanens og kognitive skjema (Broberg et al., 2014). Objektpermanens utvikles i barnets siste halvdel av sitt første leveår (Tetzchner, 2013), noe som betyr at barnet har mulighet til å fastholde tanken på noe som ikke er synlig til stede. For barn som har etablert tilknytning til foreldrene betyr det at de vet at foreldrene finnes, selv om de er ute av syne, og barnet kan etter hvert håndtere kortere separasjon fra sine foreldre (Broberg et al., 2014). Senere forskning av Harlow støtter funnene Bowlby gjorde av den emosjonelle dimensjonen i tilknytningen (Harlow, 1958 referert i Gleitman, 1992).

Ut fra denne forskningen som viste at barn har behov for omsorg utover å bare dekke fysiske behov, ble det anbefalt at barn skulle ha med seg en kjent voksenperson ved for eksempel sykehusinnleggelse (Tetzchner, 2013). I barnehagen vil overganger til nye omsorgspersoner bli bedre hvis barnehagen har gode strategier for oppfølging av nye barn og foreldre som kommer til barnehagen. En av disse strategiene kan være primærkontaktmodellen fra 1990-tallet som i hovedsak går ut på at barn og foreldre får tildelt en voksen i barnehagen som følger barnet tett den første tiden (Drugli, 2014, s. 113-114). En annen måte å gjøre det på er at barnet velger mer selv hvem som kan være støtte og trøst av de voksne i barnehagen. Ifølge Kvello (2013a) er tilknytningen relasjonsspesifikk og barn utvikler unike tilknytninger til ulike personer. Han anbefaler derfor at barnet selv kan søke de voksne de finner mest trøst og

støtte i når de bli oppbrakt i barnehagen, fremfor at de voksne skal fordele likt med tid mellom barna og at barnet dermed blir nødt til å bruke en person de helst ikke foretrekker.

I tillegg til de emosjonelle båndene regnes tilknytning som et atferdssystem. Atferdssystemer er genetiske programmeringer og aktiveres under bestemte betingelser, som det at et barn søker trøst og beskyttelse når de er redde eller føler farer truer (Brandtzæg et al., 2012). Atferdssystemene sikrer også at tilknytningspersonene er lydhøre ovenfor de tilknytningssignalene barnet viser som kan være gråt, smil og tilnærming (Tetzchner, 2013). Mary Ainsworth som samarbeidet med Bowlby forsket videre på ulike kvaliteter av tilknytning som oppstår mellom barn og omsorgsgivere (Santrock, 1995).

Gjennom sitt forskningsprosjekt "*The strange situation*" fant Ainsworth (sitert i Gleitman, 1992, s. 383) ut at tilknytning kan ha ulike kvaliteter. Selve forsøket ble gjort med barn rundt ett-års alder og foregikk i flere faste sekvenser. Måten barna opptrådte på i de forskjellige sekvensene ble grunnlag for å danne ulike kategorier for tilknytning.

Ainsworth kom frem til to hovedkategorier, det ene er trygg tilknytning der barnet har omsorgspersonen som en trygg base og den andre kategorien er utrygg tilknytning. Utrygg tilknytning delte hun i unngående usikker tilknytning der barnet kunne ignorere omsorgsgiveren og usikker ambivalent tilknytning der barnet kunne klenge på omsorgsgiver i det ene øyeblikket og avvise omsorgsgiver i det neste (Santrock, 1995). Med denne type atferd ved utrygg tilknytning kan det tyde på at det blir vanskeligere å danne relasjoner. Forskning viser at barn tar med seg sine arbeidsmodeller for tilknytning hjemmefra og til barnehagen (Brandtzæg et al., 2012). Haugen (1999, s. 121-122) refererer til Stroufe som hevder at de barna i barnehagen som hadde en trygg tilknytning hadde mer selvtillit, var følelsesmessig sunnere, og hadde mindre atferdsvansker enn de barna som med utrygg tilknytning. Selv om det er gjort mange overbevisende funn mellom tidlig tilknytningsmønster og senere utvikling, er ikke tidlig trygg tilknytning noen garanti for senere positiv utvikling, og tilsvarende trenger heller ikke barn som har en tidlig utrygg tilknytning få en problemfylt utvikling (Haugen, 1999).

Dersom et barn strever med tilknytningen finnes det hjelp å få, og ved The Ainsworth attachment clinic er det utviklet et eget program for å analysere og tolke barns atferd, følelser og behov for å kunne veilede foreldre i utviklingsstøttende omsorg. Programmet kalles The

circle of security, eller Trygghetssirkelen på norsk og bygger på prinsippene om emosjonelle bånd og tilknytningsatferd (Brandtzæg et al., 2012).

2.3.2 Relasjonsbygging

I samspillet mellom barn og voksne er det alltid de voksne som har ansvaret for at det blir et trygt og godt samspill og at det bygges gode relasjoner (Lund, 2012). Voksenrollen er altså av stor betydning for utfallet av relasjonskvaliteten. Ut i fra graden varme og kontroll foreldrene utøvde, kom Diana Baumrind fram til en teori om fire forskjellige oppdragerstiler; den autoritære der hvor den voksne viser lite varme, men mye kontroll, den ettergivne som viser mye varme, men lite kontroll, den likegyldige som verken viser varme eller kontroll og den autoritative som viser både varme og kontroll (Baumrind, 1971). Det er ofte disse stilene som blir brukt i dag for å beskrive voksenrollen både som foreldre og som voksen i barnehage og skole, hvor den autoritative stilen representerer tydelige voksne som skaper gode relasjoner og godt læringsmiljø (U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertresvåg, & E. Roland, 2011b). Det å være en tydelig voksen er ikke bare forbeholdt noen få, mener Lund (2012), men kan trenes og øves på. Mange opplever møte med utfordrende atferd blant barn og unge som vanskelig. Derfor hjelper det mye å være ovenpå og ha overskudd og at man i tillegg har et godt samarbeid med kolleger til å takle de situasjoner som oppstår (Lund, 2012).

Ifølge Rammeplanen for barnehagen har barn rett til omsorg og til å bli møtt med nærhet og omsorg. En av barnehagens primær oppgaver er å komme barnet i møte ut ifra barnets alder og forutsetninger. I barnehagen skal barnet møte voksne som legger til rette for relasjoner mellom voksne og barn og mellom barn – barn (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ved å tilbringe mye tid sammen og involvere seg emosjonelt oppstår tilknytning og relasjoner når personalet legger til rette for det. En positiv relasjon med en voksen kan virke som et miniutviklingsmiljø som er gunstig for barnets utvikling. Barnet får erfaring med en god relasjon og tar den med seg videre som et grunnlag for å etablere nye relasjoner med andre voksne og barn. Trygg tilknytning og gode relasjoner mellom barn og voksne har stor betydning for barns utvikling og læring (Drugli, 2014).

Når barn viser utfordrende eller avvisende atferd er det ifølge Pianta (2006) særdeles viktig å jobbe for å få et bedre forhold. *Banking time*, er et uttrykk for å legge dette bedre til rette for

relasjonsbygging og kan gjøres ved systematisk planlegging av lystbetont tid sammen med enkeltbarn for å styrke og bedre relasjonen, varmen og de følelsesmessige bånd mellom barn og voksen. Barnet får selv bestemme aktivitetene det skal jobbes med og gjennomføringen er ikke betinget av om barnet har oppført seg bra eller ikke. Etter en intensiv periode med forsøket ”Banking time” i skolen, opplevde lærerne at de hadde bedre kommunikasjon med elevene og at de relasjonelle konfliktene avtok. De opplevde også at de kjente elevene bedre og at kommunikasjonen i forhold til læring ble mer effektiv. Pianta (2006) var av den oppfatning at de gode relasjonene må bygges på et positivt grunnlag og at det å ha gode relasjoner i bunn når en støter på problemer i hverdagen, gjør at utfordringene bedre kan løses med et akseptabelt konfliktnivå.

Relasjonsbygging mellom voksne og barn i barnehagen er noe som foregår over tid og i mange forskjellige situasjoner. Det er personalet som helt klart den som har størst påvirkningskraft gjennom sine erfaringer, handlinger og holdninger. Men barnet påvirker også relasjonen med sitt temperament og handling. I tillegg til den gjensidige påvirkningen barnet og den voksne har på hverandre vil også barnehagen som system påvirke hvordan relasjonen blir (Drugli, 2014). Det er alltid de voksne som har ansvar for relasjonskvaliteten og det er han eller hun som må ta ansvar hvis den skal endres. Dersom en voksen i barnehagen sliter med å få god kontakt med et barn, er det de voksne som må gå i seg selv, søke hjelp og veiledning for å finne ut hvordan det kan løses (Lund, 2012). Samarbeid innad i personalet kan avgjøre hva som betegnes som gode positive relasjoner og hva som er dårlige og negative relasjoner. Når man så har blitt enige om hva som er hva, er det lettere å kjenne igjen og man får da mulighet til å jobbe med det (Drugli, 2014).

Effekten av gode relasjoner både på kort og lang sikt er godt dokumentert mener Drugli (2014, s. 85) som viser til forskning der relasjonskvaliteten mellom barn og voksne i barnehagen, har betydning langt opp i skolealder både sosialt og faglig. Kvaliteten på relasjoner barnet har til personalet i barnehagen har derfor stor betydning for hvordan barnet vil få det langt fram i tid (Drugli, 2014). Videre viser forskning at voksne som har gode relasjoner med barn og unge opplever mindre atferdsproblemer enn voksne uten disse relasjonene (Nordahl et al., 2007). I tillegg fører gjerne positive relasjoner til trivsel og kan være med på å forebygge framtidige samarbeidsproblemer og atferdsvansker hos barnet (Drugli, 2014).

Det at barn viser utfordrende atferd i form av aggresjon kan ifølge Isdal et al.(2003) være et mulig symptom på et barn som ikke har det godt. For å gjøre forebyggende arbeid er det viktig å skape en trygg og forutsigbar hverdag for barnet som igjen er grunnlaget for de gode relasjoner (Drugli, 2002). I en barnehage vil det være barn med ulike temperamentstiler. Det bør derfor stilles krav til personalet om å møte barna uavhengig av temperamentstil på en hensiktsmessig måte som er tilpasset det enkelte barn, mener Kvello (2013a) for å sikre en god utvikling. Dette må gjøres fordi temperamentstilen påvirkes av den omsorgen barnet får og hvordan miljøet makter å møte barna (Kvello, 2013a).

For de fleste barn betyr barnehagen lek, vennskap og felleskap. Men noen barn blir av de andre barna stemplet som slemme og ekskluderes fra leken. Dette skjer helst i frileken der det ikke er så mye voksenstyring (Ruud, 2012). Barn som er godtatt og akseptert av de voksne i barnehagen har bedre utgangspunkt for å få venner og ha noen og leke med i barnehagen (Drugli, 2014). Det er viktig at denne prosessen med å legge til rette for gode relasjoner starter samtidig som barnet begynner i barnehagen. Dette vil gi godt samspill i barnegruppen og virke inkluderende på alle barna (Drugli, 2014).

2.3.3 Relasjonskompetanse

For å bygge omsorgsfulle relasjoner må personalet være lydhør, vise nærhet og ha evne og vilje til samspill med barna. Personalet har en yrkesetisk forpliktelse til å se hvert enkelt barn og til å bidra til at barnet blir en del av fellesskapet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). I barnehagen er det personalet som utgjør den viktigste ressursen med sin faglige og personlige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Spurkland (2014, s. 17) har følgende definisjon på relasjonskompetanse: ” *Ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.*” Ifølge Killèn (2012) er relasjonskompetanse den vesentlige kompetansen som barnehagelærere og andre som jobber med barn må ha. Det er via relasjonene at vi best kan støtte barnet i sin utvikling, hevder Killèn og med denne kompetansen har man evne til å være en god leder, sette grenser og vise omsorg, altså det som ofte betegnes som en autoritativ oppdragerstil. En annen forutsetning for relasjonskompetanse er det å kunne ta barnets perspektiv og for å kunne gjøre det må det lyttes til dybden av det barnet sier, det som ligger

bak ord og handlinger for å forstå hva barnet egentlig prøver å si. Evnen til å lytte avhenger av mentaliseringsevne, sin egen tilknytningserfaring og den erfaringen en selv har med sensitive voksne rundt seg i sin egen oppvekst. (Killèn, 2012). Det er ikke alltid like lett når en har med barn som viser utfordrende atferd, og resten av barnegruppa fremstår som kaotisk (Killèn, 2012). Killèn mener at det ofte tas det for gitt at personalet i barnehagen innehar denne kompetansen, men det er ikke alltid tilfelle.

For å forbedre sin egen relasjonskompetanse er det ifølge Pape (2002) en nødvendighet at en tør å kjenne på sine egne følelser som en har ovenfor hvert enkelt barn i barnehagen. Bare på denne måten har en mulighet for å endre holdninger og relasjon med barnet, mener hun. For bedre å kunne reflektere over disse følelsene har hun utarbeidet et fargekartleggingskjema som skal fylles ut av den enkelte ansatte. Fargene har forhåndsdefinerte følelser og holdninger. Ved å velge farge på hvert enkelt barn sier det noe om hvor nært eller fjernt forhold du har til barnet. Skjemaet til Pape kan stå som et eksempel på hvordan en kan arbeide systematisk i forhold til refleksjon rundt egne holdninger til barna i barnehagen.

I dette kapittelet har jeg vært innom kunnskapsgrunnlaget for strukturelle og relasjonelle faktorer som kan ha betydning for barn som viser utfordrende atferd i barnehagen.

3 Metode

Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne mer ut av hvordan strukturelle og relasjonelle faktorer kan påvirke barn som viser utfordrende atferd i barnehagen, sett med pedagogenes øyne. Jeg har vært opptatt av hva og hvordan personalet legger til rette for struktur i forhold til tilknytning og relasjon og hvilken betydning det kan ha for barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Videre hadde jeg et ønske om å vite noe om deres opplevelser og relasjoner med barna som viser utfordrende atferd og hvilke situasjoner eller kontekster som kan påvirke atferden.

Med bakgrunn i denne avklaringen hvor jeg valgte å se problemstillingen gjennom de ansattes perspektiv, fant jeg ut at det å bruke en kvalitativ metode ville gi meg den innsikten jeg var ute etter. Gjennom semistrukturert intervju kunne jeg få kjennskap til hvordan informantene forholdt seg til de temaene som skulle belyse problemstillingen.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Hvis man er ute etter informantenes forståelse og opplevelse av et fenomen kan det være grunn til å velge kvalitativ metode (Ringdal, 2014). Innen kvalitativ forskning er det vanlig med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien er en retning innen filosofien som ble grunnlagt tidlig på 1900-tallet av Edmund Husserl som en reaksjon på positivismen som mente at all erfaring gjennom sansene er nøytral. Husserl derimot mente at inntrykk ble opplevd og tolket ut fra den enkeltes erfaringsbakgrunn (Brinkkjær & Høyen, 2011). I kvalitativ metode er det vanlig at forskeren selv er ut i felten og samler inn data ved hjelp av intervju eller observasjon. Forskningen kan også gjennomføres uten direkte feltarbeid ved at en tolker og analyser materiale som andre har produsert. Dette kan være tekster av forskjellig art, visuelle uttrykk eller audio- og videoopptak (Thagaard, 2013).

Kombinasjon av ulike innsamlingsmetoder kan være med å styrke funn i et prosjekt (Thagaard, 2013). I mitt prosjekt kunne det ha vært interessant å utvide studien med å foreta observasjoner i barnehagen for å få mer forståelse av de beskrivelsene personalet har gitt av sine opplevelser gjennom intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det samtidig viktig å avklare rammer og ressursbruk en har til rådighet. Ut i fra rammene for denne

masteroppgaven valgte jeg derfor å benytte kun intervju slik at innsamling og bearbeiding av datamaterialet kunne bli gjennomført på en grundig måte.

Kvalitativ metode er en fleksibel måte å forske på i den forstand at forskeren kan gå frem og tilbake i prosessen og både problemstilling og innsamlingsstrategi i forhold til data kan justeres underveis. Den kan sammenlignes med en syklisk prosess som i større grad er forskjellig fra den mer lineære prosessen som den kvantitative forskningen representerer (Nilssen, 2012). I kvantitativ metode er gjerne innsamling av data avsluttet før det startes på analyse- og tolkningsprosessen (Thagaard, 2013). Tolkning og analyse i kvalitativ forskning forgår gjennom hele prosjektet og har en hermeneutisk tilnærming der forskeren stadig veksler mellom helhet og deler i materialet (Nilssen, 2012). Hermeneutikken var opprinnelig en tolkningsteori og tolkningspraksis som oppstod i middelalderen i forbindelse med tolkning av religiøse og juridiske tekster (Brinkkjær & Høyen, 2011). I dag brukes hermeneutikken av forskere i human- og samfunnsvitenskapene for å fortolke forskningsdeltakernes fortolkning av sin situasjon og en hermeneutisk tilnærming gir åpning for at fenomener kan forstås på ulike måter (Nilssen, 2012).

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Målsettingen for kvalitative intervjuer er å utforske og å belyse de tema vi ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2013). Intervju er en videreføring av samtalen som til alle tider har vært en kilde til kunnskap. Forskningsintervju er en mer strukturert samtaleform der intervjueren bestemmer innhold og retning (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom intervju er det mulig å få innsyn i hvordan personalet opplever sin livsverden og gjøre en fortolkning av den (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsdeltakerens forståelse henger sammen med den kontekst og situasjon den forstås innenfor og bearbeides videre i forskerens fortolkning av materialet. Det vil si at det er et samspill mellom rammer for mening i den sosiale verden, hvor deltakerne har sine meninger, og i det metaspråket som vitenskapen bruker for å forstå og forklare disse. På denne måten vil den endelige teksten inneholde fortolkninger både av deltakere og forsker og defineres som dobbel hermeneutikk (Nilssen, 2012).

Innenfor vitenskapsteori er det ulike perspektiv på intervjusituasjonen og synet på informasjonen som kommer ut av den (Thagaard, 2013). Nøytralitetsidealet baserer seg på et

positivistisk perspektiv der intervjupersonen leverer informasjonen ved å beskrive sin ytre verden og forskerens rolle betraktes som nøytral. Det andre perspektivet er interaksjonistisk og kunnskapen som kommer frem i intervju er et resultat av en sosial interaksjon mellom intervjuperson og forsker (Thagaard, 2013). Det intervjupersonen forteller er ikke et referat fra tidligere hendelser i den ”ytre” verden, men et bearbeidet produkt som er tillagt erfaringer og refleksjoner som blir til i konteksten (Kvale & Brinkmann, 2009). Vår tids metodelitteratur preges av et interaksjonistisk perspektiv og fremhever en gjensidighet mellom forsker og den som intervjues. I denne gjensidigheten bidrar begge parter til utvikling og refortolkning av kunnskap og erfaringer (Thagaard, 2013).

Jeg valgte semistrukturert intervju som jeg gjorde lydopptak av. Ved semistrukturert intervju har forskeren en intervjuguide over tema og oppfølgings spørsmål som hun ønsker svar på, men har samtidig en åpen tilnærming til emnet (Denscombe, 2013). Dette er en type intervju som ofte brukes for når temaer fra dagliglivet skal forstås ut i fra intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det kan være en krevende balansegang å være fersk forsker som på den ene siden skal prøve å la intervjupersonen snakke forholdsvis fritt, mens du på den andre siden er den som har ansvaret for å styre samtalen mot de tema du som forsker ønsker å belyse (Thagaard, 2013). I mitt forskningsprosjekt var jeg ikke bare ut etter kunnskap som oppstår i møtet mellom meg som intervjuer og intervjuperson, men i tillegg valgte jeg å bruke gruppeintervju der kunnskapen blir til mellom intervjupersonene.

Gruppeintervju er ikke så ofte brukt, men kan bidra til diskusjoner på hverandres synspunkter og synliggjøre holdninger til tema som tas opp (Halkier, 2010). Denne type gruppe kalles også for fokusgrupper. Fokusgruppe er kjent fra 1940-årene og hadde en oppblomstring på slutten av 1960-tallet og ble i dette tidsrommet mest brukt innenfor kommunikasjon, media og markedsføringsforskning. Innenfor sosiologien fikk fokusgruppe sin renessanse gjennom David Morgan som tok opp denne metoden og som igjen gjorde den kjent (Halkier, 2010). For å få til en god fungering av fokusgrupper er det viktig at medlemmene har et felles grunnlag å diskutere ut i fra. Diskusjoner i disse gruppene kan bidra til utdyping av tema som er relevante for prosjektet (Thagaard, 2013). Halkier (2010) sin definisjon av fokusgrupper er at det er en forskningsmetode der data produseres i samhandling mellom deltakere der forskeren har gitt et forutbestemt tema. Kombinasjonen av samhandling i gruppen og det

fastsatte temaet viser noe av dynamikken i hvordan det oppstår betydningsdannelser i gruppen. Når temaer på denne måten tas opp kan mye av det som ligger implisitt i gruppen som taus kunnskap, vise noen av de sosiale prosesser som fører til de fortolkninger, normer og praksis som kommer til syne (Halkier, 2010). Dynamikken i gruppen gjør at en som forsker får innblikk i refleksjon og resonnement i de synspunktene som kommer frem (Denscombe, 2013). En får altså vite om hvilke tanker de gjør seg om et fenomen og til dels hvorfor de har disse synspunktene.

I tillegg til å utnytte gruppedynamikken er det også en fordel med fokusintervju at det produserer konsentrerte data om et bestemt fenomen uten at det blir påtrengende for den enkelte deltaker og at det er relativt tilgjengelig for forskeren sammenlignet med feltarbeid som deltakende observasjon for eksempel. Ulempene i forbindelse med fokusgruppe er at den enkeltes livsverden blir noe nedtonet i forhold til individuelle intervju (Halkier, 2010) og gruppekontroll kan gjøre at noen ikke tør å være ærlige i nærvær av andre (A. K. Larsen, 2007). I større fokusgrupper er det ofte de som er mest utadvendte som dominerer diskusjonen og de mindre utadvendte står i fare for ikke å bli hørt (Denscombe, 2013).

I denne undersøkelsen ble det brukt både individuelt intervju og fokusgruppeintervju som likeverdige metoder for å få datamateriale med forskjellig perspektiv på problemstillingen.

3.3 Utvalg

For å sikre at informantene hadde et faglig grunnlag for å kunne si noe om de tema som skulle belyses, valgte jeg å intervju informantene med pedagogisk utdanning. Informantene ble da styrer og pedagogiske ledere. Det ble et strategisk utvalg ved at deltakerne representerer kvalifikasjoner og egenskaper som kan være med på å belyse strategiske momenter i problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

Grunnen til at jeg valgte å intervju styrer i tillegg til pedagogiske ledere, var at jeg ønsket et mer helhetlig bilde av strukturen i barnehagen og mulighet for å se problemstillingen i et systemperspektiv.

Jeg valgte å gjøre fokusgruppeintervju med pedagogiske ledere i barnehagene. Innenfor småskalaforskning er det vanlig å bruke små fokusgrupper med tre eller fire deltakere (Denscombe, 2013). For å følge denne normen var jeg derfor avhengig av å få gjort undersøkelsene i barnehager der det var minst tre pedagogiske ledere og en styrer. Jeg valgte å ha tre deltakere i fokusgruppene. Pedagogene som deltok i studien jobbet med ulike aldersgrupper i barnehagen slik at de også representerte hele aldersspennet i barnegruppen. I fokusgruppene hadde alle intervjupersonene barnehagelærerutdanning, jobbet i samme barnehage og hadde dermed et felles utgangspunkt for diskusjon rundt tema.

For å skaffe deltakere til dette prosjektet hadde jeg tidlig i prosjektprosessen kontakt med en person som skulle fungere som portåpner inn til de barnehagene jeg kunne gjennomføre intervjuene. Portåpner er en person som har tillit til forskeren og har god kontakt med miljøene det skal forskes i (Ringdal, 2014). Denne personen kom med forslag til barnehager jeg kunne kontakte for å gjennomføre min undersøkelse. Kun en av de foreslåtte barnehagene på den listen sa seg villig til å delta på prosjektet. Det ble dermed mange telefoner til forskjellige barnehager som kunne svare til kriteriene som var satt til valg av informanter.

Etter en måneds tid var tre barnehager klare for å delta. Barnehagene er i tre forskjellige kommuner, to private og en kommunal. Hver av barnehagene hadde minst 3 pedagogiske ledere og en styrer. Alle informantene har utdanning som barnehagelærer, noen har videreutdanning og i tillegg har de flere års praksis fra barnehagen.

3.4 Intervjuguide

For å kunne gjennomføre et semistrukturert intervju er det viktig å gjøre gode forberedelser. Forberedelsene kan bestå av litteraturstudier for å sette seg inn i temaet og vite hva en bør være oppmerksom på i sine intervju og danne utgangspunkt for en intervjuguide (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Jeg startet forberedelsene med å finne teori, forskning og styringsdokumenter jeg mente kunne være et godt kunnskapsgrunnlag for å finne ut mer om tema jeg hadde valgt å forske på. Parallelt med at jeg leste, utarbeidet jeg spørsmål til en intervjuguide. Sentrale spørsmål i intervjuguiden ledes ut fra problemstillingen i prosjektet. Spørsmålene utarbeides videre med oppfølgingsspørsmål for å få en mer detaljert informasjon om det intervjupersonen beskriver (Thagaard, 2013). I intervjuguiden kan

forskningsspørsmålene brytes ned til intervju spørsmål som kan belyse forskningen fra flere sider (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

Thagaard (2013, s. 103) viser til ulike modeller for intervjuguider, der modellen ”tre-med-grener” er en modell som illustrerer min intervjuguide bra. Stammen på treet utgjør hovedtemaet og grenene representerer enkelte tema i forbindelse med hovedtemaet. Under utarbeidelsen av intervjuguiden begynte jeg først med et enkelt bakgrunnsspørsmål om utdanning og erfaring fra barnehagen. Spørsmål av denne type er greit å starte med fordi de er enkle å svare på og gir ifølge Larsen (2007) en myk start på intervjuet. Videre utarbeidet jeg en intervjuguide med utfordrende atferd som hovedtema og relasjonelle og strukturelle faktorer som tema knyttet opp mot utfordrende atferd. I tillegg til hovedspørsmålene lagde jeg en del oppfølgingsspørsmål som ytterligere kunne belyse temaet. Utfordringen var å finne gode åpne spørsmål som inviterer intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2013).

3.5 Pilotintervju

Etter at jeg hadde utarbeidet en intervjuguide med forankring i kunnskapsgrunnlaget for dette prosjektet, valgte jeg å gjennomføre pilotintervju for å teste ut hvordan spørsmålene ble oppfattet. Et pilotprosjekt er en undersøkelse i liten skala som gjennomføres før det endelige prosjektet for å høste noen erfaringer og eventuelt om det skal gjøres noen justeringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fire av mine kollegaer sa seg villige til å delta, en som styrer og tre som pedagogiske ledere i gruppeintervju. Alle hadde erfaring fra stillingene de skulle representere i intervjuene. Etter samtykke fra deltakerne ble det gjort lydopptak av intervjuene. I intervju med ”styrer” var vi kommet midtveis i intervjuet da jeg oppdaget at lydutstyret ikke var på. Hva som hadde skjedd, vet jeg ikke, men uansett en nyttig erfaring å ta med seg. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at mange intervjuundersøkelser har blitt vanskelig å transkribere fordi lydopptakene har hatt dårlig kvalitet eller manglet på grunn av menneskelig eller teknisk svikt. I dette tilfellet var det nok en menneskelig svikt. Til gruppeintervjuet skulle det være tre personer, men den aktuelle dagen hadde bare to av de mulighet for å delta. Jeg valgte likevel å gjennomføre intervjuet.

Gjennomføring av disse pilotintervjuene ga meg mulighet til å få tilbakemelding på spørsmål eller formuleringer som ble oppfattet som utydelige. Det var også veldig greit å teste lydutstyr slik at jeg var trygg på dette til jeg skulle gjennomføre intervjuene ute i barnehagene.

Pilotintervjuene sa også noe om tidsbruken som var estimert. Gruppeintervjuet ble noe kortere i forhold til estimatet, men tatt i betraktning at det var to og ikke tre personer som skulle si noe om temaene var det som forventet.

3.6 Gjennomføring.

I god tid før intervjuene fant sted sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema til samtlige intervjupersoner. I informasjonsskrivet til deltakerne var det opplysninger om de tema som intervjuet ville handle om (se vedlegg nr. 2). Tilbakemeldingene fra barnehagene som deltok var at de så på denne deltakelsen som en berikelse og refleksjon til eget arbeid.

Intervjuene ble gjennomført i barnehagen, først intervju med styrer og deretter fokusgruppeintervju av pedagogiske ledere. Etter intervjuene fikk jeg en liten omvisning enten av styrer eller en av pedagogiske lederne for at de skulle vise meg noe som ble nevnt i løpet av intervjuet. Det kunne være å se nærmere på spill, organiseringsskjema eller enkelte rom i barnehagen. I etterkant av intervjuene noterte jeg ned hovedinntrykkene jeg satt igjen med av hver enkelt barnehage.

Under intervjuet valgte jeg å bruke to digitale lydopptakere samtidig for å ha en sikkerhet mot teknisk svikt. Dette gjorde at jeg bedre kunne konsentrere meg om hva intervjupersonene sa både ved å lytte og stille oppfølgingsspørsmål. Etter hvert som jeg ble tryggere på at lydutstyret fungerte som det skulle, ble jeg slik jeg opplevde det, bedre på å stille oppfølgingsspørsmål. Det å være aktivt lyttende handler om å lytte til hva intervjupersonen sier og hvordan det sies. Ved å være fokusert på det som blir sagt blir det mer i tråd med en fenomenologisk tilnærming fordi utsagnene blir grunnlaget for oppfølgingsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). På de første intervjuene tok jeg i tillegg en del notater, for å være på den sikre siden. Etter hvert gikk jeg over til bare å notere stikkord rett på intervjuguiden. I ett av intervjuene opplevde jeg at ca. åtte minutter med lyd manglet på den ene opptakeren, uvisst av hvilken grunn, men sikringen med to lydopptakere gjorde at jeg fremdeles hadde opptak av de minuttene på den andre lydopptakeren.

Når tre personer intervjues samtidig vil det være noe forskjell på hvor aktiv de er i denne situasjonen (Denscombe, 2013) og jeg forsøkte derfor å få alle til å bidra og komme med innspill. Men stort sett opplevde jeg en fin flyt i intervjusituasjonen og de erfaringer jeg sitter igjen med i etterkant er positive. Intervjupersonene utfylte hverandre og slik jeg ser det ble temaene i intervjuet ble godt belyst. Noen av deltakerne trakk frem tidligere prosjekter og aktiviteter som hadde vært gjennomført i barnehagen og det ble diskusjoner om hva som hadde skjedd og hvorfor de avsluttet eller valgte å fortsette. Diskusjonen innad i gruppen gir forskeren et innblikk i prosessen frem mot de avgjørelser som er tatt (Denscombe, 2013). Utfordringen når en forsker i egen kultur er å unngå å bli deltaker som kan påvirke retningen av diskusjonen (Wadel, 1991). Nå i etterkant, når jeg har hørt på intervjuene, kan jeg selv merke at jeg noen ganger virker mer engasjert.

3.7 Transkribering

Etter hvert som jeg ble ferdig med intervjuene begynte jeg å transkribere lydopptakene. Å transkribere betyr å omforme og i denne forbindelse omformes intervjuets muntlige tale til skriftlig tekst for videre bearbeiding. Dette er et tidkrevende arbeid og kan være en nyttig innfallsvinkel til å lære noe om intervjuhåndverket. Ved å omsette materialet fra muntlig tale til skriftlig tekst blir man oppmerksom på lyd kvalitet, om spørsmålene er tydelig stilt, om det stilles nok oppfølgingsspørsmål, og hvordan nye fortolkninger spontant kan oppstå i denne prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å bruke dialekt når jeg transkriberte intervjuene og jeg syntes jeg bedre "hørte" intervjupersonene gjennom dette, men mener at det noen ganger ble vanskelig å få frem det samme innholdet når dette ble omsatt til normert skriftspråk. Til dette arbeidet benyttet jeg et transkriberingsprogram for PC, Express Scribe Transcription, som var en stor nytte. Når jeg la lydfilene inn i programmet kunne jeg stille hastighet på lydopptaket og siste del av det som ble sagt ble gjentatt før opptaket fortsatte videre. Utfordringen var å finne en hastighet som passet best mulig for å unngå stopp hele tiden. Etter denne første skrivingen var det å gå tilbake igjen med å rette skrivefeil, redigere i avsnitt og sjekke med lydfilene at alt var så korrekt gjengitt som mulig.

3.8 Bearbeiding og analyse

I hermeneutikken ligger veien til kunnskap om den menneskelige virkelighet i språket. Det er gjennom språket at en får tilgang til det som er genuint menneskelig. En hermeneutisk fremgangsmåte vil være å forstå andre menneskers livssituasjon ved å tolke hvordan menneskelig liv og eksistens kommer til uttrykk gjennom det talte og skrevne språk (Patel & Davidson, 1995).

Når alle data ligger der som tekstmateriale er det lett for å føle det overveldende (Kristiansen, 2015). Jeg måtte tilbake i gammelt materiale for å finne ut hvorfor jeg landet på de spørsmålene jeg stilte. Kvalitativ forskning innebærer forskjellige former for datareduksjon. Med datareduksjon menes det at tekstmaterialet brytes ned i segmenter med en kode eller overskrift (Kristiansen, 2015). Kodingen er en analytisk prosess og i dag finnes flere softwareprogram som gjør det mulig å forenkle denne prosessen (Kristiansen, 2015), men for mitt prosjekt var ikke dette aktuelt å bruke.

Datamaterialet kan kodes etter teori eller intervjuguide og underveis utvikles og omorganiseres kategoriene (Kristiansen, 2015). Jeg valgte å bruke intervjuguiden som en rettesnor for kodingen. Selve kodingen i teksten ble gjort litt ulikt fra spørsmål til spørsmål, men jeg brukte for det meste like fargekoder på det som tilhørte samme kategori. For å se hva som var nevnt mest kunne jeg telle de ulike fargene og ut fra det gjøre en analyse av hva som var tendensen. Etter å ha hørt på intervjuene flere ganger og lest gjennom transkripsjonene som utgjorde bortimot hundre sider tekst mens jeg gjorde stikkord underveis, fant jeg ut at jeg ville dele det opp i hovedavsnitt med undertekster. Undertekstene ble satt opp systematisk og etter gjennomgang av intervjuene spørsmål for spørsmål, avgjorde jeg hvor svarene hørte hjemme.

Deretter ble det å skille kategoriene relasjonelle og strukturelle faktorer fra hverandre og prøve å få systematisert det i to spor som til slutt skulle utgjøre en helhet. Gjennom hele denne prosessen handler det om å finne likheter og forskjeller i datamaterialet og å se sammenhenger mellom de ulike elementene (Kristiansen, 2015).

3.9 Reliabilitet, validitet og generalisering

For at forskningen skal ha noen verdi må den kunne verifiseres og data som verifiseres må være relevant og ha betydning for det som undersøkes og ha en direkte eller indirekte virkning på det undersøkte fenomen (Boolsen, 2015). Forståelsen av verifikasjon innenfor kvalitativ forskning tar utgangspunkt i hverdagslivet og dagligspråket som etterspør forskere sin pålitelighet, argumentenes gyldighet og om overføring av kunnskap fra ett tilfelle til et annet tilfelle inngår som deler av hverdagens sosiale samspill (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningens pålitelighet, validitet knyttes til spørsmålet om forskningens gyldighet og generalisering knyttes til vurderinger om overførbarhet fra en undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013).

Reliabilitet sier noe om hvor troverdig og pålitelig forskningen er (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre at det redegjøres for hvordan dataene er skaffet til veie slik at det er mulig for andre forskere å etterprøve funnene. I kvalitativ forskning vil det være umulig for en forsker å utføre samme undersøkelse på mekanisk og identisk måte flere ganger fordi innsamlingen av data påvirkes både av forskeren selv, deltakerne, relasjon mellom forsker og deltaker, omgivelser eller kultur og i tidsepoken undersøkelsen gjennomføres (Thagaard, 2013).

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg i en logg forsøkt å beskrive så nøyaktig som mulig hvordan fremgangsmåten har vært, og notert tanker og ideer som har dukket opp underveis. Dette er i samsvar med Nilsen (2012) sin beskrivelse av den kvalitative forskeren som en skrivende forsker. Med all denne tekstproduksjonen, mener jeg at det gjør det enklere i ettertid å følge egne tanker og at det er med på å styrke troverdigheten og påliteligheten i denne masteroppgaven.

Reliabilitet er viktig under hele datainnsamlingsprosessen. Den påvirkes av måten intervjuet gjennomføres på, hva som blir transkribert, koding og tolkning av funn (Kvale & Brinkmann, 2009). Ofte blir det forsket der forskeren har en innsidekunnskap og er kjent med konteksten. Dette gir en kunnskap utover det materialet som samles inn (Nilssen, 2012). Selv om forskeren er godt kjent kan det likevel være vanskeligere å få øye på mange forhold i egen kultur enn i en fremmed kultur, fordi mange forhold tas for gitt. I kjente omgivelser har vi et arsenal av felleskunnskap. Det er nettopp denne kunnskapen som gjør at ting kan bli tatt for gitt og blir dermed ikke oppdaget og satt ord på (Wadel, 1991). Jeg har forsket innenfor et område jeg har god kjennskap til siden jeg selv har vært både assistent og pedagogisk leder i

barnehagen og har nå stilling som spesialpedagog. For å møte barnehager og informanter mest mulig fordomsfritt, valgte jeg bevisst bort barnehager jeg har hatt et arbeidsforhold til.

Forskning i egen kulturkrets innebærer å forske på egen virkelighet. Egen kulturkrets sier noe om at *noe* er felles og kjent. Dette *noe* kan være vanskelig å beskrive fordi det handler om våre grunnleggende verdier og kulturelle kunnskap som både kan være talte og bevisste (Wadel, 1991). Jeg har forsøkt å være bevisst på min forforståelse av hvordan hverdagen med de mange oppgaver og utfordringer kan virke inn på valgene som gjøres i det daglige arbeid i barnehagen. Bevisstheten rundt min forforståelse har gjort at jeg har forsøkt å lytte til de synspunktene informantene brakte fram med et åpent sinn.

Fordelen med å være i kjent landskap er at begrepsapparatet som brukes sjelden trenger forklaring. Med erfaring fra barnehagen vil ord som samlingsstund, frilek og garderobestund lett vekke gjenkjenning. Faren med denne kunnskapen og gjenkjenningen er at man kan overse viktige detaljer fordi en ser seg "blind" på den virkeligheten man er i (Nilssen, 2012).

Validitet handler om gyldighet og om undersøkelsen måler det den har tenkt å måle. Innenfor samfunnsvitenskapene dreier validiteten seg også om metodene som brukes er hensiktsmessig i forhold til det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Akkurat som ved reliabilitet vil validiteten påvirkes gjennom hele forskningsprosessen av forkunnskaper som forskeren har om temaet, gjennom selve intervjuet og helt til det ferdige produktet (Kvale & Brinkmann, 2009). For at forskningen skal være valid er det avgjørende at forskeren får frem hvordan de kvalitative data er innsamlet og at dette er gjort i tråd med gjeldene praksis (Denscombe, 2013).

Ifølge Kleven (2002a) dreier validitet seg om relasjon mellom variabler, men det er ikke ensbetydende med at en positiv korrelasjon mellom to variabler sier noe om årsaksforhold mellom dem. For å trekke inn funn fra min undersøkelse så trenger det ikke nødvendigvis å være en sammenheng mellom store samlingsstunder i barnehagen og utfordrende atferd, men det kan tenkes at det er en ukjent variabel som påvirker atferden. Som forsker må man hele tiden være åpen for å søke etter hvilke andre forklaringer som kan være mulig (Kleven, 2002a). Det er først når man begynner å tolke årsakene mellom variabler at det blir spørsmål om en *indre validitet*. En god indre validitet innebærer at man kan stole på den tokningen som fremsettes på grunnlag av relasjoner mellom variabler (Kleven, 2002a). Denne undersøkelsen

viser at det er stor variasjon innenfor variablene strukturelle og relasjonelle faktorer som påvirker variabelen utfordrende atferd. Variasjonen innenfor variablene operasjonaliseres ut i fra en teoretisk definering og betegnes som begrepsvaliditet. *Begrepsvaliditet* avhenger av samsvar mellom den teoretiske definisjonen og hvordan vi har lyktes med å operasjonalisere begrepet (Kleven, 2002c).

Funn fra undersøkelser som har relevans ut fra problemstilling og som kan gjøres gjeldene til andre personer og situasjoner viser at undersøkelsen har god *ytre validitet* (Kleven, 2002b). Det kan ikke uten videre regnes med at funnene fra en undersøkelse er gyldige for andre enn de som har deltatt, men så snart vi stiller spørsmål om også andre kan lære noe av de funnene som er gjort, blir *ytre validitet* likevel aktuelt og dermed en pekepinn på om funnene kan generaliseres (Kleven, 2002b).

I dagliglivet *generaliserer* vi mer eller mindre spontant hele tiden. Vi ser på en hendelse med de erfaringer vi har og lager oss forventninger om at tilsvarende kommer til å skje med lignende personer eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Innenfor kvantitativ forskning er det ofte store utvalg og resultatene kan legges frem konkrete resultater i form av prosenttall, gjennomsnittsverdier eller korrelasjonskoeffisienter som gir grunnlag for generalisering (Kleven, 2002b). Kvalitative studier er derimot sjelden direkte overførbare til de store massene. Men de kvalitative studiene kan vekke gjenklang for fenomener opplevd av andre enn de som er med i studiene og på den måten skjer det en generalisering (Thagaard, 2013). Dette står i kontrast til en positivistisk tilnærming til samfunnsforskningen innenfor psykologien der det handlet om å finne lover om menneskelig atferd som kunne generaliseres og gjøres universell. Dette var et ideal innenfor det behavioristiske paradigmet, mens den humanistiske psykologien ble mer opptatt av å sette fokus på individets særegenhet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det finnes flere former for generalisering og en av dem er analytisk generalisering. En analytisk generalisering er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) å involvere en begrunnet vurdering av at funnene fra en studie kan brukes som rettleiding ovenfor noe som kan komme til å skje i en annen situasjon. I denne type generalisering baserer forskeren seg på assertorisk logikk, som vil si at generaliseringsargumentene er basert på teorier. Det blir da opp til leseren selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er. Analytisk generalisering kan også basere seg på analyser av likheter og forskjeller mellom situasjoner, mener Dalen (2011) men at dette

forutsetter ”tykke beskrivelser” både av enheter og hendelser. Tykke beskrivelser er når datamaterialet er bearbeidet av forskeren og der det har foregått en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. Her blir det også opp til mottakeren selv å bestemme om funnene er anvendelige i en ny situasjon, eller ikke (Dalen, 2011).

3.10 Ethiske vurderinger

Kvalitative forskere er avhengig av at andre slipper dem til i livene sine og at de gir av sin tid og deler tanker gjennom intervjuer (Nilssen, 2012). I studier der det er nærkontakt mellom forsker og de som studeres er det særskilte etiske forholdsregler som må følges og Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) gir retningslinjer for disse (NESH., 2006). Disse retningslinjene sier at en som forsker skal ha grunnleggende respekt for menneskeverdet og sikre at de personer som forskes på, deltar av fri vilje og vise særlig aktsomhet i fremstillingen av personer i forskningsrapportene med tanke på integritet og anonymitet. Det er også et krav om å unngå skade eller alvorlige belastninger (NESH., 2006). I den samfunnsvitenskapelige forskningen er det sjelden dramatiske følger av forskningen, men i mitt prosjekt kunne en tenkt at det å delta i et fokusgruppeintervju kunne vært en belastning dersom temaene hadde vært av en mer personlig karakter.

Retningslinjene stiller også noen krav til forskeren om at hun skal søke sannhet, holde høy kvalitet på forskningen, behandle deltakere med konfidensialitet, være habil, redelig, vise god henvisningsskikk, vise ansvar lokalt og globalt og forholde seg til gjeldene lover og regler (NESH., 2006) For å finne ut om mitt prosjekt var meldepliktig tok jeg meldeplikttesten hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Prosjektet viste seg å være meldepliktig og jeg sendte en søknad og fikk tilbakemelding på den (se vedlegg nr. 1).

I god tid før jeg dro ut i barnehagene for å gjennomføre intervjuene sendte jeg informasjon om prosjektet og sammen med informasjonen hadde jeg lagt ved et samtykkeerklæringsskjema. Før forskeren kan begynne med intervju må det gis informert samtykke fra de som deltar i prosjektet. Dette betyr at deltakerne deltar etter eget ønske uten ytre press, og at de informeres om prosjektet de skal delta i og hva det innebærer for dem.

Videre er det informasjon om at deltakerne når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten at det skal få noen negative konsekvenser for dem (Thagaard, 2013).

Det er forskerens ansvar å behandle data og personopplysninger konfidensielt og sørge for at informantene ikke kan identifiseres i de publikasjoner som kommer ut (Kvale & Brinkmann, 2009). Allerede under transkriberingen anonymiserte jeg det som kom opp av navn både på deltakere og navn på arbeidssted eller annet som kunne føre til identifikasjon av de som deltok i prosjektet. Det er også viktig å tenke på at det transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende når det foreligger i tekstform. Publisering av usammenhengende og repetitive ordrette transkriberingssitater kan føre til en uetisk fremstilling av personer eller grupper (Kvale & Brinkmann, 2009).

Etiske vurderinger handler også om å være klar over sin egen rolle og ståsted som forsker, spesielt når en forsker i kjente omgivelser (Thagaard, 2013). I mitt prosjekt opplyste jeg for deltakerne at jeg hadde erfaring fra barnehage. Fog (2005) sier at det kan være problematisk hvis forskeren og informanten får for god kontakt. Det kan føre til at informanten gir informasjon han kan angre på i etterkant. Det er derfor forskerens etiske ansvar å passe på at denne grensen overholdes. Når jeg skulle finne barnehager som ville delta i denne studien, var jeg bevisst på å velge barnehager jeg selv ikke har hatt et engasjement i forhold til. Det at jeg har samme grunnutdanning som informantene, opplevde jeg som tillitskapende uten at jeg misbrakte den tilliten. Thagaard (2013) hevder at det kan være både en styrke og begrensning å ha kjennskap til det miljøet som skal studeres. På den ene siden kan forskeren forstå informantenes situasjon og med sine erfaringer fra feltet bekrefte den forståelsen hun utvikler, samtidig som hun går glipp av nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer.

4 Presentasjon av data

I dette kapittelet blir intervjudata fra de tolv informantene presentert. Informantene kunne komme med mange sammenfallende eksempler og erfaringer men også vise til forskjellige måter å løse oppgavene på. I utgangspunktet antok jeg at det ville være noen ulikheter mellom barnehagene, men hensikten i denne sammenhengen er ikke å sammenligne barnehagene, men å finne noe som er relevant i forhold til denne studien. Med et så lite utvalg velger jeg å presentere funnene samlet uten å skille barnehager og informanter fra hverandre, for å sikre informantenes anonymitet.

Gjennom intervjuene har jeg forsøkt å belyse problemstillingen: Hvordan kan strukturelle og relasjonelle faktorer påvirke barn som viser utfordrende atferd?

I presentasjon av datamaterialet vil jeg først ta for meg hva informantene legger i begrepet utfordrende atferd og hvilke tanker de gjør seg om årsaken til atferden.

Videre vil jeg legge frem funnene i kategorier som struktur, tilknytning og relasjon og voksenrollen. Når det gjelder inndeling i strukturelle og relasjonelle faktorer vil det sjelden være bare det ene eller bare det andre. Strukturelle faktorer vil influeres av de personer som styrer og forvalter strukturene, akkurat som de relasjonelle faktorer vil påvirkes av strukturene rundt relasjonene. Derfor vil noen funn passe inn i begge kategoriene. For å fremheve funnene vil jeg bruke sitat fra informantene underveis. Til slutt vil jeg gjøre en oppsummering av hovedfunnene.

4.1 Utfordrende atferd

4.1.1 Hva legges i begrepet utfordrende atferd?

Det informantene legger i begrepet utfordrende atferd har flere aspekt. På den ene siden forklares begrepet utfordrende atferd ut i fra observerbare handlinger utført av barnet og en opplevelse av at barnet tar stor plass i barnegruppen. En informant uttrykte dette slik:

”Det må jo være hvis atferden, ... vanskelig for å ta beskjeder, tester grenser, stikker seg ut på en negativ måte, at den negative oppførselen går ut over lek og fellesskapet”

På den andre siden beskriver informantene begrepet utfordrende atferd ut ifra sine opplevelser i møte med denne atferden. Når de møter barn som viser utfordrende atferd kjenner noen av informantene på det som en personlig utfordring og at det er vanskelig å vite både hvordan de skal forholde seg til atferden og hvordan den skal takles. En av informantene beskrev dette således:

”Det jo på en måte den atferden som..... gjør at det er vanskelig å takle for oss voksne.... atferd som er..... Ja, som utfordrer oss på verdiene våre ofte... og som vi ofte har følt oss maktesløse til.”

Informantene mente at utfordrende atferd kunne komme til uttrykk på mange forskjellige måter, og noe atferd vil være mer merkbar i enkelte situasjoner enn andre. Det kunne også være ulike oppfatninger blant informantene om hva de så på som var utfordrende atferd. Eksempel som informantene kom med på typer atferd som de mente kunne være utfordrende var at barnet sparket, slo, spyttet og unnlot å ta imot beskjeder. Barn som viser utfordrende atferd kan skape mye uro og frykt i en barnegruppe i forskjellige situasjoner gjennom dagen og en informant utdypet det på følgende måte:

”.....spesielt i frilek og overgangssituasjoner, der kan det være utagering , mye sinne og aggresjon,.....”

Det informantene opplevde som utfordrende atferd, var atferd som virket forstyrrende og skremmende på de andre barna, atferd som kunne spolere en samlingsstund eller andre pedagogiske aktiviteter og ofte være en ekstra belastning i overgangssituasjoner som for eksempel garderobe. Det handler om barn som ikke greier å følge den vanlige hverdagen i barnehagen uten ekstra tilpassning, mente informantene.

Det meste av det som kom frem om utfordrende atferd hørte til kategorien utagerende atferd, men noen av informantene kom også inn på innagerende atferd og at det også kunne være utfordrende. En av informantene uttrykte dette på følgende måte,

”(...) det kan like gjerne være det barnet som lukker seg, som forsvinner for oss.”

Selv om de stille barna sjelden skapte vanskeligheter i barnehagen, opplevde noen av informantene det som en utfordring å få barna til å bli mer deltakende i barnegruppen.

4.1.2 Noen tanker om årsak til atferden

Informantene mente det kunne være mange årsaker til at barn i barnehagen viser utfordrende atferd. Noen av årsakene mente de kunne ligge hos barnet selv, i hjemmet eller barnehagen eller som et resultat av samspill og relasjoner mellom andre barn og voksne i barnehagen. Atferd som informantene relaterte til individet handlet for det meste om medisinske diagnoser eller personlighet. Diagnosen eller personligheten kunne også bli brukt som en slags forståelsesramme dersom tiltakene ikke fungerte som de skulle og en informant sa;

”Men det er ikke alltid det hjelper, men det er vel gjerne de barna som har noe medfødt i tillegg, når du har prøvd alle ...”

I tillegg til individuelle årsaker la informantene mye vekt på barnets hjemmemiljø. De opplevde at det kunne være stor forskjell på de grensene barnet måtte forholde seg til i barnehagen og de grensene som ble praktisert hjemme. Noen ganger opplevde informantene at det kunne være ulikt syn på hva som ble oppfattet som utfordrende atferd og det er ikke alltid at foreldrene deler barnehagens bekymring for barnets atferd. Det kan derfor gå noe tid før foreldrene ser at barnet kan ha behov for tettere oppfølging, mente informantene. I forhold til hjemmemiljø knyttet informantene også en av bekymringene sine til at barn som viser utfordrende atferd sjelden tar fri fra barnehagen og dermed får lite tid hjemme sammen med familien. En informant utdypet det på følgende måte:

”....ofte ser vi at de utfordrende barna har veldig lange barnehagedager. De har sjelden fri i høstferie, vinterferie, juleferie..... Hvordan skal du få de (foreldrene) til å forstå at det kan være veldig bra for de barna også å ha litt fri og spesielt fordi jeg tenker at må være veldig slitsomt, spesielt for de som har den urolige biten.”

Informantene var også inne på at struktur og organisering i barnehagen hadde betydning for barn som viser utfordrende atferd uten at de så på det som en direkte årsaksforklaring. Det ble mer sett på som forebygging og tiltak for de barna som allerede hadde en uro i seg og en informant uttrykte det slik:

”Det kan være store barnegrupper, dårlig struktur, noen barn er slik de må følge med på alt og når det er veldig mye som skjer rundt dem så er det vanskelig å finne ro i lek eller samspill med de andre barna som leker.”

Negativt samspill med andre barn og voksne kunne også være en årsak til at barn viser utfordrende atferd, mente informantene. Ifølge informantene handlet det negative samspillet mye om hvordan barna ble møtt av de voksne i barnehagen.

Som det fremgår her så mente informantene at det kan være mange forskjellige årsaker til barnets atferd, og at det sjelden er bare en årsak, men heller et mangfold av årsaker som handler om kompleksiteten i samvær mellom mennesker i ulike miljø, situasjoner og hvert barn sine iboende egenskaper som kan påvirke atferden. Utfordrende atferd er ikke bare det ene eller det andre, men ”*et samspill mellom arv og miljø*”, som en av informantene sa det.

Med så mange forklaringer til årsak vil det derfor ikke være noe fasitsvar i hvordan utfordrende atferd skal håndteres. Det virker som informantene legger kimen for utfordrende atferd hos barnet og at atferden kan modereres i møte med barnehagens personale og organisering.

4.2 Strukturelle faktorer

4.2.1 Møte mellom barn og barnehage

I en hektisk hverdag var det ikke alltid like lett å få til de gode løsningene selv om informantene mente de både hadde kunnskap og erfaringer til å handtere barn som viser utfordrende atferd. Det er mange oppgaver som skal løses i løpet av dagen og det er ikke alltid det passer like bra med ekstra utfordringer, mente informantene, en av dem sa det på denne måten:

”.....en gruppe hit og dit og alt det som skal gjøres i hverdagen rydde opp etter lunsj pauseavvikling og sånn, og så er man ikke nok personale alltid til at man kan ta med seg noen barn.”

I møte med barn som viser utfordrende atferd har styrerne et litt annet perspektiv enn de pedagogiske lederne. Det er sjelden de har de samme direkte erfaringer med de daglige utfordringene, men mener at de først og fremst skal være en støtte for pedagogene slik at de har noen ”*å spille ball med*”, som en av informantene uttrykte det. Sammen bestemmer de

det videre forløp enten det er hva som skal observeres, samtaler med foreldre eller handlingsplaner.

”Når man kjenner magesfølelsen på at her er noe mer, så bruker vi å ta Alle med og alt etter om det er språk eller atferd for å lage oss et bilde på om vi faktisk har gitt den det vi skal.”(En informant)

Alle med, er et kartleggingsverktøy som består av et skjema der en kan måle barnets utvikling i førskolealder innenfor områdene sosio/emosjonell utvikling, lek, trivsel, hverdagsaktiviteter, sansing/motorikk og språk. Ved å fylle ut dette skjemaet kan vanskene barnet har, komme tydeligere frem.

Informantene luftet også noen tanker om at barnehagen kanskje er for fleksibel og legger til rette for mye for de barna som viser utfordrende atferd. Betenkelighetene rundt dette dreide seg om at kanskje barnehagene gjorde barnet en bjørnetjeneste med all tilretteleggingen, slik at barnet kunne få vanskeligheter i møte med skolen når rammene ble strammere. En av informantene ga dette bildet av situasjonen:

”Her er rammen litt bulkete ikke så firkantet....”

Ifølge informantene kunne utfordringen noen ganger være å opprettholde kvaliteten på tilbudet hvis det var flere barn samtidig i barnehagen som hadde behov for spesiell tilrettelegging. Dette kunne dreie seg om å ha tilstrekkelig med personale fordi tilretteleggingen kunne kreve oppdeling i mindre grupper. Likevel mente informantene at de strakk seg langt for å gi et godt alternativ med tilrettelegging, og opplevde sjelden at det ikke lot seg gjennomføre, men som en informant sa:

”Det er ikke alle barn som er skapt for å være en av mange.(.....) Det er snakk om et par ganger at vi ikke har funnet tiltak som har fungert.”

Stort sett så mente informantene at de greide å møte de barna som viste utfordrende atferd på en god måte, og at barnehagen hadde en positiv innvirkning på barnet.

4.2.2 Hvordan bidra til god tilvenning og trygg tilknytning?

Å være til stede både fysisk og psykisk mente informantene, gir et grunnlag for å skape den trygghet og tillit som skal til for trygg tilknytning. Dette innebar blant annet at barnehagepersonalet skulle hilse på barn og foreldrene når de kom til barnehagen om morgenen og videre fungere som de trygge voksne når foreldrene gikk. Informantene var opptatt av å være der barna var, og den første tiden betyr det på småbarnsavdeling å være på gulvet, og som en av informantene sa:

”Setter du deg ned så blir det mye mer rolig.”

I tilvenningsperioden prøvde informantene å ha så små grupper som mulig slik at barna slapp å forholde seg til så mange nye personer den første tiden. Barn som gråt mye forsøkte de å holde adskilt slik at det ikke skulle skapes utrygghet for de andre barna. De mente det var viktig å anerkjenne de følelsene barna viste, ved å vise forståelse for at barna var lei seg når foreldrene gikk, samtidig som de fikk trøst. Rutiner og forutsigbarhet en viktig del av hverdagen den første tiden i barnehagen og fungerer som; *”kompasset til de yngste i barnehagen er jo dagsrytmen.....”*, sa en av informantene.

I barnehagene var det både prøvd og diskutert det med primærkontakt, som er en person som fungerer som kontakt mellom hjem og barnehage gjennom hele året, men informantene hadde kommet fram til at det var en ordning med mange svakheter, så det brukte de ikke. Svakheterne med denne ordningen kunne blant annet være at primærkontakten hadde redusert stilling og av den grunn kun var tilgjengelig et visst antall dager i uken eller det kunne være andre typer fravær. Informantene foretrakk derfor heller å bruke en kontaktperson den første tiden i barnehagen. Varigheten for å være kontaktperson kunne variere litt i takt med behovet og en informant sa;

”Noen trenger det i en dag, andre en måned..”

Informantene var også opptatt av at barnet selv kunne være aktiv i prosessen med å finne en kontaktperson. Kontakten som da oppstod mellom barnet og den voksne kontaktpersonen ble mer naturlig på denne måten ifølge informantene.

Vel så viktig i denne prosessen med å skape trygg tilknytning, mente informantene, var å trygge foreldrene. Erfaringene var at foreldre som personalet oppnådde god kontakt med, gjerne snakket positivt om barnehagen og at det gjorde barna tryggere.

”...tilvenning skal foregå i rolige former, det skal være god informasjonsflyt med foreldre og der er også foreldre en del av det for de skal også ha trygg tilknytning til oss. Vi får aldri ungene til å bli trygge med mindre foreldrene er trygge først. Det ser vi veldig tydelig” (En informant)

Foreldre får informasjon gjennom velkomstskriv, hjemmeside og møter i barnehagen før barnet starter i barnehagen. Ved oppmøte i barnehagen har de anledning til å gjøre seg kjent i omgivelsene barnet skal være i både hvor plassen til barnet er, hvor vogna skal stå og hilse på personalet. Den første tiden i barnehagen tilbys det en oppstartssamtale med pedagog.

For at de minste barna skulle føle seg trygge i barnehagens utområde la informantene til rette for at de enten bare var ute med sin gruppe eller hadde tilhold på eget område.

4.2.3 Utvikling av sosial kompetanse

Det å formidle sosial kompetanse i hverdagen er noe som foregår hele tiden i barnehagen både bevisst og ubevisst. Men som informantene trekker frem er det ofte enkeltbarn eller episoder som får de til å reflektere ekstra i perioder.

”....., enkelt sagt så jobbet vi mye i forhold til det med folkeskikk, hvordan man er i forhold til de andre, lære å lese kroppsspråk, ansiktsuttrykk, måten de bruker ordene sine på og toneleie. Vi har brukt mye tid på det, og samtaler om vennskap der vi har brukt bilder av ungene i situasjoner så de ser seg selv. Så er det å være ganske tydelig på hva som er greit.”

I tillegg til den daglige jobben med sosial kompetanse bruker barnehagene også mer strukturerte programmer som til å formidle sosial kompetanse. **Steg for steg** er et de oppleggene de bruker sammen med barna. Det går ut på å sette ord på følelser både hos seg selv og andre. Programmet inneholder mange bilder av barn i ulike situasjoner som skal få barna til å reflektere rundt hendelsene og prøve å beskrive følelsene barna på bildet har. En annen metode som noen av informantene snakket om var **LØFT**, eller løsningsfokuset tilnærming, er en metode som brukes av de voksne for å finne lysglimt i hverdagen som kan løfte fram de barna som sliter litt. En av informantene fortalte:

”Vi har vært mye på lysglimtjaktog da er det å se lysglimt i disse her, spesielt disse utfordrene ungene.”

Det å være ansatt i en barnehage er ensbetydende med at du blir en rollemodell for barna og det var informantene opptatt av. De var klar over at barna iakttok dem i forskjellige situasjoner og prøvde derfor å være bevisst på sin rolle som rollemodell.

”Tenker at det går på likeverd, respekt, behandler barna på samme måte som du gjør med kollegaene, en enkel huskeregel...”(En informant)

Kanskje er det spesielt viktig å være en god rollemodell når en voksen hadde gjort en feil eller behandlet et barn urettferdig. For at barna skulle lære noe av det måtte også de voksne være påpasselig med å ordne opp enten ved å beklage eller si unnskyld, mente informantene.

4.2.4 Internt og eksternt samarbeid

Styrene i denne studien mener også at de kanskje har større mulighet og tilgang på støtte i egen organisasjon og forskjellige nettverk enn de benytter seg av, som en av informantene sa:

”Praksisen og mulighetene er kanskje mer enn vi bruker,..... Men opplever at terskelen for å ringe PPT er lav samtidig som vi har som jeg også drøfter med”

Informantene opplevde PPT som en god støttespiller og veileder i saker som ble diskutert på NN-basis. Alle barnehagene hadde en form for organisert lavterskeltilbud i kommunen enten som et etablert tilbud eller som et prøveprosjekt, der de kunne ta opp saker anonymt. Disse tilbudene omhandler faste møter som enten ble holdt i barnehagen eller hos eksternt samarbeidspartner. Lavterskeltilbudene var kommet i stand som en intensjon om å løse problemene tverrfaglig på lavest mulig nivå. Eksempel på eksterne samarbeidspartnere i denne sammenhengen, foruten PPT, kunne være helsesøster, familieveileder, spesialpedagog og/eller barnevern. I møter der konkrete saker ble tatt opp deltok også foreldrene. I mer generelle saker kunne barnehagen få råd og veiledning uten at foreldre var tilstede. Som eksempel på tema som kan bli tatt opp anonymt, er biting eller barn som utfordrer på andre måter.

Noen hadde erfaring med spesialpedagog i egen organisasjon. Det vil si at spesialpedagogen hadde fast kontor plass i en barnehage og at det var et lite antall barnehager som delte på en spesialpedagog. Informantene opplevde det som positivt at spesialpedagogen var godt kjent i de barnehagene han /hun jobbet i og slapp dermed å bruke unødig tid på det.

”....., men vi opplevde det var veldig god bruk av ressurs i forhold til å veilede resten av pedleder-teamet, skape felles rutiner for ting.”(En informant)

Pedleder- temaet i barnehagen bestod av de pedagogiske lederne i barnehagen.

Informantene mente selv de hadde et godt opplegg i sin egen barnehage med å kartlegge og sette i gang med enkle tiltak for å se om det bedret situasjonen. De vurderte tiltakene de hadde satt inn for å se om de fungerte, og gjorde de ikke det, så tok de kontakt med eksterne hjelp. Selv om samarbeidet oppleves som positivt med eksterne instanser er informantene klar på det at når de først går til det skrittet og melder opp et barn, tar det alt for lang tid før ressurser er på plass.

4.2.5 Foreldresamarbeid

Informantene var veldig klar på det at foreldresamarbeid var den viktigste nøkkelen til å kunne endre på negativ atferd. Det var imidlertid ikke alltid informantene greide å skape dette gode samarbeidet, og det kunne dermed noen ganger føre til at det ble vanskelig å gi den hjelpen barnet trengte.

Terskelen for å ta kontakt med foreldrene har blitt lavere i forhold til å sette ord på det som barnehagen er bekymret for. Informantene opplevde at de selv var blitt tøffere til å ta tak i det som kan være vanskelig å snakke om, og at virkningen av tidlig innsats er avhengig av et godt samarbeid med foreldrene. Dokumentasjonen som er gjort med observasjoner, tiltak som er satt i gang og så videre, er til god hjelp dersom det blir oppmelding til PPT eller utredning av andre instanser, som for eksempel BUP.

”Så tenker jeg det er veldig viktig å få foreldrene på banen, det er en faktor for tidlig innsats sånn at vi ikke kommer og sier at vi har holdt på i 3 uker og ikke kommet noen vei, og så har ikke foreldrene visst noe” (En informant)

For å legge til rette for godt samarbeid med foreldrene viste styrerne til at barnehagen hadde flere faste treffpunkt i løpet av barnehageåret med festlige anledninger som høstfest, luciafeiring, påskefrokost og lignende, der foreldre, barn og personale kunne ha litt mer uformell kontakt. I tillegg til dette kom avtalte samtaler med foreldrene og de mer uformelle samtaleene ved daglig bringing og henting av barnet til og fra barnehagen. Og for å få til et godt samarbeid er det viktig for informantene å gi så ærlig informasjon som mulig om hvordan dagen har vært, samtidig som de tenker på at det kanskje ikke er alt som egner seg like godt å snakke om i garderoben.

En barnehage organiserte det sånn at pedagogene fulgte barna hele barnehageløpet, det vil si at i hovedsak samme pedagog hadde ansvar for et barn fra det begynte i barnehagen og til det skulle begynne på skolen. Pedagogene ble godt kjent både med barn og foreldre i løpet av de årene barnet var i barnehagen. En informant mente at det hadde en veldig positiv effekt på foreldresamarbeidet og sa følgende;

”.....tenker på det mer og mer, hvor godt de kjenner dem (barna) og hvor godt tillitsforholdet er til foreldrene, og hva det gjør med foreldresamarbeidet særlig.”

Samarbeid innad i barnehagen opplevde informantene som godt. Samarbeidet rundt barn som viser utfordrende atferd ble i første rekke utøvd i felleskap mellom styrer og pedagogiske ledere og videre innad på egen avdeling.

4.2.6 Tidlig innsats- god start

Ifølge informantene har barnehagene blitt bedre på tidlig innsats for de barna som trenger det. Med en bekymring eller magesfølelse av at noe ikke er som det skal, starter de nå langt tidligere med observasjoner og kartlegging og prøver ut enkle tiltak i barnehagen i dialog med foreldrene. En av informantene mente det hadde vært endring til det bedre og sa:

”Vi har meldt opp mange toåringer de siste årene og det gjorde vi ikke for noen år siden,”

Informantene med mange års erfaring snakket om å følge sin magesfølelse og mente at den for det meste stemte. Men selv med en magesfølelse som viste seg å stemme gang på gang, kan det

likevel være noe som holder igjen med å sette ord på følelsene, selv om tiltak settes i verk. Og som en refleksjon rundt det med magefølelsen sa en av informantene følgende:

”Jeg vet at vi oppdager det mye før vi tør å si det høyt. Det er de vi bekymrer oss for, både stille og utagerende. Vi vet det mye tidligere. Det er en magefølelse. Du kan se tilbake på bilder fra tilbake til da de var på småbarnsavdeling og ser allerede der tiltak er inne med en voksen som alltid har den nærmest seg.”

I forhold til tidlig innsats er barnehagen en viktig arena mente informantene der barnet blir sett av mange og at eventuelle vansker kan oppdages tidlig. De hadde også positive opplevelser med at tidlig innsats kunne føre til at hjelp som ble satt inn kunne tas vekk igjen allerede før skolestart. Selv om en er opptatt av at det skal være tidlig innsats, mente informantene at en må passe på at normalen ikke blir for snever, og en av informantene omtalte det på denne måten:

”..... en må huske på å ha takhøyde til ulikhetene, ikke ha handlingsplan for alle barn.”

Selv om tidlig innsats kan være en viktig faktor for god utvikling, må ikke iveren etter å hjelpe være så stor at det ikke er rom for mangfoldet, mente informantene.

4.2.7 Struktur i dagliglivet

Det å ha struktur i hverdagen handler mye om å finne en god flyt i rutiner og en forutsigbarhet som innebærer at barna har en oversikt og vet hva som skal foregå. Det er mange måter å strukturere og organisere hverdagen på. Informantene fortalte om konkrete løsninger som faste plasser ved måltid og samling som gjør det lettere for barna å finne sin plass:

”Så slipper de å bruke energi på hvor de skal sitte, hvem som er vennen min, så nå setter de seg Det er noe med å legge inn litt struktur der du ser det kan hjelpe dem.”

Videre var gruppedeling den struktureringen og organiseringen som var mest omtalt av informantene og en av barnehagene hadde aktiv bruk av dagtavler til å visualisere hverdagen.

4.2.7.1 Gruppeinndeling

I barnehagene jeg gjennomførte denne studien dreide struktur seg mye om gruppeinndeling og om hvor gruppene skal være. Det er et arbeid som pedagogene i barnehagen bruker mye tid for å organisere. Arealet må disponeres på en hensiktsmessig måte for at hverdagen for barna skal bli best mulig. Det betyr at personalet må være strukturert og i forkant hele tiden så forflytningene mellom de ulike arealene går mest mulig knirkefritt. En av informantene ga denne beskrivelsen:

”Vi må være flinke å ha ei gruppe inne, ei ute, ei på tur men på ettermiddager er det ... hvis det er dårlig vær. Vi har turnus på alle rommene”

Ifølge informantene var det kanskje nettopp når de skulle forflytte seg at det opplevdes som både hektisk og krevende. Dette gjaldt for eksempel når mange barn skulle ut på samme tid. Informantene mente at garderoben kan på mange måter bli som en flaskehals i systemet. På den ene siden vil et lite antall barn i garderoben gi gode påkledningsforhold, mens på den andre siden krever dette at de som venter på å komme i garderoben, må også ha noe meningsfylt å gjøre i mellomtiden, og en av informantene sa det slik:

”...vi har hvert fall tenkt i flere perioder at vi går ut med kanskje fire, tar dorunden, påkledning og så ut i yttergangen og det fungerer helt greit det, men da må være..... ungene må ha noe vettugt å gjøre mens de venter, det tar litt tid, men når man har fått det til så fungerer det jo veldig bra.”

Det å jobbe i små grupper har sine fordeler, mente informantene både for å dempe litt de som gjør for mye ut av seg og fremheve de som ofte forsvinner litt i mengden. Det var litt forskjellige måter å organisere de ulike gruppene på. En av gruppeinndelingene som ble gjort, var å ha to og to barn sammen om å velge en aktivitet, gjennomføre aktiviteten, avslutte for så å velge en ny aktivitet. Gjennom denne samhandlingen er det meningen at de skal bli kjent med andre barn enn de vanligvis er sammen med i barnehagen og at de får øvelse i å ta avgjørelser sammen med andre, noe som informantene mente de hadde sett:

”Det er jo veldig fint at andre barn opplever og oppdager disse stille barna, for kanskje de kan mer enn de viser”

Eller det kunne være en organisering der var fem barn igjen i barnehagen mens resten av barnegruppen var på tur. Det at disse barna hadde avdelingen for seg selv syntes informantene ga gode muligheter for lek og vennskap, uten avbrytelser.

I tillegg til de ordinære gruppene kunne informantene opplyse om at de også delte i enda mindre grupper når det var enkeltbarn som hadde behov for det. Da ble det gjerne benyttet egne rom til formålet eller en skjermet plass inne på avdelingen.

”Det hjelper når det er i små grupper men det må jobbes, det tar tid når en jobber med adferd så er det tålmodighetsarbeid.” (En informant)

Med mye flytting av grupper og bytting av areal mente informantene at det kan oppstå situasjoner der leken må avbrytes for å delta på noe annet. For de barna som viser utfordrende atferd kan dette bli spesielt vanskelig, mente informantene fordi disse barna ofte har vansker med å tilpasse seg endringer som er bestemt av andre. Fordeling av areal og grupper kunne også oppleves som krevende for personalet og en av informantene uttrykte det sånn:

”Det er nå ikke så fleksibelt da for oss. Vi har mye å forholde oss til da. Tror kanskje det er disse overgangssituasjonene de kommer litt brått på for plutselig er klokka så mye at vi må ut. Det er noen så skal inn å bruke avdelingen og da tenker jeg, oj, da ble det ikke det som jeg hadde tenkt, for nå må vi følge klokka og ikke ungene.”

Selv om informantene uttrykte noe frustrasjon i forhold til enkelte situasjoner så de likevel verdien og nytten i forhold til det pedagogiske arbeidet med å tilrettelegge på denne måten. Men samtidig understreket de at god planlegging er nødvendig for å få et system som dette til å fungere godt, både for barn og voksne.

4.2.7.2 Bruk av dagtavle

Det å bruke dagtavle for å visualisere gruppeinndelinger, aktiviteter og hvor dette skal foregå er en måte å informere barn, foreldre og ansatte som ble brukt i varierende grad. I en av barnehagene brukte de dagtavle og symboler for å strukturere hverdagen for alle barna i barnehagen, noe de startet med allerede på småbarnsavdeling. De hadde en opplevelse av at dette fungerte greit for de fleste av barna i barnehagen og at det var en ekstra stor hjelp for de litt urolige barna. Barna greier å skaffe seg en oversikt uten at de fysisk trenger ”å være over alt”, som en av informantene uttrykte det. Tavlene brukes systematisk på alle arealer i

barnehagen hvor det er bilde av de voksne som skal være der, og bilde av hvilken aktivitet/er som skal foregå eller kan velges. Tavlene er synlig ved adkomst til barnehagen slik at foreldre også har mulighet til å se hva barnet skal gjøre i løpet av dagen. En av informantene forklarer hva foreldrene kan lese ut av tavlen på denne måten;

”Før de går inn så kan se hvilke leker de kan holde på med på avdelingen og hvor de skal senere på dagen, hvilke voksne de skal være med.Det står hva alle gruppene skal, og ikke bare avdelingen.”

Denne ordningen har gjort det enkelt for de fleste å få med seg hvilke aktiviteter og gruppeinndelinger som gjelder til enhver tid. Og ifølge informanten var ønsket å fortsette med den ordningen:

”Så sant det ikke er mye sykdom så tror jeg de fleste ... for sånn det var før er ikke et alternativ. Da var det kaotisk med altfor mange barn på en plass. Da var alle inne samtidig og alle ute samtidig. Over 30 på en avdeling går ikke hvis alle er inne samtidig.”

I de andre barnehagene var dagtavle mer sporadisk i bruk, enten som et hjelpemiddel for barn med særskilt behov eller i kortere perioder på noen grupper. Det var enighet blant informantene om at dagtavle kunne være et godt hjelpemiddel, som en visuell organisering av dagen, ikke bare for de barna som har behov for ekstra oppfølging, men for alle.

4.2.7.3 Personalet

Det er personalet i barnehagen som gjennomfører og opprettholder struktur og skaper kontinuitet for barna gjennom å følge opp tradisjoner, daglige rutiner og rammer i hverdagen rundt barnehagedriften. Barnehagene i denne studien hadde forholdsvis stabilt personale, ”i alle fall en type kjerne”, som den ene informanten uttrykte det. Det var også god dekning med pedagoger selv om dispensasjoner fra utdanningskrav i enkelte tilfeller måtte til for å få det hele til å gå opp.

Informantene var innstilt på å justere på sin turnus dersom det var behov for det. Det er vanlig at vaktturnusen prøves ut en stund før den evalueres og eventuelt justeres i forhold til behov både for avdeling og for enkeltbarn. Dette var spesielt på småbarnsavdeling for å tilpasse best mulig for de nye barna som startet i barnehagen og informanten sa det på denne måten:

”Der har det også vært skreddersøm nå i starten, så de er fleksible på vaktene.”

Ved sykdom og annet fravær er det alltid behov for vikarer. Informasjon til vikarer går mer på et generelt plan og gis av styrer i første rekke. Barnehagene hadde et eget velkomsthfte for vikarer som det meste av informasjonen stod i. Men som en av informantene uttrykte det,:

”Det er en utfordring hele veien altså, og det bruker jeg alltid å si til alle vikarene. Du er nødt til å spørre hvordan de gjør det.”

Det er mye informasjon å ta inn, så når det gjelder barn som viser utfordrende atferd ble dette mer spesifikt informert om av pedagogisk leder hvis det var en vikar som skulle være der i lengre tid. Det er gjerne de faste voksne som tar over ansvaret for de barna med mer spesielle behov, mens vikaren får mer trivielle oppgaver. Informantene vurderte derfor i hvert enkelt tilfelle hvor mye informasjon vikaren egentlig hadde behov for. Selv om vikarer får informasjon for å kunne gjøre en jobb i barnehagen er det likevel mye de ikke greier å fange opp. Informantene var heller ikke så sikker på at de greide å formidle det som var nødvendig av informasjon, og en av dem sa det slik:

”Tror ikke det kan være greit å komme inn i en barnehage egentlig når en er vikar, her er så mye som ligger i barnegruppen, i veggene og oss i mellom. Vi trenger bare et blikk imellom sånn.....taus kunnskap, sånn vi ikke klarer å formidle, sikkert sånn som vi burde gjøre om disse barna da...”

Informanten mente derfor at vikarer stort sett ble satt til å gjøre praktiske arbeidsoppgaver den første tiden de var i barnehagen.

4.2.8 Rutiner på overgang fra små- til storbarnsavdeling

Rutinene på overgang fra småbarnsavdeling til storbarnavdeling gikk stort sett ut på at barna gradvis ble kjent med nye lokaler og personale som skulle ta over. Noen brukte en fast besøksdag en gang i uken fra våren av for at barna skulle bli godt kjent, mens andre brukte sommeren på en fleksibel overgang. Det ble også holdt møter for foreldre som hadde barn i denne overgangen slik at de kunne få en innføring i hva som er forskjell på småbarn og storbarn.

En gang fikk en av informantene det som hun karakteriserte som en skikkelig vekker og *aha-opplevelse* som gjorde at de la inn noen rutiner i barnehagen på at personalet skulle følge barna fra de begynte i barnehagen helt til de startet på skolen. Vekkeren kom på et overføringsmøte med en annen barnehage da det ble spurt om hvordan barnet var ved toårsalderen, og pedagogen fra den andre barnehagen svarte: *”Det vet ikke jeg, for det var ikke jeg som hadde han da.”* Videre sier informanten:

” Da tenkte jeg, nei. Vi må kjenne dem (barna). Jeg tenkte at sånn kan det ikke være. for uansett hvordan en organiserer det, så tenker jeg på det med overlapping mellom avdelinger og hvis de skifter pedagog hvert år.....”

I etterkant av dette møtet la barnehagen om til nye rutiner der de prøver å la barna blir fulgt av samme pedagog og noen ganger assistent, gjennom hele barnehagetiden. Dette var noe uvant til å begynne med, fordi mange av personalet var knyttet til sin avdeling og sine barn. Informantene følte det som et stort sprang når en barnegruppe av 6-åringer gikk ut av barnehagen og de skulle starte med 1-åringer igjen, mens veien oppover sammen med barna følte mer naturlig, mente informantene. Men etter å ha jobbet sånn en stund ser de en del positive effekter av denne organiseringen, og som en av informantene sa det:

”Ja, du skal bygge opp et tillitsforhold, det tar tid det. Særlig visst det er vanskelige ting sånn som vi snakker om nå (utfordrende atferd) så tar det tid for dem å åpne seg også.”

Selv om det tok litt tid før informantene begynte å se de positive sidene ved å organisere på denne måten, er de i dag veldig fornøyd med ordningen.

4.2.9 Barnehagens utforming med tanke på barn som viser utfordrende atferd

Som vist tidligere er gruppedeling et sentralt tiltak i forhold til barn som viser utfordrende atferd. En liten gruppe kan ha tilhold på grupperom eller skjermet område. Der kan det legges til rette for språktrening, formingsaktiviteter, forskervirksomhet eller utstyr med henblikk på spesiell rollelek. Det var stort sett enighet blant informantene om at det nærmest var et ubegrenset behov for grupperom til dette formålet. I mangel på nok rom, prøvde de likevel å få til gode forhold og en informant forklarte hvordan:

”Vi prøver nå å skape de små rommene med skillevegger, små rom i rommet.”

Informantene hadde også en formening om at store rom med mye aktivitet kunne ha en uheldig innvirkning på de barna som viser utfordrende atferd. Det å bli eksponert for mange inntrykk samtidig, kunne være en trigger til negativ atferd, mente informantene. En barnehage hadde tatt konsekvensen av dette og en av informantene sa følgende:

”Har ofte oppdaget at de som har vært utagerende ikke liker store rom og stor ståhei så vi har faktisk sluttet med store samlinger der alle i barnehagen deltar fordi vi ser flere barn som opplever en veldig utrygghet med å være i sånn stor forsamling.”

Støy kan også være en faktor som påvirker atferd, mente informantene. Når mange barn og voksne oppholder seg i samme lokale vil det naturlig bli en del støy, og informantene mente at dette var uheldig for de barna som viser utfordrende atferd. I en av barnehagene hadde de utført støyskjermingstiltak og det så ut til å ha en positiv innvirkning på hele barnegruppen, mente informantene. I en av barnehagene hadde de felles garderobe for flere av gruppene og der ble ofte uro og bråk, mente informantene. Situasjonen kunne bli noe uoversiktlig og det kunne bli både knuffing og barn som sniker seg unna eller ”forsvinner”. Informantene opplevde denne garderobesituasjonen som en kilde for gjentatte diskusjoner og refleksjoner for å få det til å fungere bedre. Selv store rom uten spesiell aktivitet vil kunne oppfordre til fysisk utfoldelse uten at det er intensjonen og en av informantene sa:

”Kjempestore lokaler med lange flater å springe på er ikke nødvendigvis positivt for de som sliter litt med atferd.”

Foruten små grupper og skjermet område uttrykte informantene at utelek og aller helst å være på tur hadde en gunstig innvirkning på de barna som viste utfordrende atferd. Ifølge informantene var turplassen den fysiske arenaen i barnehagesammenheng som mange av disse barna så ut til å mestre best. Den utfordrende atferden og konfliktene ble på en måte mindre tilstedeværende og synlig, mente informantene. Ute i naturen er det flere muligheter for aktiv fysisk lek der barna kunne få utløp for innestengt energi, uten å være til sjenanse for andre barn og voksne, og en informant sa det på denne måten:

”Vi har den skogen som er gull verdt når vi kommer bort i den skogen så er det akkurat som det ikke er noen konflikter sånn som det er her.”

Informantene ga også uttrykk for at de trivdes godt med å være på tur, og som en av dem sa:

”Det er veldig deilig å være på tur. De fleste synes det er veldig kjekt. Vi har et veldig fint område...”

De så på turene som en god anledning de kunne koble av litt fra hverdagen i barnehagen som ellers kunne oppleves som hektisk.

4.3 Relasjonelle faktorer

4.3.1 Opplevelse og handtering av barn som viser utfordrende atferd

Informantene kan til tider oppleve utfordrende atferd som veldig krevende, men samtidig er de klar på at det er en del av hverdagen. Det går på følelser som frustrasjon, stress, dårlig samvittighet og lite mestring i enkelte situasjoner. En informant uttrykte det på følgende måte;

”Men man kan jo av og til bli litt... du blir stresset og frustrert selv om du prøver å ikke vise det utad. Blir tappet for mye energi mens du hele tiden skal være rolig mot barna... Litt preget av dårlig samvittighet fordi du bruker så mye tid på de som er utfordrende og det går ut over de andre. Og så føler du at du ikke handtert noen av situasjonene tilfredsstillende fordi du må handtere det du er nødt til og så prøver du å ha øye til der du skulle vært. Og så blir ingen av de helt som du hadde ønsket. Brannslukning ...”

I den daglige handteringen av barn som viser utfordrende atferd snakket informantene om å være rolig og bestemt samtidig som hver enkelt episode var avgjørende for hva som var riktig å gjøre. Samlingsstund var en av de aktivitetene som ble trukket frem som eksempel på der utfordrende atferd kunne skape vanskeligheter for andre barn og voksne. For å handtere dette valgte informantene i mange tilfeller å gi barnet et alternativ til samlingsstunden, som for eksempel å være med en voksen å lage lunsj eller pakke tursekk enten som enkelttiltak eller over en periode. Handteringen ble vurdert i hvert enkelt tilfelle alt etter hvor godt man kjente til barnet og en av informantene sa følgende:

”Min erfaring er litt at enkelte må du bare være hard med og si at dette er et valg du ikke har, dette må du være med på. Med andre firer du mer på krava fordi du vet at de ikke tåler den type motbør eller konfrontasjon.”

Informantene var opptatt av å være i forkant av uheldige episoder og hadde en del strategier de brukte for å minske utfordrende atferd. Selv om det kunne være et tidkrevende arbeid, så

mente de at det var en nødvendighet og strategiene innebar en del tilrettelegging slik at disse barna skulle få en best mulig innpass i barnegruppen. Tilretteleggingen ble gjort i form av observasjoner for kartlegging, møter innad i barnehagen, praktisk arbeid med gruppedeling og valg av passende aktiviteter. Det som var mest brukt, var å dele opp barnegruppen i mindre grupper. Erfaringene med å dele i små grupper var gode, og dette ble gjort i barnehagene så langt det lot seg gjennomføre.

En annen strategi som ble brukt for å handtere barn som viser utfordrende atferd var samarbeid mellom kollegaer når situasjonen ble vanskelig eller fastlåst. En informant uttrykte dette slik:

”Har opplevd det at når er jeg ikke rett person til å ta dette, nå må noen andre prøve... Da går det like mye på egne følelser som atferden til ungen.”

Det å kunne støtte hverandre i utfordrende situasjoner var et tema de ofte tok opp på personalmøtene. De ønsket å jobbe sammen for å løse vanskelige situasjoner på en så smidig måte som mulig. Samtidig hadde de fokus på at det å be om hjelp i enkelte situasjoner, ikke skulle føles som et nederlag, men heller en ressurs for å strekke bedre til. På den måten kunne det også bli en åpning for barnet i konflikten som hadde oppstått. Åpningen for barnet i konflikten kunne være at de ”nye” voksne så andre muligheter for løsning på konflikten enn den voksne som hadde ”kjørt seg fast” i en løsning som ikke virket. Og det var det som var informantenes fokus, å gjøre det best mulig for barnet. Etter hendelser med konflikter mente informantene at det var viktig med refleksjon rundt det som skjedde og hva som ble gjort for å kunne trekke ut noe lærdom til senere bruk, og en av informantene ordla seg slik;

”Av og til synes jeg en taklet det klokt, og etterpå tenker en at en at det var litt uklokt. Så er det hvordan en bruker det etterpå.”

4.3.2 Hva legges i begrepet trygg tilknytning?

Det informantene la i begrepet trygg tilknytning handler om det å kunne være seg selv på godt og vondt. Det at barnet tør å vise alle typer følelser, at de har trygghet nok til søke de voksne i barnehagen når de trenger hjelp eller trøst og at de er trygg på omgivelsene. En av informantene beskrev det på følgende vis;

” Det er jo det at de har følelsen av at noen ser dem hver dag og vil bli kjent med dem sånn som de er.det at noen er der for dem når de trenger det og at det at det er trygghet det handler også, om at det er oversiktighet,..... , at det er gode rutiner,..... at det er forutsigbart med regler og struktur. Og så at det er flere voksne som..... at det ikke bare er en voksen, men at barnet er trygg på at det er alltid noen å gå til.”

Informantene hadde en opplevelse av at barn som har trygg tilknytning i barnehagen tåler bedre endringer og ikke er avhengig av en spesiell voksen for å fungere godt i barnehagen.

4.3.3 Relasjonsbygging voksen - barn

Informantene mente at gode relasjoner med barn som viser utfordrende atferd er nesten en forutsetning for å kunne bidra til positiv endring av atferden. Det å bygge gode relasjoner med barn som viser utfordrende atferd gjøres best ved å ta i bruk det som er positivt for barnet, mente informantene. De var klar på det at fokuset må være på det positive fremfor det negative da mente det har størst effekt. I relasjonsbygging er det viktig å være oppmerksom og gi raske tilbakemeldinger og ros når barnet har gjort noe bra, gjerne med andre barn til stede. Med rask tilbakemelding og ros mente informantene at de bygde tillit mellom seg og barnet og at de andre barna ble oppmerksom på de positive sidene ved dette barnet. Negative tilbakemeldinger i plenum derimot, kunne være med på å skape ”en hakkekylling” og var veldig uheldig, mente informantene. En av informantene sa dette:

”...fokusere på det positive, gi positive tilbakemeldinger når ungen gjør noe bra og ikke la det negative farge dagen til ungen og relasjonen vår til ungen. Uansett hvor utagerende ungene er, så har de masse positivt, og vi må trekke frem det de er sterke på.”

Informantene trakk frem at det å være åpen å by på seg selv i møte med barn er tillitskapende. Det åpner for en likeverdig og gjensidig prosess med vilje til å bli kjent og skape gode relasjoner, mente informantene. Det at personalet er godt kjent med barnet gir mulighet for å avverge situasjoner som kan oppstå enten det nå er i garderobetid, samlingsstund eller måltid. Informantene mente at situasjoner som en vet vil trigge negativ atferd, kan omdirigeres for å hindre at atferden kommer til uttrykk. Det å være godt kjent gir også muligheter til å bidra

med gode opplevelser som passer til barnets interesser og mestringsnivå, mente informantene, og en av de sa følgende:

”.....å ta kontakt med barnet i fredstid, da blir det mye enklere. Du tjener så mye bonuspoeng, for den kontoen tappes fort når det blir mye konflikter,....”

Selv om det fokuseres på det positive vil det alltid komme situasjoner der konflikter kan oppstå og da er det viktig at relasjonene er sterke nok til å tåle det, mente informantene.

4.3.4 Relasjonsbygging barn- barn

For at barn som viser utfordrende atferd skal få bedre innpass i barnegruppen mente informantene at det er viktig at det legges til rette for positiv samhandling som kan føre til vennskap. Informantene hadde erfaring med at positiv samhandling og gode relasjoner kan skapes ved å ta tak i barnets interesser, og dermed sette søkelys på det som barnet er god på og som samtidig kan være spennende for de andre barna i barnehagen også. Tanken er å gjøre barnet attraktivt og populær gjennom lek og aktiviteter, og en av informantene sa det sånn;

”..... de opplever sikkert gang på gang å bli snakket ned, mye negativt rundt de, så det å bli tatt på alvor med interessene sine, det er det vi kan gripe,..... det er som er det aller viktigste.”

Informantene opplevde vennskap som en viktig del av barndommen og av og til måtte til med samarbeid både på tvers av barnegrupper og i alder for at enkelte barn skulle finne venner. For som en av informantene sa; *”Det er ikke bare å trykke sammen barna, det handler om kjemi.”* De var ikke bare opptatt av vennskap her og nå, men også opptatt av fremtidig vennskap med tanke på skolestart. I den forbindelse opplyste de gjerne til skolen om hvem barnet ville ha glede av å gå i klasse med.

Noen ganger er det behov for at de voksne styrer lek og aktiviteter mente informantene, mens andre ganger må det være mer rom for at barna selv får prøve å gjøre seg noen erfaringer, både med å drifte leken og ordne opp i uenigheter, sagt på følgende måte av en informant;

”Være nær nok ungene til at vi klarer å få med oss det som skjer, så vi klarer å gripe inn når de trenger det, og klarer å la være så ungene får mulighet til å ordne opp selv.”

Samtidig som personalet lar barna gjøre sine egne erfaringer må de likevel være tilstede for å unngå at en lek utarter i uønsket retning. Informantene hadde erfaring med at noen barn ble gjort til syndebukker og dermed fikk skyld for alt galt som skjedde enten de var i barnehagen eller ikke. Dette syndebukkstempellet kan gjøre at barn som viser utfordrende atferd har vanskelig for å komme ut av rollen sin, fordi andre opprettholder forventningen om uønsket atferd, mente informantene.

Når informantene har lagt til rette for gode aktiviteter for to barn på et eget rom, har de ofte en opplevelse av at det gode samspillet fortsetter etter at barna er tilbake på avdelingen. Informantene mener det er viktig med positive tilbakemeldinger og de forteller gjerne om det samspillet som har vært til foreldrene når barna blir hentet. Litt avhengig av hvor godt informantene kjenner foreldrene, kan de også foreslå at barna av og til kan være sammen på fritiden enten på felles areal eller besøke hverandre. I en av barnehagene hadde foreldrene mulighet til å disponere barnehagen på helg hvis de ønsket det.

4.3.5 Relasjonskompetanse

Formell kompetanse i forhold til temaet utfordrende atferd som informantene kunne tenke seg blant personalet i barnehagen var spesialpedagogikk og videreutdanning som gikk på mer veiledning og utviklingsarbeid i organisasjonen for pedagogene i barnehagen. En av informantene mente det burde vært et krav om en basiskompetanse om barns utvikling for å jobbe i barnehage. Ellers ble det trukket frem at felles kursing av hele barnehagepersonalet ble sett på som verdifullt fordi kunnskapen ga felles plattform å jobbe ut ifra.

”Det å ha en fagkunnskap gjør at vi som personalgruppe kan snakke samme språk, så forstår de (assistentene) litt mer av det som vi (pedagogene) prøver å formidle.”

Ingen ville direkte undergrave formell kompetanse, men trakk frem at i besittelse av de rette egenskapene kunne forskjellen på de med lite og de med mye formell kompetanse noen ganger være uten særlig betydning og en av informantene sa det slik:

”Det ser du ganske ofte at det kan like gjerne være en assistent som klarer å møte barn med utfordrende atferd og lykkes..... men, jeg tror det er mye personlige egenskaper som skal til sammen med fagkompetanse...”

I jobb med barn trakk informantene fram mange egenskaper som de mente både var viktige og nødvendige for å gjøre en god jobb. De egenskapene som informantene mente var de viktigste var knyttet til det å ville gi barna en best mulig hverdag ved å se barnet, være omsorgsfull, gi anerkjennelse, vise respekt for barnet og det barnet står for. Tålmodighet og utholdenhet ble også ansett som viktige egenskaper i arbeid med barn, og spesielt barn som viser utfordrende atferd, fordi endring av atferd ofte krever en innsats over tid, en av informantene sa det sånn;

” For vi må tåle å stå i det ei stund og prøve ut ting, for ting er ikke gjort på en dag.”

Samarbeid og evnen til å lytte både til barn og voksne og nyttiggjøre seg erfaringer og tilegnet kompetanse, var også egenskaper som informantene så stor nytte av for en barnehageansatt. Mange av informantene trakk også frem det med å ha selvinnsikt og evne til å reflektere over egen praksis nesten som en forutsetning for å kunne jobbe med andre mennesker.

”Vi er jo forskjellige personligheter og det må jo folk få lov til å være. Men hvis en ikke har selvinnsikt og ikke evne til å reflektere da kan det være fare på ferde.”(En informant).

Informantene la også til egenskaper som var å vise raushet, være tydelig og ærlig, ikke være dømmende og at det er en fordel å ikke være for hissig.

4.3.6 Hvordan bli bedre på å skape gode relasjoner?

For å få bedre kompetanse på det med relasjoner mente informantene at det først og fremst kreves at du kan reflektere over din egen praksis. Men de var også åpen for å få andre som hadde sett en situasjon utenifra til å komme med sin vurdering av hendelsen. Andre måter som de ønsket å reflektere over sin egen praksis på, var å filme en situasjon og sammen reflektere om situasjonen. Men foreløpig var dette bare noe de hadde snakket om og hadde ingen konkrete planer pr. i dag om å gjennomføre det.

Informantene tok også opp det med å kunne reflektere over egne følelser for å vite noe om hva som skal til for å føle seg trygg sammen med andre mennesker. Det er en kunnskap som skaper bedre forståelse for hvordan barn kan oppleve situasjonen som ny i barnehagen.

”..... men jeg merker selv hvis det er en person som jeg vet ikke liker meg, så gjør det meg utrygg. Så er jeg veldig opptatt av at ungene skal være trygg på meg og kan komme til meg.”

For å kunne reflektere mer systematisk over egne handlinger og holdninger fortalte noen av informantene om et dialogspill de brukte til dette. Hensikten med spillet er å øke refleksjonen til de barnehageansatte. Spillet består av noen påstander fra barnehagen som alle deltakerne skal uttale seg om. Gjennom å ta stilling til ulike påstander blir en mer bevisst sine holdninger og handlinger og det kan åpne for nye perspektiv og læring (Akre, 2014).

”så har vi hatt kursing i relasjoner, relasjonskompetanse,” sa en informant.

Foruten jobbing i egen barnehage med refleksjoner rundt temaet, har også de ansatte i den ene barnehagen deltatt på kurs om samme tema.

For å bli mer bevisst på sine egne holdninger og relasjoner til hvert enkelt barn i barnehagen tok barnehagen utgangspunkt i et fargekartleggingskjema utarbeidet av Kari Pape (2002). På skjemaet står barnas navn og personalet skal fargelegge den fargen de mener representerer sin holdning og relasjon til det enkelte barn. Det skal fargelegges med fire farger: Rødt - for de barna du liker ekstra godt, blått- for de du har lite kontakt med, svart- for de som får frem sinne i deg og grønn- for de som du synes du har god og vanlig kontakt med. Erfaringer fra dette arbeidet hadde gitt dem verdifull mulighet til å reflektere og ikke minst legge til rette bedre for de barna som nesten ble oversett eller de som vekket sinne hos flere voksne.

”Så det har vært en prosess i personalgruppa og jeg tror at vi har blitt bedre voksne for ungene.”

Informantene kjente på at de delte mer på ansvaret om gjøre en god jobb med alle barna i barnehagen etter at de startet med denne kartleggingen.

4.4 Oppsummering av funn

Utagerende atferd var det som informantene i størst grad forbandt med utfordrende atferd selv om de også var inne på innagerende atferd. De opplevde atferden som et forstyrrende element i barnegruppen i forhold til relasjoner, samspill og lek mellom barna. Atferden kunne også være en faktor som bidro til konflikt med personalet, barnehagens regler og være ødeleggende

for pedagogiske aktiviteter. Informantene så på denne atferden som en personlig utfordring med både hvordan de skulle forholde seg til den og hva de skulle gjøre for å takle den.

Årsaken til atferden mente informantene kunne ligge i barnet selv enten som personlighet eller diagnose, barnets hjemmemiljø, barnehagens miljø og samspill mellom barna i barnehagen og hvordan barnet ble møtt av de voksne i barnehagen. Barnehagens miljø ble ikke sett på som direkte årsak, men heller som forebygging og tiltak.

For å håndtere denne atferden prøvde informantene å opptre rolig, men bestemt. De var også veldig innstilt på å samarbeide både innad på avdelingen, med styrer, foreldre og eksterne instanser for å lykkes bedre, og å finne gode løsninger på tiltak som forebygger. Et av de forebyggende tiltakene som det ble brukt en del tid på var formidling av sosial kompetanse gjennom *Steg for steg* eller annet materiale beregnet for dette formålet. Informantene var også bevisst sin viktige rolle som rollemodell i denne situasjonen.

Strukturelle faktorer som indirekte har betydning for hvordan barnet blir møtt i barnehagen er hvordan styrer sammen med pedagogisk personale tar tak i de utfordringer som dukker opp. Det handler om samarbeid med eksterne instanser, hvordan de benytter seg av lavterskeltilbud, samarbeid innad i barnehagen og hvordan det legges til rette for et godt foreldresamarbeid. De var også opptatt av å ha gode rutiner ved tilvenning og oppstart i barnehagen og hadde i tillegg, mente de selv fokus på tidlig innsats hvor de kunne fortelle om gode resultat. I den barnehagen der pedagogene fulgte barna fra oppstart i barnehagen til skolestart, mente de at det var en vellykket rutine som var positiv på flere måter.

Barnehagens fysiske utforming var helt klart, ifølge informantene, en strukturell faktor som kunne påvirke barn som viste utfordrende atferd. Små rom gir barn en bedre oversikt, slik at de slipper å bruke mye energi til hele tiden å holde seg oppdatert på det som skjer, mens store lokaler kan virke motsatt. Informantene så på turplassene sine som en del av barnehagens areal og mente at lek og aktivitet ute i naturen visket ut en del av den negative atferden og konfliktene som kan oppstå inne i barnehagen.

De strukturelle faktorene som i størst grad direkte påvirker barn som viser utfordrende atferd i en gunstig retning, er ifølge informantene inndeling i mindre grupper, bruk av dagtavle for visuell organisering og det å være ute i naturen. Stabiliteten i personalgruppen vil også kunne

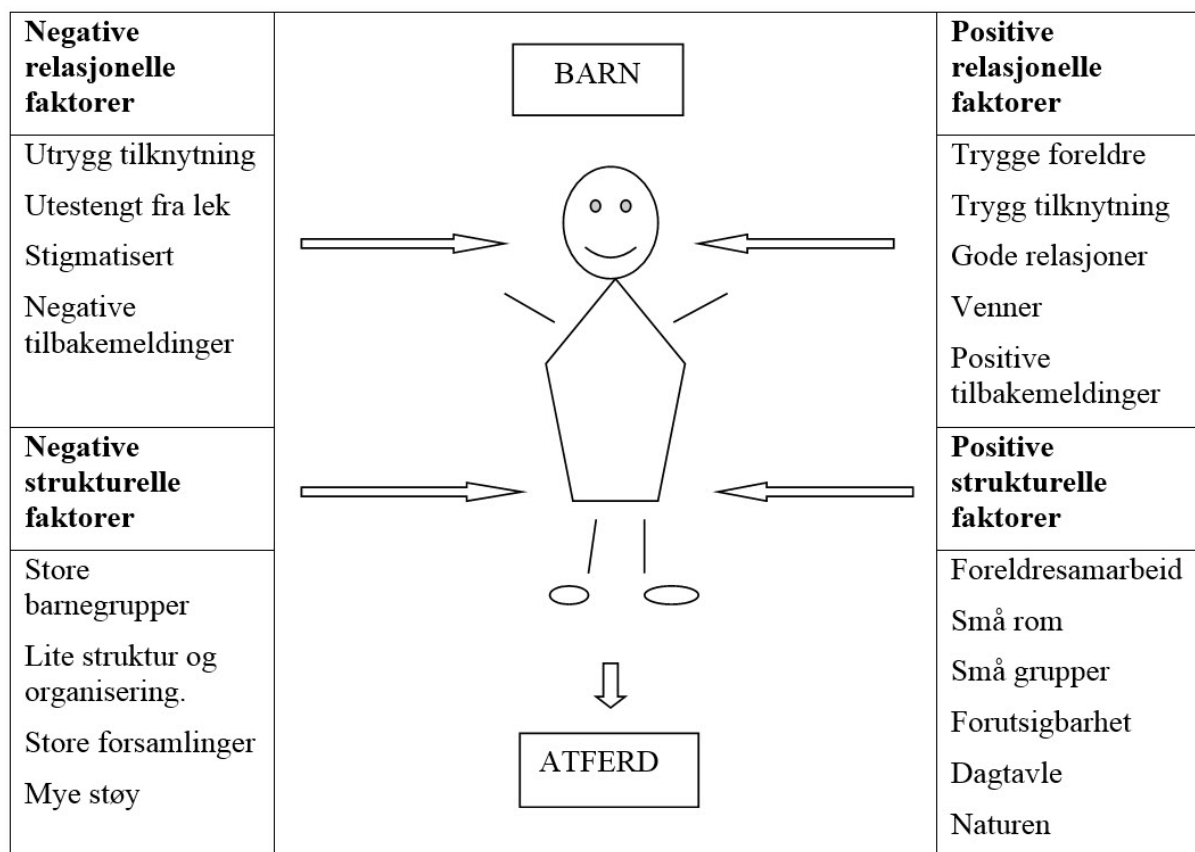
påvirke barn som viser utfordrende atferd, mente informantene. De minst gunstige strukturelle faktorene for barn som viser utfordrende atferd, mente informantene var store lokaler med mange barn og voksne.

De relasjonelle faktorene dreide seg om å få til en god start med tilvenning og trygg tilknytning. Det å legge til rette for trygg tilknytning og gode relasjoner fordrer at personalet er tilstede både fysisk og psykisk, mente informantene. Trygg tilknytning og gode relasjoner oppnås best gjennom å trygge foreldrene og legge tilrette for et godt foreldresamarbeid. Videre handler de relasjonelle faktorene om relasjonsbygging og personalets relasjonskompetanse. Relasjonsbygging med barn som viser utfordrende atferd gjøres best ved å ta tak i barnets interesser og bygge på dem. Barnets interesse er også viktig når barnehagepersonalet skal legge til rette for positivt samspill med andre barn, når tilretteleggingen har til hensikt å danne gode relasjoner og vennskap. Informantene mente det var viktig å holde fokus på det positive og at gode relasjoner bygges best i fredstid.

Kompetanse og egenskaper som var ønsket i barnehagen med tanke på barn som viser utfordrende atferd var over et bredt spekter med blant annet videreutdanning innenfor spesialpedagogikk og veiledning og egenskaper som omsorgsfull, tålmodig og evne til selvinnsikt.

For å bli bedre på det å skape gode relasjoner, brukte informantene mye tid til refleksjon. Gjennom refleksjonen kunne de bli mer klar over sine egne relasjoner og holdninger overfor barna.

Informantene kunne peke på mange strukturelle og relasjonelle faktorer som påvirker barn som viser utfordrende atferd. Faktorene de viste til kan ha både positiv og negativ påvirkning på atferden ifølge informantene. Som jeg innledningsvis var inne på, hadde jeg en hypotese om at atferden er et produkt av de påvirkningene vi utsettes for. Jeg har utarbeidet denne figuren som presenterer sentrale funn som er gjort i denne studien:



Figur 2, viser noen faktorer som har betydning for barn som viser utfordrende atferd i barnehagen.

I tillegg til de faktorene som vist til i figur 2, viste også funnene noen faktorer som har indirekte påvirkning på barnets atferd. Dette er faktorer på et mer overordnet plan og som samarbeid internt og eksternt, informasjon og tilrettelegging for foreldresamarbeid, personalets kompetanse, tidlig innsats og politiske beslutninger.

Av disse funnene vil jeg trekke ut følgende for å drøfte videre;

- Utfordrende atferd og perspektiv på atferden
- Strukturelle faktorer.
 - o Gruppedeling
 - o Tilrettelegging for oppstart og tilvenning
 - o Naturen som leke- og samhandlingsarena sett i forhold til innemiljø
- Relasjonelle faktorer.
 - o Tilknytning og relasjonsbygging
 - o Informantenes refleksjon over egen relasjonskompetanse.

Disse funnene legger grunnlag for drøfting i kommende kapittel.

5 Drøfting

Innledningsvis vil jeg trekke frem problemstillingen i denne studien: Hvordan kan strukturelle og relasjonelle faktorer påvirke barn som viser utfordrende atferd i barnehagen?

Problemstillingen har til hensikt å undersøke hvilke faktorer som har betydning for den atferden som kommer til syne, sett med personalets øyne.

For å kunne drøfte de funn jeg her har gjort, vil jeg først ta for meg hva informantene la i begrepet utfordrende atferd og se på det i forhold til teori og forskning. Så vil jeg si noe om ulike perspektiv som utfordrende atferd blir tolket i og hva det kan ha å si for hvordan synet på barnet er, og mulighetene for endring av atferd.

Informantene pekte på flere strukturelle og relasjonelle faktorer som kunne påvirke barn som viser utfordrende atferd. Som tidligere nevnt er det vanskelig å holde disse faktorene helt adskilt fordi den ene som oftest betinger den andre. Jeg vil først ta for meg den strukturelle faktoren som informantene mente hadde størst positiv påvirkning på barn som viser utfordrende atferd, nemlig gruppedeling, med de fordeler og ulemper det medfører i barnehagehverdagen. Gruppedeling handlet også i stor grad om å utnytte barnehagens fysiske lokaliteter optimalt. Informantene snakket om betydningen av det fysiske miljøet og spesielt hvordan det å være ute på tur i naturen og den gunstige innvirkning det har på barn som viser utfordrende atferd, så det vil jeg se nærmere på.

Til slutt i kapittelet vil jeg drøfte relasjonelle faktorer som tilknytning og relasjonsbygging i barnehagen. Gode relasjoner bygges i fredstid, mente informantene, og jeg vil drøfte hvordan dette kan gjøres og hva som er grunnlaget for den gode relasjon. Jeg vil også drøfte hva som skal til fra personalets side for å ivareta relasjoner i arbeid med barn.

5.1 Synspunkt på utfordrende atferd

Det informantene la i begrepet utfordrende atferd var tosidig. På den ene siden beskrev informantene utfordrende atferd som noe de observerte og på den andre siden snakket de om sine opplevelser i møte med barn som viser utfordrende atferd. Den observerbare atferden beskrev de som både som utagerende og innagerende atferd. Men det var den utagerende atferden de mente som var mest synlig og som krevde mest oppfølging. Fokuset innenfor

forskningen har også vært på utagerende atferd, fordi det har vært den atferden som har gitt størst negativ effekt i samspill mellom foreldre og barn og deres nærmeste omgivelser (Tetzchner, 2013). Selv om den innagerende atferden har mindre konsekvenser for omgivelsene gir den likevel store utfordringer for de barna det gjelder (Lund, 2004). Den innagerende atferden er lite fremme i min studie så det kan tyde på at det samsvarer med forskningen at det er den ytre atferden som blir mest lagt merke til.

Informantene fortalte om utfordrende atferd som kom til syne gjennom aggressive handlinger som for eksempel spyting, slag og spark. Dette er handlinger som er symptom for noe ifølge Isdal et al. (2003) og kommer gjerne til uttrykk når barnet er frustrert. Videre mener Isdal et al. at det blir personalet sin oppgave å ta tak i denne frustrasjonen, ved å kartlegge hva som utløser barnets frustrasjon og søke løsninger som innebærer at barnet kan unngå eller mestre disse situasjonene. I barnehagen forsøkte informantene å legge til rette med alternativt opplegg for de barna som hadde vansker med delta på enkelte av barnehagens aktiviteter. Det alternative opplegget kunne innebære å få kjøkkenoppgaver fremfor å delta i samling eller tilbud om å gå først i garderoben. Det virket som informantene var gode på å finne de praktiske løsningene, men var kanskje mindre opptatt av kartlegging av hva frustrasjonen bunner i. Funnene i denne studien viser at kartleggingen som ble gjennomført i første rekke, dreide seg om kartlegging på individnivå av språk og barnets emosjonelle ferdigheter med verktøy som *TRAS* og *Alle med*. Dette er i samsvar med forskning gjort i skolen som viser at fokuset for kartlegging rettes mot eleven og mindre mot bakenforliggende strukturer og sosiale mønstre kan bidra til å opprettholde og være kilde til en vedvarende uro (Nordahl, 2010).

Det er grunn til å tro at det kan trekkes noen paralleller til barnehagen ut i fra denne forskningen. For å kunne få til endring av atferden er det ifølge Nordahl et al. (2011) viktig med en kartlegging av sosiale og miljømessige faktorer i tillegg til barnets individuelle vansker og utfordringer for å avklare hvor tiltakene kan settes inn. Kanskje kunne innhold eller endring av presentasjon i samlingsstunden vært en vei å gå for å legge forholdene bedre til rette for det barnet som "alltid" må gå ut? Forskning viser at barn som opplever medvirkning også trives bedre i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det er kanskje først og fremst når informantene er sammen med hele barnegruppen at opplevelsene av å komme til kort i forhold til utfordrende atferd kommer frem. I

rutinesituasjoner som måltid, samling og garderobestund kan barn som viser utfordrende atferd ofte gjøre noe som fører til konflikter med personalet, mente informantene. Når disse konfliktene oppstår følte informantene at de måtte velge å konsentrere seg om det ene barnet eller resten av barnegruppen, og hvis de valgte det ene barnet framfor gruppen fikk de dårlig samvittighet fordi de brukte for mye tid på ett barn.

Denne tenkningen er i kontrast til forskning som er gjort de senere år med utgangspunkt i Roland sin sosiale gaffel, der man ser på hvordan hele gruppen/klassen fungerer som et sosialt system med lærer/førskolelærer som gruppens leder (Midthassel et al., 2011b, s. 13). Det viser seg det at en tydelig ledelse med et samkjørt personale minsker hyppigheten av utfordrende atferd (Nordahl, 2010). I min studie kom det frem at det finnes ulike oppfatninger blant personalet på hva som er utfordrende atferd. Ifølge Killèn (2012) bidrar opplevelser fra barndommen til å farge vårt syn på tilværelsen langt inn i voksen alder og det blir da naturlig å ha forskjellige oppfatninger. Informantene forsøkte å være dette bevisst og kunne reflektere og diskutere i etterkant av en episode for å få en felles forståelse av hva som skjedde og hvordan løse kommende situasjoner.

5.1.1 Individ kontra systemperspektivet

Ifølge informantene kunne det være mange årsaker til utfordrende atferd. En av årsakene som ble trukket frem var at det var noe med barnet eller barnets hjemmemiljø. Det er ikke bare i barnehagen at hjemmemiljø trekkes frem som en årsak til utfordrende atferd, det viser at lærere også ofte uttrykker at elevens problem har sammenheng med hjemmemiljøet (Nordahl, 2010, s. 49-51).

Noe ved barnet kunne være enten personlighet eller diagnose, mente informantene i min studie. I dagligtale henvises det ofte til personlighet dersom den som beskrives har enten negative eller positive egenskaper som skal fremheves (Tetzchner, 2013). Innenfor personlighetspsykologien har alle en personlighet som gjør at vi mennesker har en del fellestrekk, samtidig som personligheten gjør hver enkelt av oss spesiell (Kvello, 2013a). Informantene i min studie viser til atferd som beskrives med sinne og aggresjon hos barn som viser utfordrende atferd. Personligheten vår består av mange trekk og temperament regnes som et av de trekkene som har betydning for hvor oppfarende eller tilbøyelig vi er til å vise aggresjon (Ulvund, 2014). Ifølge Kvello (2013a) kan temperamentet deles inn i ulike

temperamentstiler, og det som han betegner som den vanskelige temperamentstilen er overrepresentert der barn viser utfordrende atferd.

Informantene tok utgangspunkt i den atferden de observerte og knyttet den til egenskaper i individet, altså et *individperspektiv*. Det å betrakte atferd ut i fra et individperspektiv, mener Nordahl, (2010) har sitt utspring fra fagfeltene medisin og psykologi som har et individdominert syn der diagnostisering og behandling står sentralt. Når man bruker et individperspektiv er det gjerne ut i fra den fundamentale attribusjonsfeilen, som beskrives i Heider sin attribusjonsteori vist til i Nordahl et al. (2007, s. 12). Det vil si at personalet observerer atferden og attribuerer den til å tilhøre individet uavhengig av situasjonen. Det at barn kan få tildelt skyld for begåtte handlinger selv om barnet ikke er i barnehagen på det aktuelle tidspunkt, kan være et uttrykk for dette. Når fellesskapet opplever at atferden til et barn bryter med allmenne normer kan det ifølge Nordahl et al. (2011) være fare for stigmatisering og utstøting fra gruppen. Det trenger ikke å være en fysisk utstøting, men mangel på vennskap og det å ikke være akseptert vil gi en opplevelse av utestengelse.

Ulempen med å knytte atferden til individet er at pedagogene i barnehagen har liten tro på endring, fordi feilen, mangelen eller vanskene ligger hos barnet. Med et individperspektiv kan det være enklere for omgivelsene å fraskrive seg ansvaret for barnets atferd (Nordahl, 2010).

Informantene var opptatt av alle barn skal trives og ha det bra i barnehagen. Hvis noen av barna hadde problemer med å innrette seg etter hverdagens rutiner og gjøremål i barnehagen, ble det noen ganger ordnet så barnet kunne få andre mer tilpassede oppgaver. Dette var gjerne oppgaver som hjelper og assistent for praktiske gjøremål. Oppgavene kunne være dekking av bord eller pakking av tursekk og informantene opplevde at dette var oppgaver barnet både likte å hjelpe til med og mestret bra. På denne måten ble barnet mer ansvarliggjort og de rundt barnet satte pris på det arbeidet som ble utført. Ifølge Nordahl (2010) foretar alle barn og unge egne selvstendige valg ut i fra sine erfaringer og forutsetninger. De er ikke fullstendig underlagt omgivelsene, men opptrer som aktører i egne liv. Ved å se på barnet som en aktør i eget liv og legge forholdene til rette for gode opplevelser velger man å se på atferden i et *aktørperspektiv*. Med dette perspektivet legges vekten på det barnet kan bidra med til fellesskapet og hva det kan mestre. I et *mestringsperspektiv* fokuseres det på samspillet mellom individ og miljø der individet estimerer sin egen mestringsevne – *self-efficacy* (Bråten, 2011). Opplevelse av mestring i en situasjon vil gjøre at barnet får større tiltro til seg

selv og kan overføre dette til andre situasjoner (Befring, 2012b). Det kan derfor være aktuelt for personalet å tilby noe de vet at barnet kan mestre, framfor å sette det i en håpløs situasjon der mestringen er lik null. Informantene kunne tydelig se at denne type oppgaver var noe barnet likte og som var positivt fordi fokuset ble flyttet fra det som var negativt.

Utfordrende atferd er sjelden bare det ene eller bare det andre, men heller *et samspill mellom arv og miljø* som en av informantene uttrykte det. Ved å ha begge disse komponentene med i tankene når en arbeider med barn som viser utfordrende atferd legges det vekt på å se atferden i et *systemperspektiv*. Det er i dag blitt vanligere å bruke en systemtilnærming innenfor skole og barnehage. Og ved å se atferden i et systemperspektiv handler det om å se kontekstens betydning for hvordan atferden kan oppstå. Fokuset blir da flyttet fra vanskelige barn til barn som er i vansker (Nordahl et al., 2011).

Informantene var også inne på at dårlig organisering med kaos og alt for mange barn på en gruppe kunne være en utløsende faktor for utfordrende atferd, men likevel så de ikke på barnehagen som en direkte årsak til utfordrende atferd. Dette blir ifølge Nordahl (2010) snudd på hodet fordi om bare ett barn viser problematisk atferd, er det ikke sikkert at tiltaket skal settes mot barnet. I dette tilfellet som informantene i min studie beskriver, er det omgivelsene som forårsaker utfordrende atferd, og da skal tiltakene ifølge Nordahl (2010) settes inn der og ikke som tiltak direkte rettet mot barnet.

Når man skal bruke et systemperspektiv kan Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell være relevant fordi den sier noe om både individets samspill i nære relasjoner og samhandling mellom ulike settinger barnet oppholder seg i. I tillegg til dette omhandler modellen forhold som befinner seg utenfor barnets rekkevidde, men som likevel har stor innvirkning på barnets hverdag (Bø, 2012). I denne studien som tar sikte på å finne strukturelle og relasjonelle faktorer som kan påvirke barn som viser utfordrende atferd, vil jeg komme innom flere av de system og nivå som beskrives i modellen og som har betydning for barnets hverdag i barnehagen. Dette kan være barnehagen som mikrosystem, foreldresamarbeid som mesosystem eller henvisning til lover og forskrifter som makrosystem.

5.2 Strukturelle faktorer

5.2.1 Gruppedeling

Den strukturelle faktoren som har mest å si for barn som viser utfordrende atferd er størrelsen på barnegruppen, mener informantene i denne studien. Store barnegrupper skaper støy, uoversiktlig og noen ganger bare kaos ifølge informantene. I St.meld. nr 24 (2013), *Fremtidens barnehage*, fremkommer det at barnegruppene har blitt større de siste 20 årene. Videre viser det seg at barnegruppene er større i de nye barnehagene, enn i de eldre barnehagene. I min studie varierte med antall barn på gruppene, men informantene opplevde noen ganger innimellom å ha 30 – 40 barn samlet enten i garderobe eller gruppe og det kunne til tider oppleves som veldig kaotisk. I rammeplan for barnehagen, tas forholdene for barnehagen som samfunnsmandat opp og der legges det vekt på at det enkelte barn skal få støtte samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I den tiden på dagen det var flest barn og personale i barnehagen, valgte derfor informantene å dele barnegruppene slik at det ble færre barn på hver gruppe og på den måten følge opp rammeplanens intensjon om en veksling mellom fellesskap og individuell støtte. Det er flere hensyn å ta ved gruppedeling. Didaktiske faktorer, eller rammefaktorer som tilgjengelig areal, rom som egner seg for den planlagte aktiviteten og tilstrekkelig med personale eller vikarer er avgjørende for muligheten til gjennomføringen. Gruppedeling gikk greit så lenge alle som skulle være på jobb, var på jobb, mente informantene. Med en fraværsprosent på 9,1 målt i 2014, ligger det legemeldte sykefraværet blant barnehageansatte helt i toppskiktet av alle yrkesgrupper (G. Larsen & Vignæs, 2016), og det betyr at det ofte vil være behov for vikarer i barnehagen for å ha mulighet til å dele i mindre grupper. Dersom informantene i min studie ikke lyktes med å skaffe vikarer og av den grunn ikke kunne dele i grupper, valgte de noen ganger å bruke barnehagens uteareal til store grupper.

Funnene i denne studien viser at gruppedeling er en prosess som trenger mye planlegging og organisering og er veldig tidkrevende, og dette sammenfaller med funn fra Håberg (2015). Selv om det gikk med mye planleggingstid til å organisere gruppedelingen, valgte informantene å beholde inndeling i grupper, fordi denne organiseringen ga både barn og personale en oversiktlig hverdag. Barnehageansatte som er dyktige til å utvikle og opprettholde rutiner og god struktur, bidrar til at barnet opplever omgivelsene som forutsigbare, og dermed blir de trygge, hevder Kvello (2013b) og ser på dette som en forutsetning for god utvikling hos barn. Funn i denne studien viser at det er nettopp i

overgangssituasjoner mellom grupper eller aktiviteter som ofte utløser den utfordrende atferden. Det kommer også frem at det heller ikke er alle som er like komfortable med en nomadisk tilværelse og det kan ifølge Kampmann (1998) skyldes at noen barn har sterkere behov for å skape personlige ritualer som er knyttet til ett sted som et ledd i sin identitetsutvikling.

I barnehageloven §17 (2013) heter det at barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse og at styreren er den i barnehagen er den som har personalansvaret. I denne studien var det i hovedsak sånn og styrerne opplyste at de hadde forholdsvis stabilt personale og en del faste vikarer som de brukte. Enehaug et al. (2008) viser til at personalet i barnehagen hele tiden strekker seg til det ytterste for å få hverdagen med bemanning til å gå opp, og dette fører til en sårbarhets- og slitasjeproblematikk i hele organisasjonen og høyt sykefravær, til tross for at de ansatte selv mener de trives godt i jobben sin. Siden stabilitet blant ansatte er viktig for barns utvikling, er det bekymringsfullt når statistikker fra mange kommuner viser høyt sykefravær blant de ansatte noe som fører det til en utrygghet som forkludrer barns utvikling (Kvelling, 2013b). Informantene i denne studien syntes det var vanskelig for ikke å si umulig å informere om alt, så de tok ofte støyten selv når det var vikarer som var ukjente i barnehagen. Bruk av vikarer i barnehagen er sjelden en fullgod løsning, mener Enehaug, et al. (2008) fordi det er vanskelig å skaffe kvalifisert arbeidskraft. I min studie informerte styreren vikaren om de mer formelle sidene ved jobben, mens pedagogene på avdeling stod for mer intern informasjon.

En av barnehagene hadde også gode erfaringer med gjennomgående bruk av dagtavle i tillegg til gruppedeling. Dagtavlene ble brukt som en visuell organisering for barna, de voksne i barnehagen og foreldrene. Informantene mente dette skapte en forutsigbarhet som gjorde det enklere for barn som viser utfordrende atferd å orientere seg med hensyn til gruppedelig og aktiviteter. Dagtavle kan være en form for alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK (*Tetzchner & Martinsen, 2002*). Dagtavlene vil i dette tilfellet fungere som supplerende kommunikasjon som vil si at de er en støtte- eller hjelpekommunikasjon.

5.2.2 Barnehagens møte med foreldre og barn

Hvis man ser på barnehagen i lys av Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell er det mange forbindelser som kan påvirke muligheten for å danne gode relasjoner. Informantene

var inne på at foreldrene må først trygges for at barna skal bli trygge i barnehagen. Det er det nivå som betegnes som mesonivået og handler som samarbeid hjem- barnehage (Tetzchner, 2013). Informantene fortalte om hvordan de la til rette for å få et godt samarbeid med alle foreldre. De la stor vekt på både skriftlig og muntlig informasjon. I den barnehagen der pedagogene fulgte barna hele barnehageløpet var de spesielt fornøyd med den gode foreldrekontakten dette medførte, og spesielt når det ble litt vanskelige tema som måtte tas opp. Andre forbindelser i dette nivået informantene opplyste om, var samarbeid med eksterne instanser og forskjellige nettverk både i egen organisasjon og med andre barnehager.

Ved oppstart i barnehagen var informantene opptatt av å legge forholdene godt til rette for alle barn som skulle begynne i barnehagen. Det å få en trygg oppstart var vel så viktig for foreldre som barn, mente informantene. De la derfor vekt på at foreldre skulle få god informasjon om barnehagen både ved skriftlig informasjon og ved personlig oppmøte i barnehagen før oppstart. Dette samsvarer med forskningen til Glaser (2013), men samtidig oppfordrer hun om at det er viktig at det opprettes en gjensidig kontakt der informasjon går begge veier. Denne gjensidige kontakten blir viktigere jo større spriket er i verdi- eller livssyn mellom barnhagens personale og foreldrene, mener Glaser (2013) som viser til forskning der det er stor divergens i foreldrenes og personalets oppfatninger om hva som representerer et godt pedagogisk tilbud ved ulikt ståsted. Informantene opplevde også noen ganger at det kunne gå lang tid før de oppnådde tillit hos foreldre til barn som viste utfordrende atferd i barnehagen. De mente dette kunne komme av at barnehagen og foreldrene hadde ulikt syn på barnets atferd og at grensesettingen i barnehagen og hjemmet var veldig forskjellig. Så for å følge opp barnehagens formålsparagraf i Barnehageloven (2013) med blant annet å legge grunnlag for en allsidig utvikling hos barnet i samarbeid og forståelse med barnets hjem, er samarbeid barnehage - hjem en viktig grunnstein i barnets liv. Hjem og barnehage utgjør to viktige mikrosystemer tidlig i barnets liv. Mikrosystemene består av ifølge Bronfenbrenner, (Bø, 2012) av mellommenneskelige relasjoner som individet opplever i bestemte settinger med regelmessig samhandling.

Ifølge Drugli (2014) er det flere måter å sikre at overgangen fra hjem til barnehage blir så god som mulig. Hun mener som informantene i denne studien at et godt foreldresamarbeid gir et bra grunnlag for at barnet gjennom både foreldre og personale skal føle seg trygg i barnehagen. Dette samarbeidet er også av stor betydning dersom det blir behov for ”den vanskelige samtalen”.

Mye av denne tilretteleggingen ligger på et ledelsesplan i barnehagen hos styrer og vil ifølge Bø (2012) derfor være en del av barnets eksosystem i økologisk utviklingsteori. Det betyr at barnet trenger ikke å ha kontakt med styrer i barnehagen, men styrer har stor innflytelse på barnets hverdag i barnehagen. I denne studien var for det meste styrer som hadde denne formelle oppstartskontakten med foreldrene. Det var også styrer som hadde det formelle ansvaret for tilrettelegging av mer uformelle kontaktmøter der barn, foreldre og personale kunne ha det hyggelig sammen. Dette kan for eksempel være høstfest, Luciafeiring, sommerfest eller lignende.

5.2.3 Tidlig innsats- en god start

Tidlig innsats har blitt et begrep som ofte benyttes i forbindelse med arbeid tilknyttet barn og unge og har nok sitt utspring i stortingsmelding 16,*og ingen stod igjen*....

(Kunnskapsdepartementet, 2007). Tidlig innsats handler mye om å følge sin magefølelse, mente informantene. Med lang erfaring kunne de tidlig se hvilke barn som hadde behov for tettere oppfølging. Til tross for denne sikre magefølelsen unnlot de likevel noen ganger å følge den, uten at de helt kunne forklare hvorfor. Men tidlig innsats var noe de absolutt var opptatt av og de melder opp langt flere barn til PPT fra de yngste årsklassene nå, enn bare for få år tilbake og de mente selv at det har vært en holdningsendring som har ført til nye rutiner for tidspunkt for oppmelding. Forskning viser at jo, tidligere et barn for støtte og hjelp til å korrigere negativ atferd, jo, bedre blir resultatet (P. Roland et al., 2011). Dette var noe informantene også enkelte ganger opplevde at intensiv innsats i barnehagen med god oppfølging gjorde at barnet kunne "*stå på egne*" ben til skolestart. Det med at forskning viser til sammenheng mellom språkvansker og sosioemosjonelle vansker, mener Løge (2011) har ført til bedre utnytting av den språkkompetansen som allerede finnes i barnehagen og brukes som en forebyggende effekt (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Den politiske ledelsen i de kommunene denne studien er gjennomført i viser også en vilje til handling mot tidlig innsats ved å ha lavterskeltilbud som kan være noe å støtte seg på både for barnehagene og foreldrene. Dette vil i økologisk utviklingsteori omhandle de politiske prosesser som foregår i makrosystemet, men likevel kunne ha stor betydning for barnets mikronivå i familie og barnehage (Tetzchner, 2013).

5.2.4 Naturen som leke- og samhandlingsarena sett i forhold til innemiljø

I barnehagene som deltok i denne studien, hadde alle barna egne turdager og informantene så ikke på dette som et direkte tiltak, mer som en del av den praktiske gruppeinndelingen i barnehagen og som en del av den norske barnehagetradisjon. Barnehagene er dermed godt forankret i rammeplanens beskrivelse av viktigheten av å bli kjent med naturen gjennom utforskning og lek (Kunnskapsdepartementet, 2011). I Norge har vi sterke tradisjoner i forbindelse med natur og friluftsliv og mulighetene for å ferdes ute i naturen sikres gjennom *allemannsretten*, som handler om å kunne gå fritt i utmark, til å plukke nøtter og bær og sanke brensel til kaffebålet (Mytting & Bischoff, 2008). Til tross for disse sterke tradisjonene viser internasjonal forskning en reduksjon i bruken av natur i nærområdene til barns selv-initierte lek i Norge noe som det blir forsøkt kompensert både gjennom frivillige organisasjoner og barns oppvekstarenaer som barnehage og skoler (Skar et al., 2016).

Barnehagens fysiske miljø må sees på som en helhet der naturområder og nærmiljø også gir mulighet for opplevelser og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2011). I denne studien vil det fysiske miljøet representere en del av de strukturelle faktorene som kan påvirke barn som viser utfordrende atferd. Informantene så på barnehagens turplasser ut i naturen som en naturlig del av barnehagens areal. Turplassene var av litt ulik utforming, men alle var laget til så det var mulighet for å samles og spise i ly for vær og vind. Det er i disse omgivelsene barna viser minst utfordrende atferd, mener informantene. Konflikter er nærmest fraværende ute på tur, og barna finner selv passende lek og aktiviteter som appellerer til den enkelte. Dette samsvarer med Fjørtoft og Reiten (2003) sine funn der de kan bekrefte at det er færre konflikter ute i naturen enn i inneleken. Selv om det foreligger lite dokumentasjon på hva som kan være årsaken til dette, antar Fjørtoft og Reiten at forklaringen ligger i at naturen byr god tilgang på lekeareal og materialer som gir gode lekemuligheter for alle. Denne forklaringen virker sannsynlig når vi ser på funnene fra denne studien der informantene forteller om et stramt program for å få til å utnytte all romkapasitet i barnehagen. Funnene viser videre at det hele tiden er et tidspress som skaper et visst stress for informantene, for å få det hele til å fungere. Ved å engasjere seg på barnas premisser opplever informantene at tiden noen ganger løper fra dem og plutselig står noen andre klar til å overta lokalene. Dette er en lite gunstig situasjon, spesielt for de barna som viser utfordrende atferd, ifølge informantene. Ute på tur har de ikke dette direkte presset på seg, fordi de har en fysisk avstand til barnehagebygget som gjør at ingen plutselig kan stå der og "kreve" plassen.

Som tidligere omtalt viser funn at lek i små grupper på små rom en gunstig strukturell faktor i forhold til barn som viser utfordrende atferd og behovet for grupperom er stort. Når barna er inne i barnehagen er de mer avhengig av de voksne for å finne en egnet plass til rom i rommet, mens ute faller det seg mer naturlig at de finner en ledig plass og gjør den om til det som Kampmann (1998) betegner som personlige rom og som lett kan avgrenses med hjelp av en pinne som en ytre ramme. Dette samsvarer med forskning som viser at barn i en gjensidig prosess med hverandre og naturomgivelsene skaper de rommene de har behov for i leken; Et tre skapes om til den onde konges skip, en busk blir til et lite skur og pinner gjøres om til sverd (Stordal, Follo, & Pareliussen, 2015), noe som utgjør det Kampmann (1998) mener er forandringspotensialet som ligger i barns måte å se tingene på. Det Fjørtoft og Reiten (2003) er inne på med tilgang til lekemateriell, viser forskningen til Stordal et al. (2015) at barn leker godt med naturmateriale, og tilgangen på pinner, kongler og annet som barna finner ute i naturen er nærmest ubegrenset.

Ute på tur hadde informantene en opplevelse av å koble av fra hverdagens travelhet. Dette finner støtte i funn som Stordal, Follo og Pareliussen (2015) har gjort i sin studie om *barnehagebarns muligheter for lek i naturen i Norge*, hvor det kommer frem at personalet foretrekker naturområder fremfor en overfylt barnehage. Videre viser studien til Stordal et al. (2015) at personalet opplever det som å unnslipe en stresset hverdag, og mener samtidig de at de gir barna tilgang til bedre muligheter for lek i varierte omgivelser med fysisk aktivitet, frihet og vennskap.

Ved å være ute i naturen er de også skjermet fra støy som finnes i barnehagen. Støy kan defineres som uønsket lyd og oppstår i bruk av teknisk utstyr og menneskelig aktivitet (Bagøien, 2008). Støy på arbeidsplassen er en av de største belastningene i det fysiske arbeidsmiljøet i barnehagen (Enehaug et al., 2008). I denne studien fremgår det av fig.2 s.66 at støy en av de strukturelle faktorene som har negativ innvirkning på atferd. Ifølge Fjørtoft og Reiten (2003) vil støyplagene være mindre ute i naturen fordi lydene barn og voksne lager dempes av topografi og vegetasjon. Mens naturlige lyder oppleves som en levende stillhet og er behagelig selv om man kan høre bekken klukke og trærne suse i vinden (Bagøien, 2008). Ifølge informantene oppleves turdag i barnehagen som et kjærkomment avbrekk fra den ordinære hverdagen inne på barnehagen, kan det ha noe med støyreduksjon å gjøre? Det kan

være nærliggende å tro at reduksjon i støynivå er behagelig for barna også, samtidig med at de kan leke mer naturlig med skrik og skrål uten å hysjes på.

Mange av de barna som viser utfordrende atferd liker litt aktiv lek, og gjennom denne leken får de ut mye innestengt energi, mente informantene. Webster-Stratton (2005) er også av den oppfatning at noen barn har en indre uro som de ikke klarer å kontrollere og det har sjelden noe hensikt å tvinge dem til å sitte i ro, mener hun, fordi det bare kan fremprovosere uønsket atferd. Videre mener hun at det bør legges opp med aktiviteter som tar hensyn til dette der de får mulighet til å røre litt på seg. Vi har tidligere sett på hvordan informantene løste enkelte situasjoner inne på barnehagen, ved å finne alternativ til situasjoner barnet har vansker med å være i. Ute på turplassen er det godt med plass til aktiv lek for alle barn og trivselsfaktoren er høy, mener informantene, uten at det kreves spesielle tilrettelegginger for de som viser utfordrende atferd.

Lek ute i naturen innbyr til variert lek og forskningen til Sandseter (2013) viser at mange barn liker spennings- og risikofylt lek. Denne leken en naturlig del av barns lek og innebærer en utforskning av omgivelsene og hva de selv kan mestre gjennom å teste sine grenser og føle på spenning, frykt, mestringsglede og risiko. Risikofylt lek inneholder elementer som høyde med fare for fall, fart ved ukontrollert sykling eller aking, farlige redskaper som øks eller kniv, farlige elementer som bål, stup eller sjø, kamp der barna kan skade hverandre med for eksempel sverd eller leker der barnet kan forsvinne eller gå seg bort når de er ute i skogen uten gjerder (Sandseter, 2013). Mange av disse elementene har barna i denne studien mulighet til å prøve ut ved turplassene i skogen eller i fjæra. Ifølge Zuckerman er det å søke spenning et individuelt behov og at spenningssøkning er et av våre personlighetstrekk (Zuckerman, 1979 referert i Gleitman, 1992). Dette personlighetstrekket dreier seg om å utligne det indre aktiveringsnivå, *arousal*. For personer med lavt indre aktiveringsnivå kan det føre til en søkning mot sterke ytre stimuli i livet sitt for å føle seg bra (Gleitman, 1992). For barns lek ute i naturen kan det bety å finne sitt eget spenningsnivå enten det balanseres på en stakk på nede bakken eller det klatres høyt i et tre (Stordal et al., 2015). Noen barn bruker nettopp den kroppslige leken for å dempe indre uro ved å utfordre seg selv på grensen av det de kan mestre (Sandseter, 2013).

Samspillet i leken baserer seg på innbyrdes gjensidige avtaler og overenskomster ifølge Olofsson (1993). Funnene i denne studien viser at barn som viser utfordrende atferd har

problemer med dette samspillet og at det blir en del konflikter inne på barnehagen som fører til at leken ikke kommer i gang, eller blir avbrutt. Men som informantene er inne på forandrer dette seg ute på tur i naturen. Dette er noe som finner støtte hos Grahn, Måtrensson, Lindblad, Nilsson og Ekman (2000) som hevder at ute i naturen endrer leken karakter og handler ikke bare om verbale og mentale prosesser, den handler også veldig mye om fysisk utfoldelse og øvelse i motoriske ferdigheter. Det vil derfor være naturlig å anta at barn som viser utfordrende atferd og som liker å bruke kroppen aktivt, lettere får innpass i motoriske aktiviteter sammen med andre barn og dermed bli en del av gruppen.

Sikkerhet og trygghet er viktig når barnegruppen sammen med personalet forlater inngjerdingen av utearealet rundt barnehagen for å gå på tur. Informantene opplevde turplassene som trygge selv om det ikke var gjerder. Ifølge Stordal et al. (2015) tar personalet med seg et usynlig gjerde til turplassen. Dette usynlige gjerde blir til gjennom å la barna gjøre seg kjent med området, samtidig som de får kjennskap til hvor langt de kan bevege seg uten å overskride den usynlig grensen eller gjerdet. Etter hvert vil barna være godt kjent med områdets grenser og sier raskt fra hvis noen prøver å krysse den (Stordal et al., 2015). Det er et generelt økende fokus på sikkerhet også inkludert barns lek og lekearenaer. Breivik, professor ved Norges Idrettshøgskole, tar til orde for å dempe trangen til å overbeskytte våre barn (Breivik, 2001 referert i Sandseter, 2013). Han mener det er viktig at barn tar med seg noen livserfaringer som skrubbsår, å fryse litt og være litt sulten innimellom uten at de tar skade av det. I løpet av en generasjon har vi gått fra ute- til inneaktivitet, fra egenstyrt lek til voksenkontrollert lek, fra utfordringer til forsiktiggjøringer og fra ulendt terreng til asfalterte flater. Ved å ha et overdrevent fokus på sikkerhet kan vi samtidig stå i fare for å frarøve barna stimulering og erfaring som er viktig for en normal utvikling (Sandseter, 2013).

En trivselsundersøkelse som er gjort i barnehagen viser at jenter både trives bedre og skårer bedre på pedagogens evaluering av sosial kompetanse, atferd og språklig kompetanse og at de dessuten kommer bedre overens med de voksne i barnehagen, enn guttene (Kunnskapsdepartementet, 2013). Bekymringene fra forskerne rundt disse funnene dreier seg om at læringsmiljøet i barnehagen kan bli for ensidig og lite engasjerende dersom stillesittende bordaktiviteter får dominere. De anbefaler derfor at det tas tak i guttenes opplevelser og at det i større grad bør prege diskusjonen om innholdet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Hva er det som egentlig gjør at konflikter og uønsket atferd minsker betraktelig når barnehagen er ute på tur? Informantene har fortalt at manglende struktur inne på barnehagen gjør at situasjonen lett blir kaotisk. Ute på turplassene er det for det meste frilek og mindre med organiserte aktiviteter. Det er heller ikke gjerder, noe som gjør at barn potensielt kan stikke av fra turplassen. Likevel oppfattes turdagene som en slags fristund fra den ordinære hverdagen i barnehagen av personalet og de erfarer også at barna trives godt med å være ute på tur.

Figur 2 s. 66 viser at naturen er en av de positive strukturelle faktorene i forhold til barn som viser utfordrende atferd. Etter å ha drøftet naturen som leke- og samhandlingsarena som en av de strukturelle faktorene informantene mente har en positiv virkning på atferd, ser det ut til at denne ene strukturelle faktoren er som et Kinderegg og rommer flere av de andre positive faktorene som kommer frem figur 2. Ute i naturen er det enklere for barna selv å finne de små ”rommene” de har behov for i leken og de grupperer seg selv med hensyn til størrelse på gruppen og støy er betraktelig redusert. I forhold til forutsigbarhet vil jeg anta i forhold til mitt kjennskap med tur i barnehagen, at det er noen faste rammer omkring det med å gå på tur som gjør at barna føler seg trygge og vet hva som skal skje. Leken ute i naturen er lite preget av konflikt, men mer av samhold og inkludering i lek og aktiviteter, som samsvarer med den positive relasjonelle faktoren; venner. Med alle disse positive faktorene som har betydning for atferd innenfor det å være på tur i naturen er det kanskje naturlig at den negative atferden uteblir? Det kan også tenkes at personalets positive holdninger til det å være på tur er med på å farge opplevelsene for barna.

Selv om informantene hadde positive erfaringer med de barna som viste utfordrende atferd når de var på tur ute i naturen, ble naturen i liten grad brukt som direkte tiltak. Grunnen til at det ikke ble brukt som noe fast tiltak handler vel kanskje mye om bemanningssituasjonen? Som jeg tidligere var inne på strekker personalet seg langt for å få dagen til å gå opp (Enehaug et al., 2008) og med personale utenfor barnehagens fysiske område blir det kanskje vanskeligere å få til denne smidigheten? Hvorfor er vi så mye inne?

5.3 Relasjonelle faktorer

Relasjonelle faktorer handler om mellommenneskelige samspill som krever tid og innsats for å etablere og er ikke alltid like lett å få øye på. De strukturelle faktorene er mer opp i dagen og på en måte enklere å forholde seg til enn de relasjonelle faktorene. Strukturelle faktorer er mer synlige og målbare og som informantene sa: *En gruppe hit, en gruppe dit...*, er de en del av de daglige rutine i barnehagen. De relasjonelle faktorene ble også bevisst jobbet med, men da mer avgrenset til personalmøter og kursvirksomhet og mindre som en del av den daglige rutinen.

De barnehageansattes oppgaver kan betegnes som relasjonelt arbeid mener Enehaug et al.(2008), og med det mener de at de bruker sin atferd og sine emosjoner som verktøy for å påvirke barn og foreldre i retning av barnehagens mål. Videre mener de at det relasjonelle arbeidet både kan være helsefremmende og helsehemmende. Det helsefremmende aspektet ligger i mestring av relasjoner med barn og foreldre som gir arbeidsglede og pågangsmot. Mens det som er helsehemmende ligger i det å komme til kort, spesielt i relasjon med barna, noe som på sikt kan ramme den psykiske helsen. Informantene i denne studien snakket også om arbeidsglede i forhold til mestre relasjonsbygging med barn som viste utfordrende atferd, men også om å forsøke å dele belastningen dersom de ikke lykkes i første omgang å få til de gode relasjonene. Relasjonsarbeid krever både nærhet og avstand for å få mulighet til å reflektere over sitt eget arbeid (Killèn, 2012). Informantene snakket om en hverdag som gikk i ett, og med kontinuerlig involvering i en eller annen relasjon og med små muligheter for å trekke seg tilbake for å reflektere over egne handlinger der og da. Dette er i samsvar med funnene til Enehaug et al. (2008) og at en av de store utfordringene med relasjonelt arbeid i barnehagen, er at de ansatte til enhver tid må være tilstede, midt i relasjonene. Og denne tilstedeværelsen uten anledning til å koble ut i små øyeblikk i løpet av dagen førte til at mange barnehageansatte følte seg utkjørte etter endt arbeidsdag.

5.3.1 Tilknytning og relasjonsbygging

Hva skal til for å få til det gode samspill i barnehagen? Ainsworth viste gjennom sitt forskningsprosjekt *The strange situation* at det finnes ulike kvaliteter av tilknytning og at barnet tar med seg sine tidlige tilknytningserfaringer som vil være avgjørende for hvordan de senere i livet evner å knytte relasjoner med andre (Santrock, 1995). Barn med en utrygg tilknytning har større risiko for å utvikle atferdsvansker, mens barn med trygg tilknytning

viser bedre tilpasning til barnehagen og har det bedre med seg selv (Haugen, 1999). Hva handler trygg tilknytning om? Funnene i denne studien viser at det handler om det å kunne være seg selv på godt og vondt, tørre å vise alle typer følelser, at barn har trygghet nok til å søke de voksne i barnehagen når de trenger hjelp eller trøst og at de er trygge på omgivelsene. Hva handler det hele om, spør også Finn Skårderud (1998) seg selv, og svarer videre; jeg tror det hele handler om å bli likt, at noen trenger noen som oss, kanskje er det så enkelt? Han skriver videre om hvordan han nå i voksen alder som selvstendig individ fremdeles ønsker anerkjennelse fra sin far i det han presterer. Det handler i bunn og grunn om tanken om å bli sett, hørt og forstått er grunnleggende i oss mennesker, avslutter han sitt resonnement. Og dette viser, mener jeg hvor viktig dette grunnlaget av trygg tilknytning er både for tiden i barnehagen og videre i livet.

Men som liten og ny i barnehagen kan det lett bli at barnet bare er en blant mange og for å bli sett som den man er, kreves det en aktiv innsats fra de ansatte (Drugli, 2014). Informantene er oppmerksom på at den første tiden i barnehagen er sårbar, og forsøker å legge godt til rette for at barna skal føle seg velkomne og trygge. Ved oppstart om høsten opplever informantene at barna gråter mye. Tetzchner (2013) hevder at atferdsvansker dreier seg om mangelfull emosjonsregulering og at det er viktig at barn får hjelp til å regulere sine emosjoner. I denne sammenhengen vil det bety at det er et sensitivt personale som har evne og vilje til å være støtte gjennom de vanskelige emosjonene (Drugli, 2014). Denne støtten er viktigere jo yngre barnet er fordi de minste barna trenger mest ytre regulering. Etter hvert som barnet vokser til vil det internalisere denne støtten og utvikle selvregulering (Tetzchner, 2013).

For å sikre en bedre emosjonell støtte i overgangen fra trygge omgivelser hjemme med foreldrene til en trygg tilværelse i barnehagen, viser Drugli (2014) til primærkontaktmodellen som har vært i bruk siden 1990-tallet for de yngste barna. Intensjonen er at primærkontakten kan konsentrere seg om et mindre antall barn og foreldre, noe som øker sannsynligheten for at det utvikler seg en nær og god relasjon. Drugli, hevder at primærkontaktmodellen vil være av spesielt stor betydning for barn med en utrygg tilknytning. For det viser seg at barn kan utvikle trygge relasjoner til de ansatte uavhengig av den tilknytningskvaliteten de allerede har og dermed sikre at det blir nære relasjoner i ett av barnets mikrosystem (Brandtzæg et al., 2012).

Funnene i min studie viser at de har valgt bort primærkontaktmodellen fordi de mente at det var et sårbart system. Sårbarheten lå i at noen har delte stillinger og dermed ikke har mulighet for å være tilstede hver dag og også andre typer fravær som gjorde det vanskelig å følge opp på en god måte. De benyttet seg heller av en kontaktperson i en periode. Lengden på denne perioden kunne variere alt etter hvordan barnet fant seg til rette med de nye forholdene. Denne måten å gjøre det på finner støtte hos Kvello (2013a) som anbefaler at barnet selv kan søke en voksen som de ønsker trøst og støtte hos når de har behov for det. Han begrunner dette med at tilknytningen er relasjonsspesifikk og at barnet utvikler unike tilknytninger til ulike personer og at dette er en god løsning så fremt barnet ikke blir utpreget avhengig av denne ene voksne. Uavhengig av hvilken organisering som velges er det viktig at barnet raskt greier å etablere en trygg sekundær tilknytning til en voksen i barnehagen (Drugli, 2014).

Kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn, og barna i mellom er av stor betydning i forhold til barns utvikling og trivsel i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er et grunnleggende menneskelig behov å ha nære relasjoner til andre mennesker og gjennom dette samspillet lærer vi å forstå verden og oss selv (Nordahl et al., 2011).

Informantene i denne studien anså relasjoner som et viktig redskap i sitt arbeid med barn, noe som støttes av Killèn (2012) som mener at det er via relasjonene personalet best kan støtte barnet i sin utvikling. De gjorde mye for å skape gode relasjoner og spesielt til de barna som viste utfordrende atferd. I forbindelse med relasjonsbygging prøvde de å se bak atferden og finne det som var positivt med barnet. For å fremme positive relasjoner, hevder Drugli (2002) at det gjøres best ved å vise en genuin interesse for å bli kjent med barnet og familien. Dette kan gjøres ved å ta kontakt allerede før barnet starter i barnehagen enten ved en samtale eller bruke et enkelt spørreskjema der foreldrene kan fortelle litt om barnet. En kan da få litt informasjon om hva barnet liker og ikke liker, hva som gjør barnet glad og lei seg og lignende. Denne informasjonen kan være til stor nytte for å bli bedre kjent med barnet når det begynner i barnehagen.

Etter at barnet har startet i barnehagen handler det om å vise ovenfor barnet at en ønsker å "se" barnet ved å vise interesse for barnet som individ og ikke bare som en av gruppen (Drugli, 2002). Mine funn viser at den første tiden i barnehagen på småbarnsavdeling la informantene vekt på å være der barna er, på gulvet. Ved å være tilgjengelig for barna på denne måten kan de fungere som en trygg base og en sikker havn inne på avdelingen (Brandtzæg et al., 2012). Andre funn i denne studien viser at noen vernet om de minste barna

ved å beholde en ”gammel” småbarnsavdeling med ni barn og tre voksne, noe de mente var viktig for å skape en oversiktlig og forutsigbar hverdag for de små, samtidig som de voksne raskt ble kjent med de nye barna. Noen ganger holdt de tilbake barn på gruppen, det vil si at de ble igjen på avdelingen med et lite antall barn i stedet for å flytte til en avdeling med et større antall barn, når personalet mente barnet hadde behov for mer tid for å bli trygg. Selv om de fleste barnehager i dag har rutiner for tilvenning, viser forskning ved Broberg et al.,(2014) at de få dagene som er tilmålt for tilvenning, ofte er for lite til at barnet har den tryggheten som er ønskelig når tilvenningsperioden er over. Enkelte barn kan bruke både uker og måneder før de er trygge i barnehagen, mener Broberg et al., noe som informantene også hadde erfart. Tendensen til at størrelsen på barnegruppene er økende (Kunnskapsdepartementet, 2013), vil muligens gi noen utfordringer til å ”se” individet godt nok og i tillegg bli kjent med hver familie for å legge grunnlag for de gode relasjonene.

Når barn viser utfordrende atferd i barnehagen er det nesten en forutsetning med gode relasjoner for å hjelpe barnet med å endre atferden i positiv retning, mente informantene i denne studien, og de så det som sitt ansvar å legge til rette for relasjonsbygging. I relasjonsbygging med barn som viser utfordrende atferd er voksenrollen av stor betydning for kvaliteten på utfallet av arbeidet (Lund, 2014). Det vil derfor være hensiktsmessig å reflektere over egne holdninger og forventninger til barn som viser utfordrende atferd, slik at man blir mer bevisst sin egen praksis i dette arbeidet sammen med barna. Ved å gjøre disse refleksjonene står man alltid sterkere i situasjoner når atferden utfordrer til å handle på en mer hensiktsmessig måte (Lund, 2012). Informantene i denne studien var oppmerksom på verdien av å reflektere over sin egen praksis og prøvde å dra lærdom ut av refleksjonene de gjorde i etterkant av situasjoner de hadde opplevd. Det er helt klart de voksne som har den største påvirkningskraften i relasjonen, men barnet påvirker også relasjonen med sine handlinger (Drugli, 2014). Voksne som viser en autoritativ oppdragerstil som preges av tydelighet og varme vil gi barnet trygghet, forutsigbarhet og gode rammer for relasjoner (Lund, 2014). I tillegg til denne gjensidige påvirkningen barnet og den voksne har på hverandre vil også barnehagen som system påvirke hvordan relasjonen blir (Drugli, 2014).

For å få frem de gode relasjonene viser funnene fra min studie at det handler mye om å skape et tillitsforhold med barnet, noe som samsvarer med Spurkland (2014) som mener at tillit er bærebjelken i alle relasjoner og at den utvikles gjennom samspillerfaringer og repeterte tillitsvekkende handlinger. I dette arbeidet la informantene vekt på å gi raske tilbakemeldinger

og ros når barnet gjorde noe bra og da de oppfattet dette som tillitskapende. Ved å gi ros når andre barn hørte på ble også andre barn gjort oppmerksom på barnets positive sider. Tillit må man gjøre seg fortjent til og den kommer gradvis hvis man legger til rette for det, men barn som viser utfordrende atferd trenger ofte mere støtte, oppmerksomhet og omsorg enn andre barn for å vise tillit (Drugli, 2002). Årsaken til det mener Drugli, er at de har erfaring med mye negative tilbakemeldinger og en forventning av kritikk og avvisning, noe også funnene i min studie gir antydning om. Når tilliten nærmest er gjensidig kan relasjonen oppleves som god (Spurkland, 2014). Informantene trakk frem det med å by på seg selv som tillitskapende fordi de mener det åpner for en likeverdig og gjensidig prosess som fører til gode relasjoner.

Hva skal til for å bygge gode relasjoner? Informantene mente at det å ha et positivt fokus på barnet var viktig fordi det hadde større effekt enn å fokusere på det negative. Drugli (2002) hevder vi har så lett for å glemme å komme med positive tilbakemeldinger på det som er bra mens vi ofte har fokus på den negative handlingen. Det er så lite som skal til bare et blikk, fysisk berøring eller et smil, men det har nærmest en magisk virkning på barnet (Drugli, 2002). I møte med det positive fokuset vil barnet etter hvert kunne opparbeide seg et *self-efficacy belief*, en tro på seg selv. De som greier å få denne troen på seg selv, vil oppleve positive tilbakemeldinger som igjen gir troen på sin egen mestringsevne (Bråten, 2011). Mens de som derimot ikke mestrer å finne denne selvmotiverende måten å tenke på, vil kanskje oppleve en negativ spiral med mer motgang og dårlige relasjoner (Befring, 2012a).

Funn i denne studien viser at er det viktig å bygge gode relasjoner i fredstid, noe som finner støtte hos Pianta (2006). Med fredstid mente informantene når det var fravær av konflikter og i perioder med godt samspill. Relasjonsbygging med barn som viser utfordrende atferd er ikke noe som kommer av seg selv, men må tilrettelegges og planlegges godt for å få gode resultater (Pianta, 2006).

Barn som viser utfordrende atferd har lett for å få et sydebukkstempel og bli til en ”hakkekylling” i barnegruppen mente informantene og får dermed vansker med å komme ut av rollen sin. De så det som sin oppgave å prøve å bryte denne negative trenden og de hadde god erfaring med å ta tak i et barns interesse og jobbe med det i hele barnegruppen. Noe som finner støtte hos Midthassel et al., (2011b) som mener at med forebyggende og kompensere tiltak er det viktig å ta tak i den sosiale konteksten som helhet samtidig som fokuset er på individet. Ved å jobbe på denne måten mente informantene det ga god

motivasjon i arbeid med temaet, og at barnet fikk en bedre anseelse i gruppen som var til hjelp for å komme ut av en negativ rolle. I tillegg til denne direkte jobbingen viser funn at de også brukte diverse ferdige opplegg for å lære om sosial kompetanse slik at barna kunne tilegne seg grunnleggende sosiale ferdigheter.

Funnene i denne studien viser videre at gode relasjoner med barn som viser utfordrende atferd gjør det enklere både å takle uheldige episoder og også større sjanse for å stoppe eller endre negativ atferd, enn om noen som har mindre gode relasjoner med barnet skal håndtere de samme situasjonene. Dette samsvarer med forskningen til Pianta (2006) som viser at gode relasjoner med barn er av stor betydning både for å takle utfordrende atferd og som en forebyggende faktor.

5.3.2 Personalets relasjonskompetanse

Informantene snakket mye om å reflektere over egne handlinger for å forbedre praksis. Pape (2002) mener at for å gjøre en god og rettferdig jobb som voksen i barnehagen må en tørre å kjenne på sine egne følelser overfor hvert enkelt barn. I den forbindelse har hun utarbeidet et fargekartleggingsskjema som noen av informantene fortalte om. Gjennom å bruke skjemaet kan holdninger til enkeltbarn tre tydeligere frem for personalet. Pape (2002) anbefaler at hver enkelt fyller ut sitt skjema, gjerne anonymt, og at styrer sammenfatter fargene for hvert enkelt barn. Ved å gjøre det anonymt kan det bli enklere å være ærlig i sine vurderinger selv om det kan sitte langt inne å innrømme enkelte følelser mente informantene. Når resultatene foreligger kan personalet sammen vurdere tiltak som bør igangsettes. Kartlegging og bevisstgjøring av holdninger er viktig mener Pape, spesielt viktig når det er negative holdninger, fordi vi har en tendens til å overføre de holdningene vi har.

I håndtering av barn som viser utfordrende atferd la informantene vekt å prøve så godt det lot seg gjøre å opptre rolig og bestemt. De la også vekt på ha et godt forhold til barnet og prøvde å skille mellom barn og atferd. Med å bruke denne tilnærmingen til barnet med varme og kontroll sammenfaller det med det som Baumrind (1971) i sin forskning kalte for den autoritative oppdragerstilen. Selv om de hadde denne stilen som et forbilde følte de noen ganger på at det de viste på utsiden, harmonerte dårlig med de følelsene de hadde på innsiden. Enehaug et al.,(2008) viser også at det kan oppstå det som kalles emosjonell dissonans i relasjonelt arbeid når den genuine følelsen ikke harmonerer med det som er tillatt eller

akseptabelt å vise. Videre viser de til at barnehageansatte generelt er lite bevisst hvordan de regulerer relasjonen overfor barna og hvordan de setter grenser for sin egen innsats.

Det å sette grenser og greie å takle og bearbeide de følelsesmessige påkjenninger i møte med denne atferden, er viktig for å unngå at det skal bli en stor belastning (Nordahl et al., 2007). Situasjoner som ikke mestres kan føre til frustrasjon som informantene snakket om, og kan, hevder Nordahl et al. (2007) i neste omgang føre til at de voksne mister tillit til seg selv og til å mestre i lignende situasjoner som oppstår. Informantene i min studie prøvde å avløse hverandre når de kom i situasjoner som ble fastlåst og de følte at de ikke hadde mer å gi. Det kan være et riktig tidspunkt å gi seg på og kanskje aller helst litt før for ifølge Nordahl et al.,(2007) det viktig at voksne som jobber med barn har kontroll over sinne og stress for å holde konfliktnivået nede. Funn i denne studien viser at det å være en hissig person ikke er spesielt ønskelig i relasjonelt arbeid, mens egenskaper som evne til å "se" barn, vise omsorg, være tålmodig og ha gode samarbeidsevner var vel så viktig som den formelle kompetansen. Killèn (2012) hevder at det ofte blir tatt for gitt at alle som jobber i barnehagen har relasjonskompetanse, men i tillegg til personlige egenskaper og evne til å reflektere over sine holdninger og praksis kreves også god kunnskap om tilknytning og betydningen det har for et barn. Informantene i denne studien var inne på at deres egne holdninger til barnet, relasjon med barnet og situasjonen atferden oppstår i var av avgjørende for hvordan det ble handtert.

6 Avslutning og veien videre

Innenfor den filosofiske hermeneutikken beskrives forståelsesprosessen ut i fra vår bakgrunn og forforståelse og danner vår forståelseshorison. I møte med andre er det viktig å være klar over sin egen forståelseshorison og at de vi møter også har sin forståelseshorison. Ved å forske i andres horisoner kan forståelsesprosessen karakteriseres som en sammensmeltning av horisoner (Brinkkjær & Høyen, 2011). I dette prosjektet har jeg forsøkt å være bevisst på min fortid som pedagogisk leder og samtidig forsøkt å få en større forståelse for de fenomen jeg her har forsket på. Ut i fra min nye forståelseshorison vil jeg nå trekke frem noen vesentlige momenter fra funnene som er diskutert.

I denne kvalitative intervjuundersøkelsen har søkelyset vært rettet mot barn som viser utfordrende atferd og hvilke strukturelle og relasjonelle faktorer som kan påvirke atferden sett med personalets øyne.

Vi har sett at utfordrende atferd ses på som en del av hverdagen i barnehagen, men at barnehagens miljø ikke sees på som en direkte årsak til atferden, men mer som en plass for forebygging, tiltak og handtering. Det har vært beskrivelser av den observerbare atferden og uroen som det kan skape i barnegruppen. Personalets opplevelser og handtering av barn som viser utfordrende atferd har vært diskutert og det viser seg at det å lykkes i relasjonelt arbeid er av stor betydning for de ansattes trivsel i en barnehage. Vi har også vært innom barns medvirkning og aktørperspektivet som gjør at barns atferd i det sosiale samspillet har større mulighet for å lykkes. I forbindelse med handtering av barn som viser utfordrende atferd har det i denne studien kommet lite frem det som kan skape varige endringer i atferd, men mest om tilrettelegging og tiltak for situasjonen her og nå.

Strukturelle faktorer som ifølge informantene har stor påvirkning på barn som viser utfordrende atferd er, ut i fra denne undersøkelsen samarbeid med foreldre og gruppedeling i barnehagen. Vi har sett at denne delingen krever mye planlegging og organisering og gjennomføringen preges av knappe ressurser i form av tilgjengelig personal og areal. Hva er så målet med selve gruppedelingen? Noen av gruppedelingene har helt klare mål for de barna som er på gruppen og det kan være at barna skal bli bedre kjent med hverandre eller gi leken bedre vilkår. Andre mål eller argument for å dele i grupper er at barneantallet oppleves for stort og at det fører til støy, uro og tendens til kaos dersom det ikke deles i mindre grupper. Vi

har også sett at noen barn føler seg tryggest når de har et fast sted å forholde seg til og mange av de barna som viser utfordrende atferd har problemer med å mestre overgangssituasjoner og tilpasse seg endringer bestemt av andre. Med stadige skiftninger av steder å oppholde seg, barn og voksne å være sammen med og aktiviteter som skal gjennomføres kan det være relevant å stille spørsmål omkring gruppedeling. Hva betyr disse skiftene for kontinuitet og stabilitet i hverdagen for de barna som viser utfordrende atferd? Hvordan påvirkes det relasjonelle samspeillet av stadige endringer? Et sentralt spørsmål i fremtidig forskning vil være å se på hvordan håndtering av gruppedeling påvirker barn som viser utfordrende atferd.

Naturen som leke- og samhandlingsarena regnes her som en strukturell faktor og som en type gruppedeling. Informantene anså tur ute i naturområder som den faktoren som hadde mest positiv effekt på de barna som viste utfordrende atferd. Vi har sett dokumentasjon på at naturen i seg selv virker beroligende og avstressende både på barn og personale samtidig som at det er plass nok til alle og varierte muligheter for fysisk aktivitet. Med sin ene faste turdag ute i naturen er det kanskje for lite for de som har behov for fysisk aktivitet for å finne indre ro? Er lek ute i naturen tilstrekkelig løftet frem som et adekvat tiltak i forhold til utfordrende atferd? Det kan med utgangspunkt i dette være behov for en videre utforskning av hvorfor informantene opplever lite utfordrende atferd ute i naturen og hvordan dette kan brukes i pedagogisk sammenheng.

Relasjonelle faktorer som ble trukket fram er at barn og foreldre skal føle trygghet i oppstarten og at relasjonsbygging med foreldre er et godt grunnlag for foreldresamarbeid. Det ble også lagt vekt på relasjonsbygging med barn som viser utfordrende atferd, fordi informantene mente at det var en av nøklene til å oppnå endring av atferd i positiv retning. Relasjonskompetanse er som vi var inne på en mer personlig faktor hvor det kreves en egeninnsats i forhold til å kjenne på egne holdninger og reflektere over disse, samtidig som det legges opp til felles refleksjon i personalgruppen. Kan det være at dette er et mer ømtålig felt siden det går på den enkeltes egenskaper og kompetanse? Informantene i denne studien mener at personlige egenskaper noen ganger har større betydning enn utdanning i forhold til å takle barn som viser utfordrende atferd. Med bakgrunn i dette kan det kanskje være betimelig å spørre om utdanningsinstitusjonene vektlegger det relasjonelle aspektet i arbeidet som barnehagelærer godt nok?

Som vi har sett så har det vært mange faktorer i barnehagen både strukturelle og relasjonelle som ifølge informantene påvirker de barna som viser utfordrende atferd. Noen faktorer virker positivt og andre virker negativt. Mange av faktorene som er kommet frem finner støtte i eksisterende teori og forskning. Strukturelle og relasjonelle faktorer som påvirker barn som viser utfordrende atferd ifølge informantene, kan også sees på som faktorer eller virkemidler som kan brukes forebyggende eller som tiltak. Ved å se barnet som en del av helheten, enten som en del i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bø, 2012) eller som en medvirkende part i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1981), er det større muligheter for å finne tiltak som fungerer. Bronfenbrenner sin modell viser hvordan faktorer langt utenfor barnets rekkevidde kan påvirke barnets hverdag, og den didaktiske relasjonsmodellen viser at det er et komplisert samspill mellom mange faktorer i barnehagen. Ut i fra disse modellene vil en kunne si at det er en kontinuerlig påvirkning mellom relasjonelle og strukturelle faktorer. Jeg vil nå trekke inn igjen problemstillingen og vurdere om den er besvart.

Hvordan erfarer styrer og pedagogiske ledere at strukturelle og relasjonelle faktorer kan påvirke barn som viser utfordrende atferd i barnehagen?

Ut i fra funn og betraktninger i denne masteroppgaven vil jeg si at problemstillingen er godt belyst. Jeg har også fått økt kunnskap og bevissthet om kompleksiteten av faktorer som kan påvirke barn som viser utfordrende atferd.

Det er ønskelig at dette prosjektet kan bidra til å rette fokuset mot faktorer som pedagogene her har pekt på, og hvordan det er mulig å legge best mulig til rette for de barna som har vansker for å finne sin plass i barnehagen.

6.1 Refleksjoner knyttet til eget arbeid

Jeg er oppmerksom på at triangulering med observasjon i tillegg til kvalitativt intervju kunne ha beriket funnene mine. Men som tidligere nevnt er det ikke rom for det i denne masteroppgaven. Utvalget i denne studien består av barnehagelærere, mens 68 prosent av de som jobber i barnehagen er assistenter, og der kun et fåtall har barnehagefaglig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det kunne også vært interessant å vite noe om assistentenes perspektiv på temaet, og om det samsvarer med synet som barnehagelærerne her har vist.

Dette har vært en oppgave med mange faktorer å holde styr på, og mange ganger har jeg opplevd det som kunstige skiller mellom strukturelle og relasjonelle faktorer, mens det i virkeligheten ligner mer på et konglomerat som Bronfenbrenner sin modell gir en god beskrivelse av, mener jeg. Oppgaven kan også sees på som et pilotprosjekt for å finne faktorer som kan belyses ytterligere. Hvis jeg skulle forsket videre på funn i denne masteroppgaven, ville jeg enten valgt å se nærmere på virkninger av gruppedelinger eller fokusert på naturen som leke- og samhandlingsarena i forhold til barn som viser utfordrende atferd.

Litteraturliste

- Bagøien, T. E. (2008). Barn og natur i samspill. I: T. E. Bagøien (Red.), *Barn i friluft: Om verdifullt friluftsliv* (2. utg., s. 63-77). Oslo: Sebu forlag.
- Barne-og familiedepartementet. (2000). *Barnehagens fysiske miljø: Et temahefte om utforming av barnehagens inne og uteområder*. Oslo: Barne-og familiedepartementet i samarbeid med Husbanken.
- Barnehageloven. (2013). *Lov om barnehager*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monograph*, 4(1).
- Befring, E. (2012a). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 129-146). Oslo: Cappelen akademisk.
- Befring, E. (2012b). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-57). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1981). *Nye veier i didaktikken?* (2 utg.). Oslo: H. Aschehoug & co.
- Boolsen, M. W. (2015). Grounded theory. I: S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 241-264). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2012). *Mikroseparasjoner: Tilknytning og behandling* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2011). *Videnskapsteori for de pædagogiske professioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Broberg, M., Hagstøm, B., & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm.
- Bråten, I. (2011). Selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv. I: I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (4. utg., s. 164-187). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Bunkholdt, V. (2005). *Psykologi: En innføring for helse- og sosialarbeidere* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denscombe, M. (2013). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (P. Larson, Trans. 2 utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Drugli, M. B. (2002). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: NKS forlaget.
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen: forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Enehaug, H., Gamperiene, M., & Grimsmo, A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen: En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AS.
- Fjørtoft, I., & Reiten, T. (2003). Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv: En kunnskapsoversikt. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Fog, J. (2005). *Med samtalen som utgangspunkt* (2 utg.). København: Akademisk Forlag.
- Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gleitman, H. (1992). *Basic psychology*. New York: W.W.Norton & Company.
- Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., & Ekman, A. (2000). *Børns udeleg: Betingelser og betydning*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Gunnestad, A. (2005). *Didaktikk for førskolelærere, en innføring* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, S. (1999). *Omsorg og pedagogikk: - kvalitet i barnehagetilbud for små barn*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Håberg, L. I. A. (2015). *Didaktisk arbeid i barnehagen: Kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hågvar, S., & Taksdal, G. (2001). *Økologi og miljøvern*. Oslo: Landbruksforlaget.
- Isdal, P., Natvik, S. M., & Thilesen, R. (2003). *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kampmann, J. (1998). Børn, rum og rummelighed. I: K. Rasmussen (Red.), *Børns steder: Om børns egne steder og voksnes steder til børn* (s. 106-120). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Killèn, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen: samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. (2002a). Hvilke alternative forklaringer er mulige?: Spørsmålet om indre validitet. I: T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 139-155). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2002b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i?: Spørsmålet om ytre validitet. I: T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 159-175). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2002c). Hvordan er begrepene operasjonalisert: Spørsmål om begrepsvaliditet. I: T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 120-138). Oslo: Unipub forlag.
- Kristiansen, S. (2015). Kvalitative redskaber. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 481-496). København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld.nr. 16, 2006-2007). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41, 2008-2009). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Fremtidens barnehage*. (Meld.St. nr. 24 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvello, Ø. (2013a). Personlighetsutviklingen: barnehagens rolle i den fascinerende dynamikken mellom samspill og biologi. I: Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling* (2. utg., s. 27-64). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2013b). Som ansatt i barnehagen setter man spor i barna. I: Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling* (2. utg., s. 15-25). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Larsen, G., & Vignæs, M. K. (2016). Høyt sykefravær blant barnehageansatte: Egoistisk av foreldre å levere syke barn. Hentet 21.februar 2016 fra <https://www.nrk.no/norge/hoyt-sykefravaer-blant-barnehageansatte-1.12806614>
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne: når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal.
- Lund, I. (2014). Tydelige og varme voksne i møte med mobbing i barnehagen. I: M. B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen: Et sosialt fenomen* (s. 114-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertresvåg & E. r. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 56-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malt, U. (2009). Atferd. I: *Store norske leksikon*. Hentet 13.februar 2009 fra
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertresvåg, S., & Roland, E. (2011a). Sårbare barn i barnehage og skole. I: E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertresvåg, S. K., & Roland, E. (2011b). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertresvåg & E. r. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mytting, I., & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på læring og handlinger i skolen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet : observasjoner og forskning om barns lek*. Saltrød: Forsythia.
- Pape, K. (2002). *Fra ord til handling fra handling til ord: Rammeplanen: Kvalitet og dokumentasjon i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Patel, R., & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. (2006). Classroom management and relationship between children and teachers. Implications for research and practice. I: C. M. Everton & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management; research, practice, and contemporary issues*. (s. 685-704): University of Virginia.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2007). *Mobbings psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P., Fandrem, H., & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna - et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I: E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 125-143). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ruud, E. B. (2012). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I: E. Befring & r. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 612-626). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sandseter, E. B. H. (2013). "Når det kile i magen, må æ bære flir og hyl!" Betydningen av barns risikofylte lek. I: Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling* (2. utg., s. 178-192). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Santrock, J. W. (1995). *Life-span development* (5 utg.). Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark.
- Skar, M., Gundersen, V., & O`Brian, L. (2016). How to engage children with nature: why not just let them play? *Children`s Geographies*. doi: 10.1080/147
- Skårderud, F. (1998). *Uro: En reise i selve livet* (2 utg.). Oslo: Aschehoug.
- Snl. (2009). Struktur. I: *Store norske leksikon*. <https://snl.no/struktur>
- Spurkland, J. (2014). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2016). *Barnehager, 2015, endelige tall*. Hentet fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>.
- Stordal, G., Follo, G., & Pareliussen, I. (2015). Betwixt the wild, unknown and the safe: Play and the affordances of nature within an early childhood education and care institution in Norway. *International journal of early childhood enviromental education*, 28-37.
- Størksen, I., & Thorsen, A. A. (2011). Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertresvåg & E. r. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte sårbare barn og unge* (s. 37-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tetzchner, S. v. (2013). *Utviklingspsykologi* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. v., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvund, S. E. (2014). *Rakkerunger og englebarn: Oppdragelse uten fasit*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Norsk Gyldendal Forlag AS.
- Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertresvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 34-47). Oslo: Universitetsforlaget.

Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	1
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene.....	3
Vedlegg 3: Intervjuguide styrer	5
Vedlegg 4: Intervjuguide pedagogiske ledere	7

Vedlegg 1 : Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 26
N-5007 Bergen
Norge
Tel: +47 55 58 21 47
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 324 884

Liv Ingrid Håberg
Institutt for pedagogikk Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 26.05.2016

Vår ref: 43505 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43505	<i>Hvordan kan relasjonelle og strukturelle faktorer påvirke barn som viser utfordrende atferd i barnehagen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved Institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Ingrid Håberg</i>
Student	<i>Cecilie Kvernem</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

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

Publikasjonskontor / Detnær Office

OSLO: 18-0, Strømsveitvei 106a, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11 red@oslo.no
BERGEN: NSD - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2401, Timefjellets 104, +47 55 58 39 07 lynn.wanvald@ntnu.no
TRONDHEIM: NSD, SVU, Universitetsveien 1, 7014, Leirvold. Tel: +47 77 64 43 26 redman@svu.no

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43505

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen i Volda sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Cecilie Kvernen
Sjømannsvegen 5A
6008 Ålesund

.....2015

Til styrer vedbarnehage

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.

Jeg er student ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda og skal nå starte på masteroppgaven. Temaet jeg har valgt å fordype meg i er: **Utfordrende atferd og hvordan atferden kan påvirkes av relasjonelle og strukturelle faktorer i barnehagen.** Det er hvordan atferden påvirkes av faktorer som er en del av barnets hverdag som er fokuset og formålet med denne undersøkelsen. Jeg ønsker ikke å komme nærmere inn på personopplysninger om barn.

I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre et intervju med styrer i barnehagen og et gruppeintervju med 3 pedagogiske ledere i 3 barnehager. Grunnen til at jeg her velger å intervjuer både styrer og pedagogiske ledere er at de har forskjellige oppgaver i barnehagen og at det vil bidra til et utvidet perspektiv på prosjektet.

Deltakelse i studien innebærer intervju med styrer i barnehagen. Intervjuet vil vare ca 1 time. Intervjuet med 3 pedagogiske ledere skal være et gruppeintervju og tidsrammen for intervjuet vil være omtrentlig 1,5 time. Spørsmålene i intervjuet vil først være litt om informantens utdanning og erfaring fra barnehage, deretter vil spørsmålene omhandle utfordrende atferd, tilknytning og relasjon og strukturelle faktorer, eller rammefaktorer. Det vil bli gjort lydopptak for å sikre at informasjonen ikke går tapt. Intervjuene kan gjennomføres i barnehagen og tilpasses et tidspunkt som passer for dere.

Innsamlet materiale vil bli forsvarlig oppbevart så lenge prosjektet pågår og vil bli slettet når oppgaven er ferdig. I denne perioden er det kun undertegnede som har tilgang på materialet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og all informasjon vil bli fullstendig anonymisert i forbindelse med oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Hvis dere har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf 94872707 eller e-post, ceckver@online.no eller min veileder, Liv Ingrid Häberg, tlf 70075357 eller e-post, lih@hivolda.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen
Cecilie Kvernen

Vedlegg: Samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien; Utfordrende atferd og hvordan atferden kan påvirkes av relasjonelle og strukturelle faktorer i barnehagen, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

.....

Vedlegg 3: Intervjuguide styrer

Intervjuguide for styrer i barnehagen

1. Kan du si litt om utdanning og dine erfaringer fra barnehagen?
2. Hva legger du i begrepet utfordrende atferd?
 - Hva tenker du kan være årsaken til atferden?
3. Hva kan du som styrer i barnehagen gjøre når barn etter hvert viser utfordrende atferd? Og hvor og hvordan kan du eventuelt søke støtte og råd for å håndtere situasjonen best mulig?
 - Diskutere som NN-sak med eksterne instanser?
 - Nettverk med andre styrere?
 - Annet?
4. I forhold til dette temaet, utfordrende atferd, er det noe spesifikk kompetanse eller egenskap du ville ha fortrasket ved nyansettelse?
5. Hvordan holdes personalet faglig oppdatert om temaet, utfordrende atferd?
6. Hva mener du er bra med barnehagen som organisasjon i møte med barn som viser utfordrende atferd?
 - Er det noen elementer som virker motsatt? Hvilke?
7. Hva legger du i begrepet trygg tilknytning?
8. Hvordan legger barnehagen som organisasjon til rette for trygg tilknytning og relasjon den første tiden i barnehagen?
 - Informasjon? Hvordan?
 - Oppstart og tilvenning?
 - Oppfølging av nye barn og foreldre?
 - Spesielle rutiner?
 - Aktiviteter, sammenkomster osv.
9. Hvordan legger barnehagen til rette for rutiner og forutsigbarhet i hverdagen?
 - Daglig, ukentlig og måned?
 - Stabilt personale?
 - Fordeling av personalet i forhold til vakter, pauser, møter osv?
 - Info til vikarer?
 - Overgang fra småbarn til storbarn?
10. Hvilke tanker gjør du deg rundt barnehagens fysiske utføring med tanke på utfordrende atferd?
 - Størrelse på rom.
 - Innhold i rommet? Hva kan det brukes til?

Vedlegg 3: Intervjuguide styrer

- Lekemuligheter? Inne/ute
- Noe dere kan tilrettelegge bedre? Hva hindrer dere?
- Noen ønsker?

11. Hva tenker du om tidlig innsats i forhold til utfordrende atferd?

- Hva kan barnehagen bidra med?

12. Avslutningsvis.

- Noe du vil tilføye?
- Kommentarer?

Vedlegg 4: Intervjuguide pedagogiske ledere

Intervjuguide for gruppeintervju av pedagogiske ledere

1. Kan dere si litt om utdanning og hvor lenge dere har jobbet i barnehage?
2. Hva legger dere i begrepet utfordrende atferd?
 - Hvilke tanker har dere om årsak til utfordrende atferd?
3. Hvordan opplever og håndterer dere utfordrende atferd?
 - Utagerende/innagerende
 - I forhold til barnegruppen,
 - Ulik oppfatning av barnets atferd? Egne følelser? Handlinger?
4. Hvordan synes dere at samarbeid rundt barn som viser utfordrende atferd fungerer?
 - Med foreldre?
 - Innad i barnehagen og andre instanser?
5. Hvordan oppleves barn som viser utfordrende atferd i forskjellige settinger?
 - Voksenstyrt aktivitet?
 - Frilek? Inne/ute.
 - Rutinesituasjoner – måltid- samling – garderobe?
 - Overganger fra en aktivitet til en annen?
 - Noen situasjoner som er bedre enn andre? Eller vanskeligere?
 - Hvilke rutiner, prosedyrer eller konsekvenser trer i kraft når for eksempel en beskjed ikke blir etterfulgt?
6. På hvilken måte legger dere til rette for struktur og forutsigbarhet i hverdagen?
 - I forhold til gruppestørrelse?
 - Arealbruk inne og ute?
 - Måned- og ukeplaner? Dagtavle?
 - Fordeling av personalet i forhold til vakter, pauser, møter osv?
 - Info til vikarer?
 - Eventuelle hindringer?
7. Hvilke tanker gjør dere rundt barnehagens fysiske utforming med tanke på utfordrende atferd?
 - Størrelse på rom?
 - Innhold i rommet? Hva kan det brukes til?
 - Lekemuligheter? Inne/ute
 - Noe dere kan tilrettelegge bedre? Hva hindrer der i å tilrettelegge bedre?
 - Noen ønsker?

Vedlegg 4: Intervjuguide pedagogiske ledere

8. Hva legger dere i begrepet trygg tilknytning?
 - Eksempel?
9. Hvordan kan barn få trygg tilknytning til barnehagepersonalet?
 - Egen kontaktperson?
 - Spesielle rutiner for tilvenning?
 - Rutiner for overgang fra småbarn til storbarn?
 - Tid til hvert enkelt barn?
10. Hvordan kan personalet få til et godt samspill med barn som viser utfordrende atferd?
 - Praksisfortelling?
11. Hva kan personalet gjøre for å legge til rette for barn som viser utfordrende atferd med relasjonsbygging og vennskap med andre barn?
 - Fysiske/ praktiske tilrettelegginger?
12. Hvordan formidles sosial kompetanse til barna i barnehagen?
 - Rollemodeller?
 - Ferdig materiale, program osv?
13. Hvilke egenskaper og eller kompetanse mener dere at personalet i en barnehage bør ha for å skape gode relasjoner med barna?
14. Og hvordan bli bedre på å skape gode relasjoner?
 - Faglig oppdatering?
 - Bevissthet om egne samspillmønstre?
 - Kollegaveiledning?
 - Diskusjon/ refleksjon?
15. Hva tenker dere er tidlig innsats i forhold til utfordrende atferd?
 - Hva kan barnehagen bidra med?
16. Avslutningsvis.
 - Noe der har lyst til å tilføye?
 - Kommentarer?