

«Hvis et barn er sint, så har det på en måte rett til å være det»

Om barnehagens relasjonsarbeid og barns selvutvikling

Kristine Lavik Haldorsen

Veileder

Ingrid Lund

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2014

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en del av «Forskningsbasert læringsmiljø i Kristiansand kommune» (FLIK) som er et kommuneomfattende forskningsprosjekt hvor alle skoler og barnehager i Kristiansand kommune deltar. Det ble her uttrykt et ønske om å undersøke relasjonsarbeidet i to av prosjektets barnehager. På bakgrunn av dette formulerte jeg følgende problemstilling:

«Hvordan jobbes det med den voksnes relasjon til barn som viser utfordrende atferd og hvordan bidrar dette til barnets selvutvikling?»

Formålet med min oppgave ble på bakgrunn av dette og med utgangspunkt i fire forskningsspørsmål å få økt kunnskap, innsikt og forståelse for hvordan de to ulike barnehagene jobber med relasjonsarbeid og hvordan dette bidrar til barnets selvutvikling. For å undersøke dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming ved bruk av semistrukturert intervju. Informantgruppen består av to pedagoger, to fagarbeidere og to foreldre som sammen representerer to av barnehagene. Intervjuene ble transkribert og analysert ved hjelp av hermeneutisk meningsfortolkning. De til sammen seks intervjuene danner grunnlaget for oppgaven som drøftes opp mot den bioøkologiske utviklingsmodellen og elementer ved dialektisk relasjonsteori. Funnene kan gjengis i følgende konklusjoner:

- De ansatte hadde relativt god innsikt i årsaksfaktorer til at barn viser utfordrende atferd i forhold til faktorer ved barnet og ulike faktorer i hjem og barnehage. Likevel synes de i liten grad å anse forhold på meso, ekso og makro som årsaksfaktorer.
- Relasjonsarbeidet mellom de ansatte på de to avdelingene synes å ha varierende strukturer. En arbeidsmåte som synes å ivareta relasjonen til alle barna best var ved hjelp av fortløpende bruk av refleksjoner og kartleggingsverktøy.
- Et strukturert samarbeid mellom barnehage og hjem synes å sikre kontinuitet i forhold til barn som utfordrer med sin atferd i overgang og gjennom barnehageåret. Undersøkelsen min viser også at foreldre verdsetter at det etableres et strukturert samarbeid så fort som mulig dersom barnet viser en atferd som utfordrer og at det i dette samarbeidet vektlegges en gjensidig åpenhet fra begge parter.
- Studien tilsier at de ansatte har relativt høy kompetanse på relasjonsarbeid i møte med barna på avdelingen.

Funnene tyder på at det i enkelte barnehager er behov for styrket praksis når det gjelder relasjonsarbeid blant personalet i barnets mikro- og mesosystem, og en bevisstgjøringsprosess rundt hvordan forhold på de øvrige nivåene kan påvirke barnets atferd.

Forord

En lang lærerik reise er omsider ved veis ende...

For at jeg i det hele tatt skulle komme til dette punktet er det mange som fortjener en takk. Først og fremst takk til mine seks informanter, som var villig til å dele sine tanker og opplevelser med meg.

Det har vært stunder underveis hvor frustrasjonen har vært stor, og oppgaven har synes som et tungt fjell å bestige. Da har det vært godt å vite at jeg ikke har vært alene om disse følelsene, så en stor takk til deg medstudent Gunn Karin Thomassen for lange gode telefonsamtaler.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min Ingrid Lund. Takk for ditt engasjement og konstruktive tilbakemeldinger på oppgaven, som hele tiden har motivert meg til å jobbe videre.

Jeg vil også takke foreldrene mine for at jeg i perioder hvor jeg trengte fullstendig fred og ro til oppgaven fikk flytte hjem igjen. Det har vært til stor hjelp. Tilslutt en kjempestor takk til min fantastiske mann Per Mikkel Haldorsen og våre to herlige gutter. Uten deres støtte ville ikke dette vært mulig. Takk for at du Per Mikkel passet både hus og barn i perioder hvor jeg var både fysisk og psykisk fraværende.

Bergen, Mai 2014

Kristine Lavik Haldorsen

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål.....	1
1.2 Problemstilling og avgrensning av oppgaven	2
2.0 Teori	4
2.1 Barn som utfordrer med sin atferd i et systemperspektiv.....	4
2.1.1 En bioøkologisk modell	6
Psykologiske og biologiske karakteristikka ved barnet	7
Karakteristikka ved konteksten	9
2.2 Dialektisk relasjonsteori	14
2.2.1 Mennesket som subjekt og objekt	15
2.2.2 Selvutvikling	16
2.2.3 Selvrefleksivitet og selvavgrensning.....	17
2.2.4 Anerkjennelse.....	19
2.3 En atferdsteoretisk forståelsesramme	21
3.0 Metodisk tilnærming	21
3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn	21
3.1.1 Kvalitativt intervju	22
3.2 Utvalg	23
3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene.....	24
3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide.....	25
3.3.2 Prøveintervju	25
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene	25
3.3.4 Analyse.....	26
3.4 Forsknings etiske hensyn	29
3.4.1 Melding av prosjektet.....	29
3.4.2 Krav om informert og fritt samtykke	29
3.4.3 Konfidensialitet	29
3.4.4 Konsekvenser	30
3.4.5 Forskerens rolle og forforståelse	30
3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	31
3.5.1 Reliabilitet	31
3.5.2 Validitet.....	31

3.5.3 Generaliserbarhet	33
4.0 Presentasjon av funn og drøfting.....	34
4.1 Et systemperspektiv på årsakssammenhenger til utfordrende atferd	34
4.1.1 Karakteristikk ved barnet	35
4.1.2 Karakteristikk ved konteksten	36
Oppsummering	38
4.2 Relasjonsarbeid i personalgruppen.....	39
4.2.1 Bevisstgjøringsarbeid	39
4.2.2 Relasjonen mellom de ansatte	42
4.2.3 Rolleforventninger blant de ansatte.....	43
Oppsummering	44
4.3 Samarbeid mellom hjem og barnehage	45
4.3.1 Foreldresamarbeidets organisering	45
4.3.2 Relasjonen mellom de ansatte og foreldrene.....	50
4.3.3 Rolleforventninger	52
Oppsummering	54
4.4 Relasjonsarbeid i møte med barna og deres selvutvikling	55
4.4.1 Avdelingens fokus på sosial kompetanse.....	55
4.4.2 Anerkjennende relasjoner.....	56
4.4.3 Voksenrollen	59
Oppsummering	62
5.0 Implikasjoner og avsluttende refleksjoner	64
Litteraturliste	67
Vedlegg 1 – Bekreftelse FLIK	71
Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD	72
Vedlegg 3 – Samtykkeskjema og informasjon til informanter	74
Vedlegg 4 – Intervjuguide «Pedagogiske ledere»	76
Vedlegg 5 – Intervjuguide «fagarbeidere»	79
Vedlegg 6 – Intervjuguide «Foresatte»	81

1.0 Innledning

I denne oppgaven tar jeg for meg barnehagens relasjonsarbeid i forhold til barn som viser atferd som utfordrer omgivelsene og deres selvutvikling.

Barnehage og skole i dag opplever et stort omfang av utfordrende atferd. Det viser seg at Ca. 4 % av alle barn har et høyt stabilt nivå av aggresjon gjennom barndommen og videre inn i ungdomsårene (Drugli, 2013). Imidlertid anses også fra 4 til 20 % av barn mellom fire til atten år å kunne defineres inn under innagerende atferdsproblematikk (Lund, 2012a). Det er dermed stor sannsynlighet for at de fleste barn på ett eller annet tidspunkt vil vise utfordrende atferd ovenfor et annet barn eller en voksen. Dette indikerer at de aller fleste som arbeider i barnehage må forholde seg til ulike atferdsmessige utfordringer og vanskene dette kan skape for barnet, familien og omgivelsene rundt (Drugli, 2013). Barnets individuelle karakteristikk kan forklare noe av variasjonene som finnes i hyppigheten og omfanget av denne atferden, mens kvaliteten på barnets relasjoner til omgivelsene og omgivelsenes respons på den utfordrende atferden er også av stor betydning (Tramblay, 2004). Tidlig innsats i forhold til disse barna er dermed av betydning for deres videre utvikling og har vært et økt fokus de senere årene:

«I St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen introduserte departementet «tidlig innsats» som en nøkkel i arbeidet med å fange opp og følge opp de som trenger særskilt hjelp og støtte. Tidlig innsats må på den ene siden forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og på den andre siden som tiltak som settes inn når problemer avdekkes eller oppstår i førskolealder (...).» (St. Meld. nr. 18, 2011, p. 65).

Forskning viser at dersom tidlig innsats settes inn allerede i barnehagen kan dette være med på å redusere alvorlige atferds utfordringer og faren for å utvikle komorbide tilstander hos barna (Jensen, Castanos, & Smith, 2010), i tillegg til å gi økonomiske fordeler for samfunnet dess tidligere hjelpen settes inn (Heckman, 2006). Dette krever intensiv og langvarig oppfølging fra utfordringene viser seg i barnehagen både av det enkelte barn og dets foreldre. Får den negative utviklingen imidlertid fortsette, kan dette hindre en positiv utvikling hos barnet (Fandrem & Roland, 2013).

1.1 Bakgrunn og formål

Opgavens tema ble valgt på bakgrunn av min nysgjerrighet på barn som har utfordret meg på godt og vondt gjennom de årene jeg har jobbet i barnehage. Dette er barn som har vist en

atferd som jeg selv har undret meg mye over og til tider vært veldig usikker på hvordan jeg skulle tilnærme meg. Etter å ha lest en del om denne utfordringen og snakket med andre førskolelærere om det syntes det å være store individuelle forskjeller på hvordan denne utfordringen ble møtt og fulgt opp fra barnehagene sin side. Parallelt med dette ble jeg også kjent med at «Forskningsbasert læringsmiljø i Kristiansand kommune» (FLIK) ønsket en kvalitativ studie som tok for seg det relasjonelle arbeidet som foregår i barnehagene. Denne oppgaven er dermed også skrevet inn i forhold til FLIK, som er et kommuneomfattende forskningsprosjekt der alle skoler og barnehager i Kristiansand kommune deltar. FLIK har som overordnet mål å «utvikle læringsmiljøer som inkluderer» for barn i alderen 0 – 16 år. Dette gjøres gjennom kompetanseheving og kunnskapsutvikling innenfor de ulike utfordringene den enkelte skole og barnehage har (Jacobsen et al., 2012). FLIK`s prosjektplan vektlegger potensialet for å bedre barns læremuligheter og utbytte i strukturer og prosesser rundt det enkelte barn. Denne kvalitetsutviklingen som først og fremst trengs i barnehage og skole, menes å kunne realiseres i måten vi forstår og håndterer de systemiske faktorene på (Jacobsen et al., 2012). Her trekkes blant annet det prosessuelle forholdet mellom voksne og barn i barnehagen frem som noe av det viktigste i barnas læringsmiljø. Formålet med min oppgave blir derfor å få økt kunnskap, innsikt og forståelse for hvordan to ulike barnehager arbeider med relasjonsarbeid og hvordan dette bidrar til barnets selvutvikling.

1.2 Problemstilling og avgrensning av oppgaven

Opgavens problemstilling er som følger;

«Hvordan jobbes det med den voksnes relasjon til barn som utfordrer med sin atferd og hvordan bidrar dette til barnets selvutvikling?»

Jeg vil her si kort hva jeg har tenkt om de tre nøkkelbegrepene i denne problemstillingen. En mer omfattende definisjon av begrepene finnes i teoridelen. *Barn som utfordrer med sin atferd* er valgt for å understreke at problemet ikke ligger i barnet, men kan befinne seg i strukturer rundt barnet. *Relasjon* er et mellommenneskelig samspill som finner sted når to personer retter oppmerksomheten mot hverandre. *Selvutvikling* handler om hvordan barnets selv blir til i møte med andre mennesker.

For å svare på denne problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål;

- Hva ser pedagogene og fagarbeiderne som årsak til at noen barn viser utfordrende atferd?
- Hvilke aktiviteter, relasjoner og roller preger samarbeidet i personalgruppen når det gjelder relasjonsarbeidet i barnehagen?
- Hvilke aktiviteter, relasjoner og roller preger barnehagens samarbeid med foreldrene?
- Hva vektlegges i relasjonsarbeidet med barna og hvordan påvirker dette barnas selvutvikling?

I denne oppgaven er det lagt størst vekt på relasjonsarbeid som tiltak i møte med barn som utfordrer med sin atferd. Det er sentralt å tenke at det de ansatte anser som årsaker til utfordrende atferd også vil prege hvordan relasjonsarbeidet foregår på avdelingen. Fokuset på relasjonsarbeid er valgt på bakgrunn av at et samarbeid i personalgruppen hvor det settes fokus på å reflektere rundt daglige situasjoner viser seg å ha en direkte påvirkning på relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen (Bae, 2009). Noe som igjen vil påvirke barnets selvutvikling ettersom barnets selv dannes i møte med andre mennesker (Schibbye, 2012). Samtidig viser forskning at et godt samarbeid mellom hjem og barnehage blir ekstra viktig for positiv utvikling hos barnet og dets psykiske helse når barn viser utfordrende atferd (Kvello, 2013).

2.0 Teori

I denne delen presenterer jeg det teoretiske utgangspunktet for oppgaven. Første del gir et innblikk i forståelsen av *barn som utfordrer med sin atferd i et systemperspektiv*. Etterfulgt av en innføring i Urie Bronfenbrenner's *bioøkologiske modell*, som danner den overordnede strukturen i oppgaven sammen med resten av det teoretiske rammeverket. For bedre å forstå hvilken betydning relasjonsarbeidet i barnehagen har i forhold til selvtutviklingen til barn som utfordrer med sin atferd har jeg valgt å ta utgangspunkt i noen elementer fra *dialektisk relasjonsteori*, her representert ved Anne-Lise Løvlie Schibbye, med utgangspunkt i Georg Wilhelm Friedrich Hegel's dialektikk. Elementene det tas utgangspunkt i er; *Mennesket som subjekt og objekt*, Daniel Stern's *selvtutvikling*, utvikling av *selvrefleksivitet/selvavgrensning*, og *anerkjennelse*. Teoridelen avsluttes med et lite innblikk i *en atferdsteoretisk forståelsesramme*.

2.1 Barn som utfordrer med sin atferd i et systemperspektiv

Synet på et barns atferd kan generelt forstås ut fra et individperspektiv ved at atferdsproblemet ligger i barnet eller som at atferden springer ut fra konteksten og relasjoner som barnet befinner seg i, noe som tyder et systemperspektiv (Lund, 2012b). Relasjoner blir i denne oppgaven definert på følgende måte:

«En relasjon finner sted når en person i en setting vender sin oppmerksomhet mot en annen person eller deltar i en aktivitet sammen med en annen» (Bronfenbrenner, 1979, p. 56)

Systemperspektivet fremstår som et overordnet perspektiv innenfor psykologi og pedagogikk. Tanken bygger på at det foregår en interaksjon mellom de ulike deltakerne, som danner systemet de inngår i (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). I systemperspektivet er det derfor sentralt å tenke seg at barnets atferd påvirkes av dets personlighet og de kontekster det inngår i (Aasen, Nortug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002; Fuglestad & Fandrem, 2013; Nordahl et al., 2005). Det betyr at barnets atferd ikke bare utløses av fortrenge impulser, men som oftest gjennom rasjonelle intensjoner og ønsker. Videre betyr det at barnets atferd utløses av ytre og indre stimuli hvor noen kan være ubevisste (Bø, 2012). Å se barnets atferd i et systemperspektiv innbefatter dermed å se på kontekstens betydning når et barn er i vansker. Jeg har valgt å definere atferdsvansker på følgende måte:

«Atferd blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk» (Lund, 2012a, p. 22).

Atferdsvansker definert på denne måten gir en forståelse av at barnets vansker oppstår i et samspill med dets omgivelser. Vanskene blir i en slik forståelse til ved at barna møter krav og forventninger som det ikke klarer å imøtekomme (Lund, 2012a). Vi snakker dermed ikke om vanskelige barn, men heller om barn som er i vansker (Fandrem & Roland, 2013). Det blir derfor nærliggende å si at oppgaven ikke handler om utfordrende barn, men om barn som utfordrer med sin atferd. Dette kan være barnehagebarn som viser atferdstrekk som er både uønskede og bekymringsfulle. De befinner seg ofte i en vond sirkel der miljøets reaksjoner bidrar til å forsterke den uønskede atferden (Befring & Duesund, 2012). Dette gjør at barna ofte har problemer med å finne seg til rette i ulike situasjoner. Hverdagen deres preges dermed ofte av svekket livskvalitet bestående av konflikter og lite harmoni (Befring & Duesund, 2012). Termen barn som utfordrer med sin atferd kan videre deles i to. Barn som viser utagerende atferd

«...som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan også skyldes påvirkning fra miljøet... Atferden er karakterisert ved at personen lar oppdemmet aggresjon, sinne og frustrasjon og/eller fortrenkte følelser/motiver få fritt utløp» (Bø & Helle, 2008, p. 263).

Og barn som viser innagerende atferd som er;

«...en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser, og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være; sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst, og usikkerhet» (Lund, 2012a, p. 27).

Det er ut fra disse definisjonene problematisk å forestille seg at atferden til et barn endrer seg uavhengig av de kontekstene barnet inngår i. Et individ perspektiv på barn som utfordrer med sin atferd er dermed ikke tilstrekkelig for å få en forståelse av atferden. Imidlertid er det viktig å ta med seg dette perspektivet inn for å få en helhetlig forståelse. I arbeid med barn som utfordrer med sin atferd blir det derfor sentralt å tenke at endringer i de strukturene og

mønstrene som finner sted i barnets kontekster, vil føre til en gjensidig vekselvirkning i forhold til barnets personlighet og dermed påvirke atferden i positiv eller negativ retning (Nordahl et al., 2005). Det vil si at et barn som viser utagerende atferd i barnehagen ikke nødvendigvis viser dette hjemme eller omvendt. Likevel vil alltid barnets karakteristikk legge en grunntone for den atferden som vises i ulike settinger, men hvordan atferden kommer til uttrykk vil alltid påvirkes av konteksten og relasjonene barnet inngår i (Lund, 2012a). Foruten å bruke systemperspektivet for å se individsaker i en større sammenheng, blir det derfor også viktig i et systemperspektiv å ha strukturer i de miljøene barnet inngår i for å utvikle samarbeid dem i mellom, for å få en felles forståelse for hva utfordringen handler om (Fandrem & Roland, 2013).

2.1.1 En bioøkologisk modell

Den systemiske tilnærmingen til barn som viser utfordrende atferd er i denne oppgaven representert ved Urie Bronfenbrenner og hans tanker om systemets betydning i forhold til utviklingen av individet. Dette arbeidet er kjent som den økologiske modellen, hvor han med sin russiske herkomst ser for seg systemene rundt barnet som et sett babudsjadukker hvor den ene går inni den andre (Bronfenbrenner, 1979). I tiden frem mot Bronfenbrenners død i 2005 gjennomgikk modellen kontinuerlige revisjoner, og ble fra 1998 betegnet som den bioøkologiske modellen for å tydeliggjøre individets rolle i egen utvikling (Gulbrandsen, 2014). Hvilket begrep som brukes på modellen er svært forskjellig fra litteratur til litteratur. Jeg vil i fortsettelsen bruke begrepet den bioøkologiske modellen.

Bronfenbrenners bioøkologiske modell består av fire elementer; *prosess*, *person*, *kontekst* og *tid*. Prosess er kjernen i modellen, som omfatter spesielle former for interaksjoner mellom individet og omgivelsene, og blir omtalt som *proksimale prosesser*, som foregår over tid og er hovedkilden til menneskelig utvikling. Imidlertid anses kraften av en slik prosess å variere ut fra karakteristikkene ved *personen*, av omgivelsenes *kontekst* og *tidsperioden* hvor de proksimale prosessene finner sted (Bronfenbrenner & Morris, 2001). Bronfenbrenner fremstiller de proksimale prosessene som utviklingsprosessen største drivkraft og som avgjørende for om barnets utvikling går i positiv eller negativ retning. De proksimale prosessene har blitt svært sentral i den nyere versjonen av den bioøkologiske modellen. I Bronfenbrenner & Morris (2001) fremsetter de noen prinsipielle elementer i forhold til proksimale prosessene;

1. For at barnet skal ha utvikling må det inngå i en aktivitet.
2. For at aktiviteten skal være effektiv må den finne sted på regelmessig basis, over en lengre tidsperiode.
3. For å være utviklingsmessig effektiv må aktiviteten fortsette lenge nok til å fremstå som kompleks.
4. Proksimale prosesser utvikles ikke i et vakuum: Det må forekomme innflytelse fra begge sider. Det vil si at det i barnets interpersonlige relasjoner må finnes en gjensidighet.
5. Proksimale prosesser kan også finne sted i møte med objekter og symboler.
6. For at de proksimale prosessene skal ha betydning for barnets utvikling gjennom hele livet må de utvikle seg til å bli mer komplekse og involvere flere betydningsfulle individer.

I fortsettelsen vil jeg ta for meg;

- Psykologiske og biologiske karakteristikk ved barnet.
- Karakteristikk ved konteksten (Bronfenbrenner & Morris, 2001).

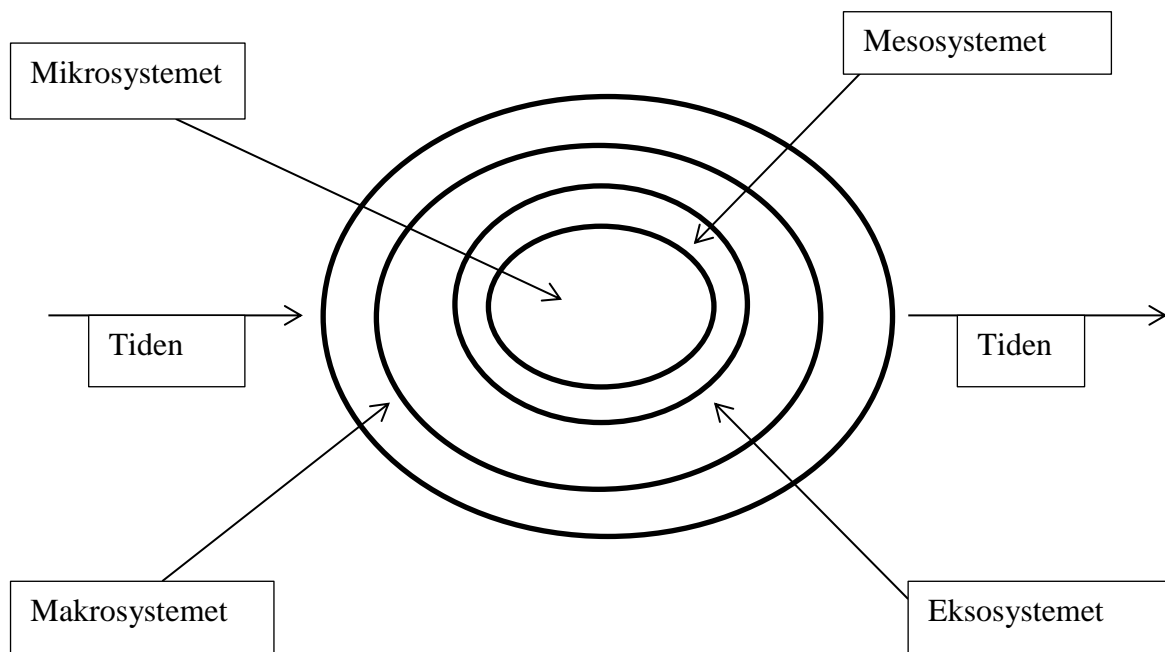
Psykologiske og biologiske karakteristikk ved barnet

Bronfenbrenner vektlegger tre typer personkarakteristikk som ser ut til å ha størst innflytelse på hvilken retning og kraft de proksimale prosessene vil ha på barnet gjennom livet. Disse tre typene er barnets; *disposisjoner, ressurser og krav*. Biologiske *disposisjoner* handler om atferdstrekk ved barnet som kan sette de proksimale prosessene i bevegelse og opprettholde eller i motsatt grad forstyrre eller hindre disse. Disposisjonene deles dermed i to typer; utviklingsfremmende- og utviklingsforstyrrende disposisjoner. Utviklingsfremmende disposisjoner hos barnet kan være nysgjerrighet, interesse, engasjement til deltakelse i aktiviteter alene eller sammen med andre og respondere på henvendelser fra andre (Bronfenbrenner & Morris, 2001). Utviklingsforstyrrende disposisjoner kan på den ene siden fremstå som barn som utfordrer med sin atferd ved å fremtre som utagerende, mens det på den andre siden kan være barn som utfordrer med sin atferd i form av innagerende atferd (Bronfenbrenner & Morris, 2001; Lund, 2012b). *Ressurser* er biopsykologiske egenskaper som påvirker barnets kapasitet til å engasjere seg i proksimale prosesser. Disse ressursene deles i to ulike kategorier. Den første kategorien er tilstander som begrenser barnets funksjon slik som for eksempel genetiske defekter, psykiske handikap og skade på hjernefunksjonen.

Den andre kategorien er utviklingsmessige fordeler slik som for eksempel kunnskap, evner og erfaringer, som utvikler seg gjennom livet og på den måten utvider domenene slik at de proksimale prosessene får gjort jobben sin (Bronfenbrenner & Morris, 2001). *Krav* fremstår som barnets evne til å påvirke omgivelsenes reaksjon på egen atferd og dermed fremme eller forstyrre den psykologiske utviklingen (Bronfenbrenner & Morris, 2001).

Karakteristikk ved konteksten

Barnets oppvekstmiljø ser Bronfenbrenner på som sammenhengende strukturer hvor det ene utgjør kjernen i den andre. Disse systemene danner grunnstrukturene; mikro, meso, ekso og makro (Bronfenbrenner, 1979). Tidsaspektet har vært sentralt i hans første arbeider (Bronfenbrenner, 1979), men trekkes frem som et eget system i hans siste revisjon av modellen (Bronfenbrenner, 1994).



Figur 1. Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Bronfenbrenner definerer *mikrosystemet* som

«... et mønster av aktiviteter, sosiale roller og interpersonelle relasjoner. Disse mønstrene erfares av den utviklende personen i et gitt miljø, ansikt til ansikt, med gitte fysiske, sosiale og symbolske trekk. Trekkene innbyr, tillater eller hemmer engasjement i vedvarende og stadig mer komplekse interaksjoner med, og aktivitet med dets umiddelbare miljø» (Bronfenbrenner & Morris, 2001, p. 814).

Vanligvis er barnets første mikrosystem deres foresatte og nærmeste familie, altså personer barnet har en nær relasjon til (Bronfenbrenner, 1996). Etter hvert som barnet vokser vil det kunne knytte seg til andre mikromiljø slik som for eksempel barnehagen. I et hvert mikrosystem er barnet vi ønsker å finne ut mer om systemets sentrum (Gulbrandsen, 2014).

Spesielt viktig for individets læring, oppdragelse, norm og identitetsdanning er samspillet som foregår i mikrosettingene (Bronfenbrenner, 1979). Barnets konstruksjon av virkeligheten kan ikke observeres direkte, men gjennom å studere ulike mønstre i barnets aktivitet. Disse mønstrene kommer til uttrykk gjennom verbal og ikke-verbal atferd, spesielt i de ulike komponentene; *aktiviteter, relasjoner og roller* (Bronfenbrenner, 1996). Komponentene er spesielt viktig i utviklingen av proksimale prosesser. De påvirker hverandre gjensidig og bør dermed sees på som sirkulære (Bronfenbrenner & Morris, 2001);

- Bronfenbrenner skiller mellom aktiviteter og *molare aktiviteter* ettersom han ser alle aktiviteter som en form for atferd, men ikke all atferd som molare aktiviteter. Dette skyldes at noen former for atferd strekker seg over så kort tid at de vil ha minimal innvirkning på barnets utvikling. Molare aktiviteter defineres som

«...en pågående aktivitet som drives fremover ved at deltakeren opplever mening eller hensikt med aktiviteten» (Bronfenbrenner, 1979, p. 45).

Begrepet molar bruker Bronfenbrenner for å understreke at aktiviteten er en slags pågående prosess og dermed noe mer enn et smil, et spørsmål eller svar. Eksempler på molare aktiviteter kan være å lese en bok, føre en samtale eller bygge et tårn av klosser. Molare aktiviteter kan fremstå som komplekse og variere i tidsperspektiv, men også ut over tidsperspektivet gjennom en samtale, fortellinger eller gjennom andre medier. Dersom et individ snakker om hennes egne aktiviteter i en annen setting, i fortid eller fremtid, kan hun danne seg et *mentalt mesosystem*. Molare aktiviteter hvor andre deltar sammen med barnet sees på som den aktiviteten som har størst innvirkning på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

- *Relasjoner* er

«... mellommenneskelig samspill som oppstår når en person i en setting vender seg mot eller deltar i aktiviteter med andre» (Bronfenbrenner, 1979, p. 56).

En relasjon kan minimum bestå av to personer (dyade). Dyaden sees på som viktig for barnets utvikling ved at den for det første danner en kritisk kontekst for barnets utvikling og for det andre ved å være en av byggesteinene i mikrosystemet gjør det mulig å danne større interpersonlige strukturer som *transkontekstuell dyade*. En transkontekstuell dyade finner sted når for eksempel mor tilbringer tid med barnet i barnehagen. Bronfenbrenner skiller mellom tre forskjellige funksjoner ved en dyade; Den første er *Observasjonsdyade* som finner sted ved at et barn følger med på en aktivitet som utføres av et annet barn eller en voksen. Den andre er en *aktivitetsdyade* som finner sted når barnet gjør noe sammen

med en annen. Bronfenbrenner fremsetter tre egenskaper ved aktivitetsdyaden som er karakteristisk for alle dyader; *Gjensidighet* som handler om at partene i en relasjon, eller en felles aktivitet påvirker hverandre begge veier. Et resultat av dette er at den ene deltakeren må tilpasse aktiviteten i forhold til den andre. Dette er spesielt viktig i forhold til barns sosiale ferdigheter og stimulering av barnets kognitive utvikling. *Maktbalanse* er den andre egenskapen. Det vil si at selv om den dyadiske relasjonen er gjensidig, så vil den ene parten inneha en større maktposisjon enn den andre. For et barn vil det å inngå i en dyadisk relasjon gi mulighet for å lære å inngå kompromisser og takle ulike maktrelasjoner, som kan virke sosialt og kognitivt utviklende på barnet. Maktbalansen er også viktig i forhold til barnets utvikling og læring dersom makten gradvis forandrer seg til fordel for det utviklende barnet. Til slutt har vi de *følelsene* som utvikles mellom de to ulike partene i relasjonen. Individets grunnlag for utvikling og læring øker dersom disse følelsene er gjensidig positive mellom begge partene, men de kan også fremstå som negative eller ambivalente. En tredje dyade er *primærdyaden* som fortsetter å eksistere fenomenologisk hos begge parter selv om de ikke er sammen. De to partene vil gjennom sterke følelser påvirke hverandres atferd som når de ikke er sammen. En slik primærdyade er en sterk motivasjonskraft i forhold til læring og utvikling, både i nærvær og fravær fra den andre personen. Disse ulike dyadene kan også finne sted samtidig ved at mor og barn leser en bok sammen, noe som er en aktivitetsdyade som finner sted i en primærdyade. Men dersom barnets deltakelse i hovedsak består av å lytte til moren som leser høyt, så er det også en observasjonsdyade (Bronfenbrenner, 1979).

- *Roller* fremstår som

«... et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person med en spesiell stilling i samfunnet, og andre som står i relasjon til personen» (Bronfenbrenner, 1979, p. 85).

I forhold til hver del av samfunnet finnes det et sett rolleforventninger i forhold til hvordan en person handler og hvordan andre handler mot den. Forventingene trer frem av både innholdet i aktivitetene og relasjonen mellom de to deltakerne i forhold til de dyadiske mønstrene; gjensidighet, maktbalanse og følelser. Rollekonseptet omhandler en integrering av elementene aktiviteter og relasjoner i forhold til sosiale forventninger. Forventingene befinner seg på et subkulturelt plan, det medfører at roller som er et element i mikrosystemet fremstår som en del av et høyere system, makrosystemet. Dermed vil en persons rolle influere de aktiviteter og relasjoner vedkommende inngår i og hvordan den handler i ulike situasjoner (Bronfenbrenner, 1979). Her skilles det mellom

roller barnet selv går inn i (som barnehagebarn, elev og roller skapt i fantasilek) og roller barnet møter (barnas rollemodeller) (Bø, 2012).

Det andre systemet i den bioøkologiske modellen er *mesosystemet* som

«består av interaksjoner mellom to eller flere miljøer hvor den utviklende personen er aktivt deltakende» (Bronfenbrenner, 1979, p. 25).

Her inngår de samme elementene som i mikrosystemet; aktiviteter, relasjoner og roller, samt interpersonlige dyader. Forskjellen er at i mikrosystemet fant dette sted innenfor et miljø, i mesosystemet finner dette derimot sted mellom ulike miljøer (Bronfenbrenner, 1979). Eksempel på mesosystem er for eksempel hjem – barnehage. Mesosystemet former eller utvider seg etter hvert som barnet beveger seg inn i nye miljøer (Bronfenbrenner, 1979). Dette kan skje på ulike måter gjennom interaksjon mellom to eller flere miljøer hvor den utviklende personen er en aktiv deltaker; Det første er gjennom *multisetting participation* som er den enkleste formen for kobling mellom to miljøer, siden minst en kobling er krevd for at det skal bli et mesosystem. Det kan for eksempel være et barn som tilbringer tid både hjemme og i barnehagen. Når barnet deltar i mer enn en setting i mesosystemet refereres det til som *primær lenke*. Andre som deltar i de samme settingene blir referert til som *sekundær lenke*. En sekundær lenke kan også bidra som støttelenke ved å etablere gjensidig tillit, positiv oppmerksomhet, felles målbevissthet mellom settingene de ulike settingene. For det andre kan det skje gjennom *indirect linkage* hvor personen ikke deltar aktivt i begge settingene, men kontakten blir etablert av en tredjepart som fungerer som en *intermediate link* mellom personene. De blir dermed karakterisert som et *second-order network* hvor de ikke møtes ansikt til ansikt. Den tredje måten er gjennom *intersetting communications* ved at beskjeder overføres fra et miljø til et annet, i den hensikt å overbringe informasjon fra det ene miljøet til det andre. Kommunikasjonen kan skje fra en eller begge miljøene enten ansikt til ansikt, over telefon eller andre via skriftlige beskjeder. Den siste linken er *intersetting knowledge* som er det sett av informasjon og erfaringer som foreligger i et miljø om et annet (Bronfenbrenner, 1979).

Det tredje systemet er *eksosystemet* som

«omfatter båndene og prosessene som finner sted mellom to eller flere miljø, hvor den utviklende personen ikke er tilstede i en av dem, men som likevel indirekte påvirker prosesser i et miljø hvor den utviklende personen ferdes» (Bronfenbrenner, 1993 p. 24, referert i Bronfenbrenner & Morris, 2001, p. 818).

For å tilskrive eksosystemet som kontekst som påvirker utviklingen til individet er det nødvendig å etablere en årsakssammenheng innenfor to områder; må hendelser i det eksterne systemet ha sammenheng med prosesser i den utviklende personens mikrosystem og videre kunne knytte disse prosessene til forandringer hos den utviklende personen (Bronfenbrenner & Morris, 2001).

Det fjerde systemet er *makrosystemet* som

«... refererer til overensstemmelser i forhold til for og innhold i lavere-ordens systemer (mikro-, meso- og eksosystemene) som eksisterer eller kan eksistere på nivå med subkulturer, kulturer som en helhet, sammen med hvilket som helst trossystem eller ideologier som kan føre til slike overensstemmelser» (Bronfenbrenner, 1979, p. 26).

Dette gjør det mulig å se forbi de kulturelle merkelappene for å identifisere mer spesifikke sosiale og psykologiske funksjoner på makronivå, som påvirker prosessene som finner sted i de lavere-ordens systemene (Bronfenbrenner, 1994).

Det bioøkologiske systemet fremstår her som en dynamisk organisme hvor de ulike delene virker i forhold til hverandre, men også i motsetningsmønstre. Det vil si at påvirkninger fra mikro strømmer også utover i systemene mot makro. På bakgrunn av at systemene er i stadig bevegelse og endring langs tidsaksen er det aldri i ro (Bø, 2012). Dette bringer oss over på i det femte og siste systemet; *tidsystemet* som bringer omgivelsene inn i en tredje dimensjon. Det er spesielt tre tidslinjer som trekkes frem for å forstå psykologisk utvikling; *Den personlig tidslinjen* som innebærer individets livsløp fra fødsel til død. *Den historiske tidslinjen* hvor individets livsløp føyes inn i sin historiske epoke. Og tilslutt *generasjonslinjen* hvor individet plasseres i forhold til tidligere og senere generasjoner (Bronfenbrenner, 1994; Gulbrandsen, 2014).

Jeg har nå gjort rede for strukturen i de bioøkologiske systemene, men vil bringe inn et begrep som er aktuell innenfor den personlige tidslinjen; *økologiske overganger* som

«... finner sted hver gang en person i et miljø endrer rolle, innenfor eller ved overgang til et annet miljø» (Bronfenbrenner, 1979, p. 26).

2.2 Dialektisk relasjonsteori

Anne-Lise Løvlie Schibbye er opptatt av eksistensialismen og hvordan den bidrar til at psykoterapeuter får et annet perspektiv i forholdt til kun å fokusere på atferd ut fra observasjoner og teori. Eksistensialismens fokus er på de problemer individet møter i løpet av livet. Med andre ord kan vi si at eksistensialismen er mer opptatt av

«at vi er til, er i verden, enn til hva vi er» (Schibbye, 2012, p. 25).

Schibbye har i sitt arbeid med å forstå «selvet i relasjon» henvendt seg til filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel og dialektikken slik han fremsetter den. I følge Hegel kommer bevissthet til erkjennelse ved at standpunkter og oppfatninger drives til ytterlighet, slik at det uholdbare fremtrer. Det er da de indre motsigelsene blir åpenbare og åpner for en ny erkjennelse som opphever og overskrider den tidligere selvmotsigende oppfatningen. Dialektikken fremstår her som den indre ødeleggelsens logikk eller forståelsesform. Motsetningsfylte forhold, preget av indre splittelse som kommer til uttrykk gjennom smerte og sinne utgjør en del av virkeligheten (Hegel, 1999). Videre sier han at det dialektiske

«...er det som oppløser alt som fremtrer i sin enkelthet og umiddelbarhet; det enkle og umiddelbare viser seg som det motsatte av seg selv» (Hegel, 1999, p. 11).

Dialektikken fremstår her som forenlig med eksistensialismen, og fremmer et syn som utvider forståelsen av barnet som utfordrer med sin atferd i relasjon til andre. En forståelse av barnet må i dette perspektiv bygge på gjensidige årsakssammenhenger og relasjoner hvor barnet både påvirker og påvirkes av andre. Schibbys relasjonsforståelse tar utgangspunkt i tanken om at barnet blir et selv gjennom forholdet til andre mennesker, og at barnets avhengighet av andre mennesker gjør at barnet blir et selvstendig individ (Schibbye, 2012). Dette er i tråd med Hegel (1999) som mener at barnets bevissthet skapes i møte med den andres bevissthet. Der utviklingen av barnets bevissthet drives fremover gjennom en dialektisk prosess ved at barnet kjenner seg igjen i den andre gjennom en affektiv opplevelse og tar seg selv tilbake som forandret (Hegel, 1999). Denne tanken finner vi igjen senere i møte med Daniel Stern's

selvutvikling og begrepet intersubjektivitet hvor barnets selvutvikling forankres gjennom relasjonserfaringer med andre (Stern, 2003). Et av hovedprinsippene hos Schibbye er at «*det relasjonelle selv*» må forstås som relasjonelle prosesser *innover* i barnet og *utover* i relasjonen. Det vil si at selv om barnet står i gjensidige forhold til andre, fremstår det som et unikt selv. Her ligger dialektikken mellom barnets indre prosesser og prosesser i barnets samspill med andre (Schibbye, 2012).

2.2.1 Mennesket som subjekt og objekt

Synet vi voksne har på de barna vi står i relasjon til viser seg gjennom holdningene våre. Disse holdningene kan representeres gjennom to grunnsyn; *subjekt - objekt* og *subjekt – subjekt* (Schibbye, 2012). Hensikten med å trekke frem disse grunnsynene her er at de kan få konsekvenser for barnets relasjonelle prosesser. Dersom den voksne ser barnet gjennom et *subjekt – objekt syn* blir barnet et konkret objekt uten selvrefleksivitet som kan studeres og dermed styres av andre. Dette innebærer blant annet et syn på barnet som noe som må kontrolleres, temmes og formes inn normer som er sosialt aksepterte. Et lignende syn er at barnet dannes gjennom ytre påvirkning og at atferden dermed endres. I dette synet kan dermed «årsaken til barnets atferd» lett bli liggende i barnet, og dermed forankres i et individperspektiv. Et eksempel på dette er en voksen som sier til et barn; «Det er ingen ting å bli sint for». Den voksne forkaster dermed barnets rett til å eie sin egen indre opplevelse av situasjonen (Schibbye, 2012). Språket blir i slike tilfeller linært, det har et mål og er lite prosessuelt (Schibbye, 2001). Det blir likevel feil å se bort fra at barnet også er et objekt i og med at vi kan og skal observere barnets atferd til tider for å forsøke å forstå det. Men vi må være bevisste på at vi observerer gjennom våre briller slik at ikke objektsynet sniker seg inn der det ikke hører hjemme. Det er derfor viktig at vi forhører oss med barnet om vår oppfatning stemmer overens med deres egen selvforståelse, slik at vi ikke havner i reifiseringsfella (Schibbye, 2012). I en relasjon hvor den voksne i stedet sier; «Jeg lurte på om du ble litt sint nå, stemmer det?» inviteres barnet til samtale om dets subjektive opplevelse av situasjonen. På den måten kan barnets indre verden bli tydeligere for den voksne, samtidig som det vises aksept for barnets eget selv og selv/andre opplevelse (Schibbye, 2001).

Schibbye er som tidligere nevnt opptatt av eksistensen (opplevelsen) av relasjonen, *subjekt – subjekt synet* står derfor sentralt hos henne. Dette bygger på tanken om at to

opplevelsesverdener møtes (Schibbye, 2001). Det viser til en antakelse om at barnet har en indre opplevelsesverden, sine fortolkninger av verden, sitt syn og egne oppfatninger om verden. Å overse denne subjektive opplevelsen hos barnet kan frarøve barnets egen evne og rett til å ha et syn på seg selv. Man må derfor ta med barnets selvfølgelig i vår forståelse. Videre blir det sentralt å forstå barnet ut fra de relasjoner det står i til andre. Det er derfor viktig at man som voksen selv ser hvordan man påvirker atferden til barnet man står ovenfor via sin relasjon til barnet.

2.2.2 Selvutvikling

Som tidligere nevnt henger Daniel Stern's selvutvikling og begrepet intersubjektivitet sammen med dialektisk relasjonsteori. Stern forklarer gjennom moderne spedbarns- og samspillsforskning, barnets utvikling av et selv (Hansen, 2014). Her skisserer han mulige konsekvenser for hva sped- og småbarn sannsynligvis opplever gjennom sansene sine (Stern, 2003). Sentralt i denne utviklingen står intersubjektivitet, som handler om hvordan barnet kan dele erfaringer med andre og det er det jeg vil fokusere på her. Stern henvender seg til Trevarthen og Hubley i sin definisjon av intersubjektivitet:

«En bevisst tilstrebet deling av opplevelser av hendelser og ting» (Trevarthen og Hubley (1978) referert i Stern, 2003, p. 195).

Stern skisserer tre mentale tilstander som relevant i intersubjektiv deling. Dette er å; *ha felles oppmerksomhet, ha felles intensjoner og dele affektive tilstander*. Felles oppmerksomhet innebærer at spedbarn har en fornemmelse av at de selv og moren kan ha et oppmerksomhetsfokus, men er likevel klar over at disse tilstandene kan være like eller ulike. Dersom barnet fornemmer at oppmerksomhetsfokuset er ulikt, kan likevel felles oppmerksomhet bli en realitet ved at barnet bringer det på linje og deler. Felles intensjon springer ut fra at barnet har en forståelse for at for eksempel mor forstår barnets intensjon og kan tilfredsstille denne – barnet har tillagt moren en indre mentalitet. Deling av affektive tilstander skjer ved at barnet matcher følelsene sine slik de oppleves av det selv, med hvordan følelsene sees på eller i, for eksempel mor. Stern omtaler dette som det mest betydningsfulle trekket for deling av subjektive opplevelser. Imidlertid anser han ikke imitasjon som nok dersom en intersubjektiv deling av affekter skal finne sted, det krever inntoning (Stern, 2003). Affektinntoning handler om en

«... utførelse av atferd som uttrykker følelses kvaliteter ved en delt affektiv tilstand uten å imitere det nøyaktige atferdsmessige uttrykket for den indre tilstand» (Stern, 2003, p. 209).

Denne inntoningsatferden er betydningsfull som eget fenomen fordi det retter oppmerksomheten mot følelses kvaliteten man er sammen om, det som ligger bak barnets atferd. Dette gjør den viktig i forhold til dialektisk relasjonsteori. Schibbye ser på intersubjektiv deling som;

«... den viktigste måten barnet skaper og utvikler sin selv-struktur og sitt forhold til signifikante andre på» (Schibbye, 2012, p. 75).

Her fremstår deling sentralt for barnets selv-oppfatning og barnets oppfatning av andre. Barnets selv utvikles dermed når det får anledning til både å identifisere og eie eget ståsted, samtidig som det deler morens (Schibbye, 2012). Schibbye (2012) hevder at den intersubjektive delingen finner sted når opplevelsen er «matchet» og sendt tilbake til barnet som regel kryssmodalt. På denne måten blir det klart at det er affekten som deles mellom den voksne og barnet, ikke atferden til barnet. Det blir da barnets selvutvikling som fremmes gjennom samspill med den voksne (Schibbye, 2012).

2.2.3 Selvrefleksivitet og selvavgrensning

Selvrefleksivitet og selvavgrensning ansees som to hovedbegreper innenfor den dialektiske relasjonsteorien (Schibbye, 2001). Selvrefleksivitet handler om barnets evne til

«...å kunne forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å kunne «observere» seg selv, stille seg utenfor seg selv, det vil si avgrense, og betrakte seg selv» (Schibbye, 2012, p. 84).

Dette innebærer at barnet har tilgang til prosesser i eget selv ved at det har tanker om det det tenker og kjenner sine følelser og forestillinger (Schibbye, 2001). Refleksivitet er den evnen barnet har til å få tilgang til egne selvprosesser, andres selvprosesser og selv-andre-prosesser (Schibbye, 2012). Dette bekreftes av Fonagy, Gergely, Jurist, & Target (2004) som sier at disse prosessene omfattes av mentalisering og hjelper barnet å skille mellom indre og ytre virkelighet. Det er i denne motsetningen barnet utvikler refleksivitet.

Selvrefleksivitet og Selvavgrensning er dialektiske det vil si at selvrefleksivitet innebærer selvavgrensning. Dette betyr at dersom barnet skal kunne ha oversikt over opplevelser i eget selv må det ha evne til å skille disse opplevelsene fra andres opplevelser (Schibbye, 2012). Selvavgrensning er dermed

«...individets evne til å sortere og skille mellom egne og andres opplevelser, synspunkter, oppfatninger eller representasjoner» (Schibbye, 2012, p. 84).

Barnets evne til selvrefleksivitet bidrar dermed til hvordan det forholder seg til indre og ytre selvprosesser, og forstår sammenhengen mellom disse (Schibbye, 2012). Dette betyr at selvrefleksivitet gjør det først og fremst mulig for barnet å få et forhold til seg selv som agent, gjennom handlingers rekursivitet. Det vil si at barnet får sine handlinger tilbake fra omgivelsene. For det andre blir barnets mentale tilstand, som i speiling, «reflektert tilbake». Det innebærer også rekursivitet ved at individet får noe tilbake fra eget selv. Selvrefleksivitet er frigjørende ved at barnet kan oppleve et annet individs indre verden og likevel ha kontakt med sin opplevelse i eget selv. Ut fra en dialektisk modell kan vi si at desto mer for eksempel barnet er i kontakt med sitt eget selv, desto større andre-refleksivitet vil det ha. Schibbye understreker at selvrefleksivitet innebærer at barnets tilgang til egne selvprosesser er både fleksible, umiddelbare og preget av direkte tilgang. Dette bidrar til at barnet kan være kongruent ved at følelsesuttrykkene samsvarer med indre følelser. Barnet kan dermed forstå andres indre opplevelsesverden. Selvrefleksivitet blir dermed en forutsetning for at individet skal utvikle empati, innlevelse og medfølelse (Schibbye, 2012).

Det kan skapes konflikter i relasjonen mellom voksne og barn dersom for eksempel en av dem har problemer med å skille egen angst fra egenskaper hos den andre. Selvavgrensning er nyttig både for å forstå forholdet mellom selvet og den andre (ytre avgrensning) og det å kunne skille intrapsyriske grenseoppganger (indre avgrensning; følelser innenfor eget selv). Indre og ytre avgrensning er dialektisk. Barn vil for eksempel dersom de har vansker med å tydeliggjøre egne indre følelser for eget selv, ha vansker med å markere sine grenser utad (Schibbye, 2012). Selvavgrensningen kan dermed bli dysfunksjonell det vil si at den kan være punkterert feil (Bateson, 1972) og låst eller utflytende og dårlig markert (Schibbye, 2001).

2.2.4 Anerkjennelse

Schibbye fant anerkjennelsesbegrepet hos Hegel, og har bygd sine tanker på dette. Hegel gir ikke noen endelig definisjon på anerkjennelse, men ser anerkjennelse som noe som er ønskelig fra begge parter i en relasjon og nødvendig for utvikling, slik at de ikke blir stående i et fastlåst mønster. Anerkjennelse blir til gjennom en annens bevissthet (Hegel, 1999). Slik Schibbye forstår begrepet anerkjennelse innebærer det at det blir satt fokus på den andres subjektive opplevelse og at denne blir verdsatt (Schibbye, 2012).

I dagliglivet brukes ofte ordet anerkjennelse når noen blir belønnet eller får ros for en prestasjon. For Schibbye er anerkjennelse en prosess og en holdning, som fungerer som et slags reisverk for det som skapes i en relasjon. Denne holdningen er en væremåte som må integreres i den voksne. For å lykkes med dette må den voksne ha en refleksiv tilgang til egne opplevelser og kunne finne sine egne grenser. En anerkjennende relasjon krever at den voksne har en emosjonell tilstedeværelse og tilgjengelighet, samtidig som han/hun overvåker og avgrensner sitt eget selv (Schibbye, 2012). I det kommende vil jeg gå nærmere inn på det som Schibbye omtaler som ingredienser i en anerkjennende relasjon;

«lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse» (Schibbye, 2012, p. 266).

Lytting handler om å forstå det som ligger bak ordene, altså høre mer enn det som barnet kommuniserer verbalt. Når den voksne lytter må han/hun lytte utover i samspillet med barnet og innover i seg selv (Schibbye, 2012). Dette krever at den voksne må klare å legge all sin forutinntatthet til sides og ikke la seg influere av det som blir observert av barnets atferd. Den voksne må derfor være åpen og bevisst sine egne selvprosesser, bidra til en radikal åpenhet, hvor den voksne må klargjøre sin bevissthet ved å sette egne tanker, følelser og behov til side. Det er barnets opplevelse som skal være i fokus og den voksne må derfor være emosjonelt tilgjengelig (Schibbye, 2012). Å fokusere på barnet på denne måten kan gjøre at det føler seg tryggere og mer verdsatt (Løvlie, 2006). Ved å være emosjonelt tilgjengelig er den voksne følsom ovenfor barnets opplevelse av eventuell usikkerhet, angst og forvirring. Når den voksne klarer å lytte til sitt indre selv må han/hun kjenne på sine indre prosesser og hvordan barnet påvirker disse. På denne måten kan den voksne bruke sine egne følelser til å forstå barnet bedre (Schibbye, 2012).

I anerkjennelse er den *indre forståelsen* viktig. Den indre forståelsen oppstår når for eksempel den voksne går inn i barnets opplevelsesverden ved å «kjenne på» barnets følelser gjennom å fremkalle lignende følelser i seg selv (Schibbye, 2012). Spedbarnsforskning viser at spedbarnet danner en indre grense dersom det blir møtt direkte på det behovet det uttrykker (Beebe, Lachmann, & Jaffe, 1997). Dette er igjen viktig for refleksivitetsutviklingen hos barnet. Dersom vi trekker paralleller til intersubjektivitet og spedbarnsforskningen kan vi se hvordan den voksne ut fra et barns utspill tar tak i affekten og deler denne ved å matche. Barnet kan da oppleve å «kjenne etter i eget selv» (Stern, 2003). I det øyeblikket det dannes en dyadisk bevissthetstilstand, vil både voksen og barn oppleve en utvidelse av sin egen bevissthet. Deres bevissthetstilstand blir mer dyadisk og utvidet gjennom å inkorporere elementer av den andres bevissthet på en ny og mer helhetlig måte (Tronick et al., 1998). Barnets bevissthet utvides gjennom den voksnes bevissthet ved at barnet opplever at den voksne kjenner dets følelser. Barnets følelser blir dermed til i den voksnes og barnets egen bevissthet, i deres dyadiske bevissthet og tas tilbake av barnet som endret og bidra på den måten til barnets refleksivitetsutvikling. Her er speiling viktig. Den voksne kan speile barnets affekter, men den voksne må da være klar over hvilke affekter som tilhører barnet og hvilke som er dens egne. Den voksne må med andre ord ha et avgrenset selv (Schibbye, 2012).

Aksept og *toleranse* handler om å akseptere barnets egen opplevelse, samtidig som den voksne tilføyer en forståelse som kan øke barnets refleksivitet. På denne måten kan den voksne legge et grunnlag for endring hos barnet. For at barnet skal kunne utvikle seg positivt i relasjon til andre i dets omgivelse, er det av betydning at det lærer seg å påvirke og regulere egne affekter. Dersom den voksne møter barnet med aksept og toleranse kan dette styrke barnets relasjonskompetanse ved at det får mulighet til å regulere sitt eget affektnivå. Barnets opplevelse blir da «delt», noe som tyder en subjekt – subjekt relasjon og ikke «vurdert», noe som tyder en subjekt – objekt relasjon (Schibbye, 2012).

Bekreftelse oppstår i forståelsen og i den umiddelbare tilbakemeldingen den voksne gir til et barn ved å matche til det følelsesmessige aspektet i situasjonen. Dette hjelper barnet med å bli mer bevisst sine selvprosesser, som det etter hvert vil ha muligheter for å endre. Det blir da en intersubjektiv bekreftelse av en opplevelse som deles «her og nå» (Schibbye, 2012).

2.3 En atferdsteoretisk forståelsesramme

Innenfor en atferdsteoretisk forståelsesramme sees barnet på som et produkt av betinging (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2012). Burrhus Frederic Skinner grunnla den moderne atferdsteorien og sa følgende og menneskets atferd;

«Mennesket påvirker verden gjennom sine handlinger og derved forandrer den, og blir selv forandret gjennom konsekvensene av sine handlinger» (Mørch, 2007, p. 513).

Skinner hevder videre at samspillet mellom barnets biologiske disposisjoner og spesifikke betingelser i dets miljø resulterer i barnets gitte atferd. Dersom man oppdager, kartlegger og analyserer disse betingelsene kan man forutse og til en viss grad determinere barnets handlinger, responser eller reaksjoner (Özerk & Özerk, 2013). Gjennom systematisk bruk av gitte prinsipper kan man dermed endre barnets sosiale atferd til det bedre (Ree, 2010), fordi barnet lærer atferdsmønstre gjennom stimulus – responsforbindelser som katalogiseres i atferdsrepertoaret og hentes frem igjen ved en senere anledning. Utfordrende atferd hos barn blir i denne forståelsesrammen sett på som feillæring og kan dermed avlæres, slik at barnet kan lære en ny mer hensiktsmessig atferd (Johannessen et al., 2012).

3.0 Metodisk tilnærming

Metode er en systematisk innsamling av data hvor det er viktig å synliggjøre veien frem mot målet så grundig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2012). Det innebærer å redegjøre for hvordan jeg som forsker har gått frem for å samle inn informasjon om fenomenet jeg studerer og hvordan informasjonen har blitt analysert og tolket for å skape ny innsikt i ulike forhold og prosesser i samfunnet. Systematikk, grundighet og åpenhet står som de viktigste kjennetegnene i metode (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2009). I dette kapitlet vil jeg redegjøre oppgavens vitenskapsteoretiske bakgrunn og for oppgavens fremgangsmåte.

3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

I dette avsnittet redegjør jeg for den vitenskapsteoretiske bakgrunnen som oppgaven baserer seg på. Vitenskapsteori fremstår som en refleksjon over vitenskapelig kunnskap og praksis (Ringdal, 2013).

Denne oppgaven har et sosialkonstruktivistisk ståsted. Sosialkonstruktivisme har gjennom årene blitt et stadig viktigere perspektiv innenfor samfunnsvitenskapen (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Innenfor sosialkonstruktivisme er det to sentrale karakteristikk; konstruktivisme som handler om at mennesket konstruerer seg selv og sin omverden, og sosial som viser til at det gjennom samspill med andre mennesker vokser frem sosiale produkter som ideer, oppfatninger og erindringer. Fokuset i sosialkonstruktivisme er interaksjonen eller samspillet mellom mennesker (Aasebø & Melhuus, 2005). Jeg som forsker har et syn på at kunnskapen konstrueres i møte mellom meg og intervjupersonene, og at virkeligheten ikke er objektivt gitt, men skapes av personene som er med i forskningsprosjektet mitt (Guba & Lincoln, 1994).

Hensikten med min oppgave er å få økt kunnskap, innsikt og forståelse for informantenes opplevelse av fenomenet. En fenomenologisk tilnærming synes derfor sentral.

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl på 1900 tallet (Gall, Gall, & Borg, 2007; Kvale & Brinkmann, 2012). Fenomenologisk filosofi er læren om;

«tingene eller begivenhetene slik de «viser seg» eller «fremtoner» seg for oss»
(Johannessen et al., 2009, p. 80).

Overført til kvalitativt design vil en slik tilnærming si å studere menneskers beskrivelse, erfaringer og forståelse av et fenomen. Hvor målet er å få økt forståelse for menneskets konstituering av verden (Gall et al., 2007; Johannessen et al., 2009). Hensikten med min oppgave var å gå i dybden på resultater etter en kvantitativ spørreundersøkelse som FLIK gjennomførte i oppstarten av prosjektet. På bakgrunn av dette har jeg gått i dybden av enkelte av de fenomenene som kom til uttrykk i spørreskjemaene. For å gjøre dette synes en kvalitativ tilnærming å være nødvendig for å få fyldige beskrivelser av informantenes opplevelsesverden (Johannessen et al., 2009).

3.1.1 Kvalitativt intervju

Det finnes mange ulike måter å foreta en kvalitativ studie på. Intervjuer er en av de mest brukte måtene å samle inn kvalitative data på, men det er viktig å nøye overveie hvorfor man tar i bruk denne innsamlingsmetoden (Johannessen et al., 2009). Formålet med et kvalitativt intervju er ut fra intervjupersonenes perspektiv å kunne forstå han/hun sin opplevelse i en gitt situasjon (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjupersonene får dermed mulighet til å formidle

sine egne opplevelser, følelser, tanker og erfaringer (Johannessen et al., 2009).

Problemstillingen omhandler informantenes opplevelse og erfaringer i deres relasjonsarbeid med barn som utfordrer med sin atferd. Dette lar seg belyse gjennom et semistrukturert intervju hvor informantene gjennom åpne spørsmål får bringe frem sine erfaringer og opplevelser på området. Samtidig er det viktig at jeg som forsker er selvkritisk til om jeg får tak i intervjupersonens kunnskap, forståelse og erfaring, ettersom denne tilgangen avhenger av hvor godt de husker og uttrykker seg muntlig (Johannessen et al., 2009).

Et kvalitativt intervju er situasjonsbestemt. Det semistrukturerte intervjuet ble dermed skreddersydd til de ulike intervjugruppene; pedagogiske ledere, fagarbeidere og foresatte (Johannessen et al., 2009). I tillegg har denne intervjumetoden gjort det mulig å gå i dybden på ulike innspill som har dukket opp underveis i intervjuet for å fange opp komplekse fenomener (Johannessen et al., 2009; Kvale & Brinkmann, 2012). Dette har krevd at jeg som forsker gjennom hele intervjuet har vært aktiv og reflekterende. Det har derfor vært viktig å prøve å forstå hvordan konteksten påvirker intervjusituasjonen (Johannessen et al., 2009).

Det er noen begrensinger ved valg av intervju som innsamlingsmetode. Dette er knyttet til at det er tidkrevende å transkribere store mengder intervju fra mange informanter, men jeg anser dette som den metoden som kan bidra til de beste innsamlede dataene (Johannessen et al., 2009).

3.2 Utvalg

Fokuset på barnehagens relasjonsarbeid i forhold til barn som utfordrer med sin atferd er valgt på bakgrunn av resultatene på den kvantitative undersøkelsen som ble gjort i regi av FLIK. Her ble det plukket ut to barnehager. Disse barnehagene ble valgt ut fra en profil som antydte at de i den ene barnehagen opplevde høyt nivå av atferdsproblematikk, mens de i den andre opplevde et lavt nivå av atferdsproblematikk. I hver av de to barnehagene valgte styrer ut en avdeling ut fra følgende kriterier;

- At avdelingen opplevde barn som utfordret med sin atferd i større eller mindre grad.
- At avdelingen besto av barn fra 3 – 6 år.

Pedagogen som hadde hovedansvaret på hver avdeling ble dermed valgt samtidig. Deretter valgte pedagogen en fagarbeider fra sin avdeling til å delta. Pedagogen valgte så i samarbeid med barnehagens styrer en foreldre informant ut fra kriterie om at det hadde funnet sted et samarbeid mellom hjem og barnehage i forbindelse med at barnet i en periode hadde vist en atferd som utfordret personalet i enkelte sammenhenger. Til sammen ble det valgt seks informanter. Fordelt på følgende måte; to pedagoger, to fagarbeidere og to foresatte.

Pedagogiske ledere er valgt på bakgrunn av at det er de som har det daglige ansvaret for implementering av det pedagogiske arbeidet på avdelingen både i forhold til barn, foreldre, personal og ansatte. Fagarbeiderne er valgt ettersom det er de som i praksis tilbringer mest tid sammen med barna i barnehagen og ofte har mye av den daglige kontakten med foreldre i hente- og leveringssituasjoner. Deres opplevelse er dermed verdifull i forhold til å forstå hvordan det jobbes på mikro- og meso nivå i forhold til barna som utfordrer med sin atferd og deres foresatte. Familien er barnets viktigste mikromiljø, derfor er foreldrenes synspunkter på hvordan samarbeidet med barnehagen fungerer av stor verdi. Imidlertid ligger det noen begrensninger i at barnehagene selv velger ut foreldreinformantene. Sjansen for at barnehagen velger foreldre som de tenker vil gi et godt inntrykk av barnehagen og deres samarbeid er dermed stor. Det er også grunn til å anta at barna til foreldrene som velges ut ikke utgjør de barna som personalet opplever størst utfordring i samarbeidet med.

Begge pedagogene er utdannet førskolelærere. Den ene pedagogen har fordypning i småbarnspedagogikk og organisasjon og ledelse. Hun har jobbet i nåværende barnehage i 5 år, på storbarnsavdeling. Den andre pedagogen har også etterutdanning i organisasjon og ledelse. Hun har jobbet i nåværende barnehage i 8 år, og vært på både små- og storbarnsavdeling. Fagarbeiderne er begge utdannet barne- og ungdomsarbeidere og hadde erfaring fra barnehage før de tok utdannelsen. Fagarbeiderne er ansatt ved avdelingene til hver av pedagogene som er med i undersøkelsen. De to foresatte som ble intervjuet er plukket ut av pedagogene på de to ulike avdelingene. Dermed representerer disse seks informantene til sammen arbeidet ved to ulike avdelinger.

3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

En sentral del av det å skulle forberede og planlegge en intervjustudie handler i følge Kvale & Brinkmann (2012) om intervjuets hvorfor, hva og hvordan.

Det ble derfor av betydning for meg å klargjøre dette:

- Hvorfor - Handlet å klargjøre formålet med oppgaven «å få økt kunnskap, innsikt og forståelse for hvordan to ulike barnehager arbeider med relasjonsarbeid og hvordan dette bidrar til barnets selvutvikling».
- Hva – Handlet om å hente inn forhåndskunnskaper om emnet. Dette ble gjort gjennom bøker, artikler og internett.
- Hvordan – Handlet om å velge den metoden som egnet seg best for å få tak i informantenes opplevelse, som ble vurdert til å gjennomføre et kvalitativt intervju.

3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden skal fungere som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet. Hvordan dette blir strukturert varierer i ulik forskning (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg har i denne studien valgt å bruke et semistrukturert intervju som inneholder temaer som er sentrale i studien, under hvert tema er det lagd forslag til spørsmål som i størst mulig grad er tenkt å belyse problemstillingen. Intervjuguiden var kun ment som en støtte i intervjuet og ble dermed ikke fulgt slavisk i intervjusituasjon. I utarbeidelsen av spørsmålsformuleringen har jeg lagt vekt på en viss åpenhet da dette kan bidra til å få frem den intervjuedes spontane, levende og uventede svar (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuspørsmålene er vurdert i forhold til en tematisk dimensjon som har til hensikt å produsere kunnskap og de dynamiske i forhold til den interpersonlige relasjonen mellom intervjupersonen og meg (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg har i min studie valgt å utforme tre ulike intervjuguider for på den måten prøve å tilpasse intervjuspørsmålene best mulig i forhold til gruppene; pedagogiske ledere, fagarbeidere og foresatte (se vedlegg).

3.3.2 Prøveintervju

For å styrke validiteten i oppgaven ble det i forkant av intervjuene et gjennomført et prøveintervju for å se hvordan spørsmålene i intervjuguidene virket i praksis. Etter dette prøveintervjuet ble det blant annet gjort noen omrokninger i forhold til enkelte spørsmålsformuleringer.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Fem av intervjuene ble foretatt i de to barnehagene, innenfor deres åpningstider. Av praktiske årsaker ble tre av intervjuene i den ene barnehagen foretatt på samme dag. Dette var krevende

for meg som forsker, men gikk greit ettersom det var et lite opphold mellom hver av informantene. De to andre intervjuene fant sted to dager senere i den andre barnehagen og ble også på grunn av praktiske årsaker lagt til samme dag. Det sjette og siste intervjuet fant sted over telefon knapt en uke senere.

Alle informantene hadde i forkant av intervjuet mottatt informasjon om oppgaven og så det som et interessant tema. Dette gjenspeilet seg i informantenes mange og innholdsrike praksisfortellinger underveis i intervjuene.

Jeg begynte intervjuet med å introdusere meg selv, samt gjenta informasjon og formål med undersøkelsen, som informantene også var blitt kjent med via skjema om informert samtykke. Det ble også spurt om tillatelse til å bruke lydopptaker, noe som alle informantene tillot. Johannessen et al. (2009) understreker at det er i intervjuets første fase relasjonen og tillitsforholdet mellom partene etableres. Det ble derfor her stilt innledende spørsmål knyttet til informantens utdanningsbakgrunn og jobb. Underveis i intervjuet fulgte jeg stort sett strukturen i den semistrukturerte intervjuguiden, men hoppet naturlig nok litt frem og tilbake i den. Friheten lydopptakeren og intervjuguiden gav meg gjorde det mulig for meg å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis på temaer som syntes å oppta informanten og gå dypere inn i dette. Etter hvert som intervjuene nærmet seg slutten formidlet jeg til informanten at vi nærmet oss slutten, ved å blant annet å si at nå nærmer vi oss slutten. I tråd med Johannessen et al. (2009) sin anbefaling ble hvert intervju avsluttet ved å åpne opp for at informanten skulle få komme med avsluttende tanker, spørsmål eller lignende. Dette var en mulighet alle informantene grep, enten ved å oppsummere det de synes var viktigst eller å si noe mer utdypende om noe de hadde snakket om tidligere i intervjuet. Når intervjuene var over skrev jeg ned førsteinntrykkene fra intervjuene og observasjoner jeg hadde gjort meg underveis i en liten notatbok.

3.3.4 Analyse

Prosessen med å tenke ut hvordan intervjuene skulle analyseres begynte før intervjuene ble gjennomført. Analysemetoden jeg vurderte å bruke ble dermed styrende for utarbeidelsen av intervjuguidene og la føringer for hvordan intervjuprosessen og transkriberingen skulle foregå. Dette gjorde at deler av analyseprosessen ble fremskyndet til intervjuprosessen. På denne måten kan en si at analyseringen vil ble basert på en tryggere grunn (Kvale & Brinkmann, 2012).

Transkriberingen handler om å forberede intervjumaterialet for analyse (Johannessen et al., 2009). Dette var en tidkrevende prosess hvor muntlig tale fra lydfilene ble gjort om til skrevet tekst. I dette arbeidet ble intervjumaterialet strukturert og dermed lettere å analysere (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuene ble transkribert i sin helhet i programmet Nvivo innen en uke etter at de ble gjennomført. Ideelt sett bør intervjuene transkribes rett etter at opptaket er gjort, og før et nytt intervju gjøres (Nilssen, 2012). Av praktiske hensyn lot ikke dette seg gjøre i mitt tilfelle. Det ble derfor viktig for meg å iaktta og observerte informantene underveis, slik at jeg kunne notere tanker og refleksjonene etter hvert intervju i en egen loggbok. Disse notatene utgjorde viktige supplementer til de transkriberte intervjuene i ettertid.

Å oversette talespråk til skriftspråk gjennom transkribering byr på en rekke utfordringer, som krever at en må ta noen vurderinger og beslutninger underveis. Det ble dermed viktig å ta et bevisst valg for hva som skal gjengis i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2012). I forkant av transkriberingen satt jeg meg derfor noen kriterier for hvordan transkriberingen skulle foregå; Informantene ble anonymisert fortløpende i transkripsjonsprosessen. Alle intervjuene ble transkribert ordrett, ord for ord, for å prøve å ivareta forståelsen og validiteten i intervjuene. For å gjøre fremtidig ordsøk mulig i Word var jeg konsistent på stavemåter på enkelt ord. Videre ble stillhet og følelsesuttrykk for eksempel markert slik; *pause* eller *ler*. Ord som; eh, mmm og lignende er tatt med i transkriberingen fordi dette kan gi nyttig informasjon ettersom det kan antyde at informanten nøler, er usikker på hva det spørres om eller må tenke seg om før de svarer (Nilssen, 2012). Transkriberingen og lydfilene ble deretter nøye sammenlignet slik at jeg kunne forholde meg til transkriberingen i det videre arbeidet.

Bearbeidelsen av datamaterialet begynte med at jeg tok for meg intervju for intervju og kodet hvert enkelt i Nvivo. Det ble da gjort en systematisk gjennomgang av hvert enkelt intervju hvor jeg kodet det som fremstod som relevant i forhold til forskningsspørsmålene mine. (Johannessen et al., 2009). I etterkant av kodingen ble de ulike kodene studert og klassifisert i ulike kategorier i Nvivo. Dette er første steg i prosessen med å redusere datamaterialet til noen få kategorier som fremstår som essensen i materialet (Nilssen, 2012). Kategoriene ble overført til Word hvor det ble undersøkt for å identifisere ulike mønstre i dataene. De sammenfallende kategoriene i datamaterialet ble deretter utgangspunkt for kategoriene som jeg presenterer funnene og drøftelsene under i kapittel 4. I arbeidet med å presentere funnene ble også søkefunksjonen i Word flittig brukt for å lete opp sitater. Fortolkningen av

meningsinnholdet i datamaterialet mitt tar utgangspunkt i hermeneutisk meningsfortolkning. Det søkes her å fortolke informantenes utsagn ved å se etter et dypere meningsinnhold enn det som oppfattes umiddelbart (Kvale & Brinkmann, 2012). Tolkingsarbeidet fremstår her som en stadig pendling mellom materialets helhet og dets deler, mellom det som fortolkes og dets kontekst, og en pendling mellom det vi fortolket og vår forforståelse. På denne måten vil forståelsen stadig pendle fra helhet til del og tilbake til helhet (Nilssen, 2012). Denne tilnærmingen til materialet har hjulpet meg med å skape mening og få en helhetsforståelse av temaet. For å gi meninger og utsagn mer dybde og sammenheng valgte jeg å se Kvale & Brinkmann (2012) tre fortolkningskontekster i relasjon til hverandre;

- Selvforståelse: Her er tolkningen forsøkt begrenset til informantens selvforståelse. For å ivareta dette har jeg i mange tilfeller valgt å sitere informanten direkte, men jeg bruker også meningsfortetting.
- Kritisk forståelse basert på sunn fornuft: I denne delen prøvde jeg å sette inn i en bredere forståelsesramme. Tolkeren kan gjennom kritisk lesning fokusere på materialets innhold eller på personen bak. Forskerens tolkning tas på denne måten med og materialet løftes fra å fremstå som beskrivende til et fortolket nivå. Jeg stilte spørsmål til informantens selvforståelse for å se den i en større sammenheng. For eksempel; Hva kan disse holdningene være et uttrykk for?
- Teoretisk forståelse: Tolkningen vil her strekke seg lenger enn de to forestående stegene ettersom fortolkningen av en uttalelse tilføres en teoretisk ramme. I denne oppgaven presenteres funnene opp mot teori fortløpende etter at de er blitt presentert.

Eksempel på hvordan de tre nivåene ble brukt i min oppgave:

Selvforståelse	Kritisk forståelse basert på sunn fornuft	Teoretisk forståelse
«Det er veldig vanskelig når vi skal kle på oss, så barnet pusler, mens de andre kler på seg. Så kommer det barnet når det er ferdig, og da kler det på seg og da er mesteparten kommet seg ut.	Opptatt av å tilpasse barnehagens rutiner til det beste for barnet.	Ut fra et relasjonelt perspektiv – anerkjennelselementer; Aksept og toleranse (Schibbye, 2012).

<p><i>Og det er liksom det jeg tenker at, han sitter ved bordet og pusler og får litt ro og fred, så får han kledd på seg og får tid fra en voksen»</i></p>		
---	--	--

3.4 Forsknings etiske hensyn

I det følgende vil jeg redegjøre for hvilke forskningsetiske hensyn som ble gjort i forbindelse med gjennomføringen av undersøkelsen.

3.4.1 Melding av prosjektet

Undersøkelsen ble i tråd med Forskningsetiskereitningslinjer (2006) meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og godkjent der før det ble opprettet kontakt med informantene. Godkjenning ligger som vedlegg.

3.4.2 Krav om informert og fritt samtykke

I forkant av hvert intervju ble det sendt ut informert samtykke til deltakerne via mail (se vedlegg). Her ble det blant annet informert om undersøkelsens overordnede formål, foreløpige problemstilling og informantenes rett til når som helst å trekke seg i tråd med (Forskningsetiskereitningslinjer, 2006). Når intervjuet skulle finne sted ble det igjen informert muntlig om undersøkelsens formål, problemstilling og deltakernes rett til å trekke seg.

3.4.3 Konfidensialitet

Dette omhandler hvor vidt intervjupersonens private data ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2012). Alle personlige forhold som navn, barnehage osv. er derfor anonymisert. Det har imidlertid vært et dilemma om informantene innenfor hver avdeling skal refereres til som; avdeling 1; Pedagog 1, Fagarbeider 1 og Forelder 1 og avdeling 2; Pedagog 2, Fagarbeider 2 og Forelder 2 for på den måten gi nyttig informasjon om opplevelsen av arbeidet innenfor det arbeidet som drives ved hver avdeling. Dette synes fra mitt synspunkt imidlertid ikke å ivareta

anonymiseringen av den enkelte informanten godt nok. Informantene refereres derfor på et mer generelt nivå som pedagog, fagarbeider og forelder.

Intervjuene ble anonymisert i det de ble transkribert og personopplysninger bevart for seg selv og senere makulert.

3.4.4 Konsekvenser

Det har i denne undersøkelsen vært sentralt for meg å skille mellom tale og skriftspråk. Talespråk kan ofte oppfattes usammenhengende dersom det gjengis ordrett i skriftlig form. Det er derfor kun transkripsjonene fra intervjuene som inneholder ordrett gjentakelse av informantene. De sitatene som er gjengitt i drøftingsdelen er imidlertid justert i forhold til skriftspråk. Dette er gjort for å hindre at informantene skal føle seg krenket (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved redigert sitat er småordene fjernet og språket er oversatt til bokmål, men meningsinnholdet er likevel bevart (Nilssen, 2012).

3.4.5 Forskerens rolle og forforståelse

Mye av kvalitativ forskning blir gjennomført av forskere som har en spesiell interesse innenfor feltet de studerer. Det er derfor av betydning å ha refleksivitet ovenfor forskningsprosessen og forforståelsen man møter feltet med (Nilssen, 2012). Min kjennskap til barnehagefeltet, min kunnskap verdier og holdninger har dermed vært med på å forme min forforståelse helt fra valg av tema til siste punktum ble satt i oppgaven. Imidlertid har jeg i møte med informantene prøvd å legge min forforståelse i bakgrunnen og stille meg åpen for deres opplevelse og prøvd å bruke forforståelsen min til å bedre forstå hva informantene mener. Forskerrollen min har vært preget av mange beslutninger underveis i oppgaven, som for eksempel teoretisk perspektiv, utvalg av informanter, hva som skal fremheves av funn osv. Imidlertid hele tiden i overenstemmelse med etiske retningslinjer og troverdighet til oppgaven. I forskningsprosessen fremstår min egen rolle som forsker som det viktigste instrumentet. Dette gjelder innsamling av data, konstruksjon av data gjennom interaksjon med informantene, samt tolkning og analysering av dataene i etterkant (Nilssen, 2012).

3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Jeg vil i det kommende diskutere oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatets troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2012). Det vil si om resultatet som jeg har kommet frem til gjennom oppgaven min kan reproduseres på et senere tidspunkt av en annen forsker eller om informanten da ville svart annerledes. Dette synes imidlertid vanskelig å teste ettersom dette spesielt henger sammen med mine kvalifikasjoner som forsker, de kunnskapene jeg har om emnet og er hvor god jeg er til å omgås andre mennesker, som igjen påvirker måten jeg stiller spørsmålene på.

Transkripsjonene av intervjuene er det derimot lettere å sjekke reliabiliteten på. Dette handler om i hvilken grad en annen forsker hadde fått de samme resultatene etter å ha transkribert de samme lydfilene som jeg har. Her kan for eksempel hvordan komma eller punktum plasseres i en setning ha mye å si for setningens betydning (Kvale & Brinkmann, 2012). Hvordan jeg har valgt å løse transkriberingen for å ivareta reliabiliteten har jeg skrevet mer om i avsnittet om analyse, selv om jeg ikke har brukt ordet reliabilitet.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om

«i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2012, p. 251).

Eller sagt med andre ord; I hvilken grad de kvalitative intervjuene reflekterer den voksnes relasjon til barn som viser utfordrende atferd og hvordan bidrar dette til barnets selvutvikling. En slik validitet skal i følge Kvale & Brinkmann (2012) være gjennomgående gjennom hele forskningsprosessen. Jeg vil i det følgende derfor ta for meg validering ulike stadier av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2012):

Tematisering – Ved oppstarten av oppgaven valgte jeg bevisst barnehagen som kontekst for min undersøkelse på bakgrunn av den erfaringen jeg allerede har fra dette feltet. Dette gjorde at jeg hadde god kjennskap til feltet jeg skulle ut å undersøke, og lettere kunne bygge opp tillit til informantene. Jeg leste også relevant litteratur som omhandlet det jeg skulle studere

nærmere. Dette tenker jeg har vært med på å øke min teoretiske forankring i forkant og har påvirket utarbeidelsen av forskningsspørsmålene mine.

Planlegging – Etter å ha utarbeidet oppgavens formål og problemstilling satt jeg meg inn i ulike metoder for å undersøke hvilke som best kunne hjelpe meg å få svar på det jeg ønsket å undersøke. Under utarbeidelsen av tema vurderte jeg å bruke metodetriangulering i en kombinasjon av observasjon av relasjonene mellom voksne og barn på avdelingene med video og kvalitativt intervju av informantene for å få frem hvordan det jobbes med relasjonsarbeid blant personalet. Dette synes imidlertid for omfattende for denne oppgaven og kvalitativt intervju synes dermed å være det som belyste min problemstilling best.

Intervjuing – For å sikre at informantene ble spurt om de samme temaene ble det laget en semistrukturert intervjuguide. I tillegg leste jeg om kunsten å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet og brukte dette i intervjusituasjonen. Jeg foretok også en validering av enkeltutsagn underveis i intervjuet ved å omformulere det som ble sagt og sendte det tilbake til informanten for å høre om jeg hadde forstått riktig.

Transkribering – Bruken av lydopptaker har gjort transkriberingen mer valid ved at jeg har kunnet høre intervjuene om igjen for å sikre at jeg har fått tak i deres mening. Før transkriberingen imidlertid kunne begynne laget jeg meg noen regler for hvordan transkriberingen skulle foregå slik at alle intervjuene ble transkribert etter samme «regler». Hvilke regler jeg lagte meg har jeg skrevet mer om i delen om analyse.

Analysering og validering – I denne delen benyttet jeg meg av Kvale & Brinkmann (2012) sine tre fortolkningskontekster; Selvførståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. En slik fortolkning er slik jeg ser det med på å øke validiteten på resultatene fra undersøkelsen ved at den teoretiske forståelsen hele tiden springer ut fra informantens selvførståelse. Hvor vidt min fortolkning av informantens utsagn er logiske er imidlertid opp til mitt forskningsfelleskap å avgjøre. Imidlertid ble jeg i dette arbeidet også observant på at jeg i noen tilfeller burde gått grundigere inn på enkeltbegreper som informantene brukte ved hjelp av oppfølgingsspørsmål for å styrke den teoretiske validiteten på oppgaven ytterligere.

Rapportering – Hovedfunnene i denne undersøkelsen springer ut fra informantens selvførståelse og den teoretiske rammen som er lagt i oppgaven. Dette vil selvfølgelig også farges av min utdanning og erfaring fra barnehage som vil påvirke mine tolkninger.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan overføres til andre informanter og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2012). På spørsmålet om funnene i denne undersøkelsen kan generaliseres til å også gjelde alle barnehager, er svaret at den har for få informanter til det og at generaliserbarhet helst omfatter kvantitative metoder. Mangelen på generaliserbarhet har vært en kritikk mot kvalitative metoder (Kvale & Brinkmann, 2012). Imidlertid kan det her reises spørsmål ved om det er mulig å overføre kunnskap fra denne undersøkelsen til andre barnehager. Hvorvidt denne undersøkelsen kan overføres til andre handler om de beskrivelsene, begrepene, fortolkningene og forklaringene som kommer frem i undersøkelsen også kan ha nytteverdi for andre. Ut fra mitt syn har mine funn det, dette kan begrunnes ut fra aktualiteten av en slik undersøkelse som jeg begrunnet for i innledningen.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen presenteres og drøftes funn fra undersøkelsen opp mot aktuell teori. Hver del avsluttes med en oppsummering hvor hovedfunnene fra hver del trekkes frem. For å undersøke; «*Hvordan det jobbes med den voksnes relasjon til barn som viser utfordrende atferd og hvordan dette bidrar til barns selvutvikling?*» er det hensiktsmessig å se på de interpersonlige systemene som operer i tilknytning til barnet (Bronfenbrenner, 1979) og hvordan arbeidet på avdelingene bidrar til barnas selvutvikling. Det er ikke denne studiens hensikt å undersøke hele det bioøkologiske systemet som barna inngår i, men å belyse forhold ved ulike nivåer kan dette bidra til å utvide forståelsen av hvordan relasjonsarbeid på disse nivåene kan påvirke barnets selvutvikling og virke utviklingsfremmende eller hemmende på barnets atferd. Drøftingsdelen begynner derfor med å ta for seg hvilke karakteristikka de ansatte ser på som årsakssammenheng til at noen barn utfordrer med sin atferd. I neste del tar jeg for meg hvordan det arbeides med relasjonsarbeid blant de ansatte på avdelingen, før jeg i del tre ser jeg på hvordan barnehagen samarbeider om relasjonsarbeidet med foreldrene. Fjerde del tar for seg relasjonsarbeidet som finner sted i møte med barna på de to ulike avdelingene. I del 4.2 til 4.4 drøftes mikromiljøets byggesteiner; aktiviteter, relasjoner og roller separat, men bør i forhold til systemtenkning sees på som sirkulære. Det vil si at en komponent kan inneholde de to andre komponentene, samtidig som endringer i en komponent kan føre til endringer i de andre to.

4.1 Et systemperspektiv på årsakssammenhenger til utfordrende atferd

Sett fra et bioøkologisk perspektiv påvirkes barnets atferd i en gjensidig vekselvirkning mellom karakteristikka ved barnet selv og konteksten det inngår i. Det vil derfor være interessant å se på hva pedagogene og fagarbeiderne generelt ser på som grunnen til at noen barn utfordrer med sin atferd. Dette vil igjen antas å prege hvordan det jobbes med relasjonsarbeid på ulike nivå rundt barnet. De ansattes utsagn blir i denne delen drøftet hver for seg inn under overskriftene; *Karakteristikka ved barnet* og *Karakteristikka ved konteksten*.

4.1.1 Karakteristikka ved barnet

Gjennom intervjuene trakk pedagogene og fagarbeiderne frem ulike karakteristikker ved barnet som de så på som medvirkende faktor til at noen barn utfordrer med sin atferd:

«Det jeg ser er liksom at de som utfordrer mest nå de er liksom litt umodne i følelsene. Det blir litt myyye... De reagerer fort og voldsomt. Det er liksom litt sånn trist og sint/glad, enten så er det kjempe gøy eller så er det ikke noe gøy i det hele tatt. Det er liksom ikke noen nyanser i mellom» (Pedagog).

«Er de konfliktskye? Er de redde? Er de sjenerte? Er det fordi de ikke kan leke? Er det fordi de ikke kan eller ikke vil?» (Pedagog).

Barna som beskrives i det første utsagnet kan synes å ha vansker med å kontrollere egne følelser, impulsivitet og atferd, mens barna som det undres over i det andre utsagnet kan synes å vise lite initiativ og usikkerhet i forhold til andre mennesker. Slike karakteristikka som pedagogene her beskriver kan sees på som barnets *disposisjoner* og har paralleller med de atferdstrekkene som kommer til syne ved både utagerende og innagerende atferd. Dette er atferdstrekk som Bronfenbrenner & Morris (2001) omtaler som utviklingsforstyrrende. Atferdstrekkene kan slik jeg ser det bidra til å hemme barnas muligheter til å inngå i proksimale prosesser sammen med andre og på den måten føre til at barna blir stående i et fastlåst mønster som det kan være vanskelig å komme seg ut av. Det blir derfor av betydning å klare å fange opp disse barna på et tidlig tidspunkt enten de viser en atferd av utagerende eller innagerende art. Imidlertid er det disse disposisjonene hos barna sammen med karakteristikka ved barnets miljø og interaksjonen mellom barnet og miljøet som kan si noe om hvilken utvikling barnet vil ha videre.

«... et eller annet som ikke er helt riktig, asså det må være en diagnose på ett eller annet vis» (Fagarbeider).

Fagarbeideren her mistenker at det kan være en diagnose som fører til at barnet viser den atferden det gjør. Dette er ressurskarakteristikka som påvirker barnets forutsetninger for å delta i proksimale prosesser (Bronfenbrenner & Morris, 2001). Disse ressursene i form av en diagnose som for eksempel psykisk utviklingshemning, en hjerneskade eller lignende vil kunne begrense eller forstyrre noen av barnets funksjoner. Imidlertid er det viktig å ikke glemme at selv om barnet har fått en diagnose, så vil graden av barnets vanske ha sammenheng med kvaliteten barnet møter i sine nære relasjoner til blant annet foreldrene,

andre barn og ansatte i barnehagen. Det vil dermed si at dersom disse relasjonene er av god kvalitet så kan barnet ha en bedre utvikling enn barn med samme vanske og mindre nære relasjoner til andre mennesker. Slike nære relasjoner kan med andre ord bidra til å danne utviklingsmessige fordeler ved at barnet for eksempel danner seg noen gode samspillserfaringer sammen med de ansatte i barnehagen, som barnet kan bygge videre på og utvikle gjennom livet.

«Han kan bli nesten litt sånn smiskete. Han kan si; Så fint skjerf du har. Og han vet på en måte at da får han en positiv tilbakemelding tilbake på det» (Pedagog).

Barnet her har slik jeg tolker det lært seg noen strategier for hvordan det kan påvirke omgivelsene gjennom sin atferd. Dette referer Bronfenbrenner & Morris (2001) til som barnets *krav* karakteristikka. Det er en atferd som kan bidra til å fremme barnets psykologiske utvikling og virke positivt i forhold til proksimale prosesser. På en annenside kan vi da anta at et barn som ikke er i stand til, makter eller vet hvordan det skal påkalle positiv oppmerksomhet fra andre ikke vil oppleve den samme positive tilbakemeldingen på sin atferd i hverdagen. Dette kan virke utfordrende på barnet og det vil være av betydning for barnets videre utvikling å ha fokus på sosial kompetanse.

4.1.2 Karakteristikka ved konteksten

Flere av informantene så på forhold ved de ulike systemene barnet inngår i som en mulig årsak til utfordrende atferd;

«Er det vi som får det til å eskalere fordi vi gir masse negativ oppmerksomhet?» (Pedagog).

«Jeg dro hjemmefra og var irritert på han før jeg hadde sett han» (Pedagog).

Her ser vi at begge pedagogene løfter frem forhold ved barnehagens mikromiljø som mulige trigger til atferd som utfordrer. Det refereres i begge utsagnene til den voksnes relasjon til barna. Bronfenbrenner anser som tidligere nevnt relasjonene barna inngår i som et av mikrosystemets tre viktigste byggesteiner. I disse relasjonene står egenskapene gjensidighet, maktbalanse og følelser sentralt for hvordan barnet utvikler seg (Bronfenbrenner, 1979). Forhold som preges av negativ oppmerksomhet og irritasjon kan i tilfeller hvor barn viser

utfordrende atferd få relasjonene til å låse seg. Gjensidigheten i relasjonen utfordres ved at partene vil strebe etter likevekt og dette kan slik jeg ser det føre til at barnet utfordrer mer med sin atferd og de ansatte får problemer med å snu sine egne holdninger mot barnet til noe positivt. Dette får igjen konsekvenser for maktbalansen i forholdet, som gradvis bør vippe i barnets favør for at det skal oppleve læring og utvikling. Man kan anta at det i begge disse uttalelsene ligger en viss ambivalent følelse i forhold til barnets atferd. For at barn skal oppleve størst mulig mestring og utvikling er det av betydning at barna opplever å bli møtt med positive følelser fra sine omgivelser.

Samtlige av informantene trekker også frem utfordrende atferd som et resultat av faktorer i barnas hjemmemiljø;

«Mange barn i dag, vokser opp uten grenser. De vokser jo opp med foreldre som konstant har dårlig samvittighet, som sier ja. Eller begynner med nei og så blir det ja, før det har gått tre ganger. Så det med at nei er nei, det kan være vanskelig»
(Pedagog).

«De har veldig lydige foreldre og har en veldig utagerende oppførsel, fordi de ikke er vant til å ha disse rammene (...) Noen ganger vet du at det er problemer i hjemmet som gjør at de er utagerende» (Fagarbeider).

Ut fra disse uttalelsene så ser det ut til at de ansatte også ser på mulige årsaksfaktorer til barns utfordrende atferd i hjemmet. Det er spesielt foreldrenes rolle ovenfor barna som her trekkes frem; at de ikke fremstår som konsekvente og tydelige nok ovenfor barna. Selv om foreldrenes voksenrolle ovenfor barna finner sted i barnets mikromiljø har det lenker til makromiljøet og den kulturen familien tilhører. Hvordan foreldrene praktiserer grensesetting i forhold til barna vil for eksempel være noe ulik fra den norske til den muslimske kulturen, fra den yngre til den eldre norske kulturen osv. Uansett hvilken årsak som fører til at barn møter ulike forventninger fra de voksne og dersom dette synes å påvirke barnets atferd på en negativ måte, så er det viktig med et nært samarbeid mellom hjem og barnehage for å minske krysspreset på barna. Krysspres mellom to av barnas viktigste mikromiljø kan føre til at barn blir forvirret og viser dette gjennom sin atferd.

Oppsummering

For å danne seg et helhetlig bilde av et barns atferd er det nødvendig å se på både karakteristikka ved individet og konteksten, samt interaksjonen mellom disse (Bronfenbrenner, 1979). I *karakteristikka ved barnet* så vi at personalet anså flere forhold ved barnet som mulige årsaker til dets atferd. Her blir både disposisjoner, ressurser og krav sett på som medvirkende årsak til barnas atferd fra personalets sin side. Dette er karakteristikka ved barnet som kan være avgjørende for effekten av proksimale prosesser (Bronfenbrenner & Morris, 2001). For eksempel kan barn som viser en atferd som utfordrer omgivelsene i form av lav impuls kontroll ha vansker med å inngå i proksimale prosesser, som det å spille brettspill sammen med andre barn eller voksne. Imidlertid er det også viktig å tenke på at det også skjer en vekselvirkning mellom de ulike disposisjoner, ressurser og krav som karakteriserer barnet. Felles ved alle de tre karakteristikkaene som her er nevnt er at hvor stor innvirkning de får på proksimale prosesser avhenger med interaksjonen mellom barnet og de karakteristikka barna møter i de kontekstene det inngår i.

I *karakteristikka ved konteksten* synes de også å tenke på forhold i to av barnets mikromiljø; barnehage og hjem. Imidlertid ble ikke forhold ved personalets kunnskap om atferd som utfordrer nevnt, eller samarbeidsklimaet innad i personalgruppen. Det synes heller ikke å komme frem noen årsaksforklaringer på meso-, ekso- eller makronivå. Slik jeg ser det er det nærliggende å tenke at forhold på mesonivå i form av få eller svake forbindelseslinjer mellom foreldre og barnehage kan påvirke barnets atferd i negativ retning. Dette nivået anser Bronfenbrenner som en viktig pedagogisk ressurs, som gir hjem og barnehage en unik mulighet til å utveksle kunnskap om barnet og hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Det er derfor viktig å tenke at samarbeid mellom barnehage og hjem kan være med å oppklare forhold på makronivå som kan påvirke barnets atferd negativt.

4.2 Relasjonsarbeid i personalgruppen

Barnehagen er sammen med barnets hjem et av de mikromiljøene hvor barna tilbringer mest tid. Det kollegiale forholdet mellom de ansatte i barnehagen vil ha en indirekte påvirkning på barnets utvikling i form av; de kunnskaper de ansatte har om utfordrende atferd, i hvilken grad relasjonsarbeidet prioriteres blant de ansatte, hvordan de samhandler seg i mellom og i hvilken grad de opplever støtte hos hverandre i forhold til arbeid med atferd som utfordrer (Aasen et al., 2002). For å prøve å få et så helhetlig bilde som mulig av hvordan dette påvirker arbeidet med barna er det derfor spennende å se på hvilke aktiviteter, relasjoner og roller som utspiller seg mellom de ansatte på avdelingene når det gjelder relasjonsarbeid i forhold til barn som utfordrer med sin atferd ovenfor de ansatte. Jeg vil i det kommende starte med å se på relasjonsarbeidet som finner sted på barnehagens avdelings- og personalmøter. Relasjonsarbeid blir i denne sammenhengen aktiviteter som foregår mellom de ansatte. Deretter vil jeg trekke frem hvilke relasjoner som preger personalgruppen innad og tilslutt hvilke forventninger de har til hverandres rolle i møte med barna og oppfølging av det relasjonelle arbeidet.

4.2.1 Bevisstgjøringsarbeid

Relasjonsarbeidet blant personalet fremstår som en viktig del av det å gjøre personalet bevisst på deres relasjoner til det enkelte barn gjennom refleksjoner i personalgruppen og mulighetene for å fange opp både innagerende og utagerende atferd hos barna før atferden får utvikle seg ytterligere ved hjelp av kartlegging.

Refleksjoner

I de ansattes arbeid med barn som utfordrer med sin atferd er refleksjoner over den enkeltes relasjon til barna viktig for å fremme den ansattes bevissthet i forhold til egne væremåter og det å forstå sammenhenger mellom karakteristikker ved barnet i møte med den voksnes holdning.

«Vanligvis snakker vi om hva som er utfordringen eller problemet. Hvordan vi skal tilnærme oss barnet» (Fagarbeider på en avdeling).

«(...) så er jeg ansvarlig for å tenke igjennom; Hva er det i relasjonen til det barnet som gjør at jeg ikke oppsøker det, eller det ikke oppsøker meg? (...)» (Pedagog på annen avdeling).

Slike refleksjoner krever at de voksne danner det Bronfenbrenner (1979) omtaler som et «mentalt mesosystem» hvor de ansatte reflekterer rundt situasjoner i barnehagen hvor et barn har vist en atferd som har utfordret de ansatte. Å skulle reflektere rundt slike situasjoner anses imidlertid som tidkrevende:

«Mye av det som heter utagerende og vanskelige barn er tidkrevende arbeid, som vi egentlig ikke har tid nok til» (Pedagog).

Det er likevel viktig at de ansatte finner måter å jobbe med refleksjoner i hverdagen. I følge Holland (2013) vil de fleste barn vise utfordrende atferd i perioder. Det er dermed sentralt å anta at mange ansatte vil finne seg selv i situasjoner hvor de blir nødt til å ta et valg uten å ha tid til å reflektere på forhånd. Regelmessig refleksjonsarbeid over tid kan dermed bidra til å øke handlingsrepertoaret til hver enkelt ansatte og gjøre det lettere å handle på en «god måte» ovenfor barn i en vanskelig situasjon. Det er derfor av betydning at de ansatte reflekterer over egen praksis for å øke bevisstheten om hvorfor man handler som en gjør og hvordan dette påvirker barnets selvutvikling. På den måten kan de ansatte bidra til ny læring seg i mellom og utvikle nye handlingsalternativer som de kan benytte seg av ved en senere anledning (Fandrem & Roland, 2013). De ansatte bør derfor jobbe aktivt seg i mellom i forhold til å reflektere rundt barn – voksen relasjonen på møter i barnehagen, men også etter hvert som de opplever ulike utfordringer i hverdagen.

Kartleggingsverktøy

Gjennom intervjuene kommer det frem at noen former for atferd kan være vanskeligere å fange opp i en travel hverdag enn andre;

«Så har vi på en måte de som ikke tar så mye oppmerksomhet og som man ikke merker om er der kanskje, som heller gir den dårlige samvittigheten til de voksne og på en måte må huske på ja, for de har ikke noen spisse albuer som her kommer jeg. De bare er der (...)» (Pedagog).

«De utagerende, de er egentlig ganske lette å fange opp. Fordi de på en måte provoserer en eller annen voksen i en eller annen sammenheng (...)De stille barna er

verre (...) For de kan ofte skli unna. De lever litt i sitt eget liv og sklir unna de voksne og sklir unna andre barn» (Pedagog).

I mange tilfeller faller barna som viser innagerende atferd i bakgrunnen av barn som viser utagerende atferd slik som det her blir uttalt. Hovedgrunnen til dette synes i følge Nordahl et al. (2005) å være at det er de utagerende barna som provoserer og utfordrer mest i relasjonen til de voksne. For disse barna blir engasjerte voksne som har overskudd og rutiner for å ivareta og gi de den oppmerksomheten de trenger, men ikke krever, avgjørende for hvordan barnas videre selvutvikling i barnehagen vil fortone seg. Hvilke rutiner de ansatte har for å fange opp disse barna vil dermed ha mye å si (Lund, 2012a). Gode rutiner på dette område vil ikke bare ha mye å si for barn som viser innagerende atferd, men også i forhold til å sikre relasjonene mellom voksne og de barna som viser utagerende atferd. Den ene pedagogen forteller følgende om hvordan relasjonsarbeidet på avdelingen drives;

«Vi har på hvert avdelingsmøte noe vi kaller «uro barn», som jeg har valgt å kalle det. Da har jeg et uro barn som jeg velger. Jeg prøver å fordele det sånn at det like ofte er de stille og kanskje oftere er de som er i fokus, sånn at jeg vet at et eller annet sted får de også. Også har vi fargeskjema; hvor du kartlegger relasjonen til hvert enkelt barn to ganger hvert halvår.» (Pedagog).

Dette antyder at det drives et systematisk arbeid blant de ansatte for å oppdage barn som utfordrer i relasjonen til de voksne. Her jobbes det over et visst tidsrom i forhold til å fange opp barn som utfordrer i relasjonen til de ansatte på en eller annen måte. For å bidra til en positiv utvikling hos barnet er det slik jeg ser det av betydning at de ansatte har kunnskaper om hvordan de skal påvirke fastlåste relasjoner og jobber systematisk for å oppdage signaler fra barna som kan føre til at den voksnes relasjon blir utfordret. Strukturert arbeid har imidlertid ingenting for seg dersom de ansatte ikke tar barnet på alvor. Gjennom å sette arbeidet i et system, så kan det bidra til at de ansatte opplever større mening og ser hensikten med det relasjonsarbeidet de er en del av. Dette igjen kan gjøre personalet mer oppmerksom på at det er de selv som voksne som har ansvaret for relasjonen til det enkelte barn. Uttalelsen til pedagogen signaliserer at de ansatte inngår i en aktivitetsdyade. Dette er viktig ikke bare for de ansattes utvikling der og da, men også i forhold til å opprettholde motivasjonen i forhold til å gripe fatt i utfordringene de møter hos barna når de er tilbake på avdelingen. Fagarbeideren på pedagogens avdeling påpekte følgende ved det systematiske relasjonsarbeidet som ble drevet på avdelingen:

«Det at (Pedagog) har sånn system og så kontroll gjør meg veldig trygg, samtidig som vi har disse skjemaene å forholde oss til» (Fagarbeider).

Fagarbeideren fremhever her kartleggingsverktøyet og systemet som pedagogen bruker for å sikre ivaretagelse av alle barna i barnegruppen, som en kilde til trygghet. Jeg vil anta at en fagarbeider som føler seg trygg ved at relasjonsarbeidet struktureres fra pedagogens side og pågår over lengre tidsperioder kan fremstå som trygg i håndteringen av utfordrende situasjoner ettersom dette stadig er i fokus på avdelingen.

4.2.2 Relasjonen mellom de ansatte

Relasjonen mellom de ansatte vil prege barna i form av at barna observerer og lærer ved å iaktta relasjonen mellom de voksne. Barnet blir da en del av en såkalt observasjonsdyade. Det er dermed viktig at de voksne jobber aktivt med å ivareta en god relasjon seg i mellom.

Pedagogene beskriver relasjonen mellom de ansatte på følgende måte;

«Vi har veldig tillit til hverandre (...)» (Pedagog).

«Vi legger noen rammer rundt, og i den ramma er det tre grunnleggende ting; trygghet for alle (...), så er det respekt og at man er likestilt selv om jeg er pedagog og det er en fagarbeider» (Pedagog).

Å arbeide med barn som viser en atferd som utfordrer de ansatte kan noen ganger være både psykisk og fysisk hardt. Mange opplever også at deres profesjonelle og personlige egnethet blir utfordret. Et samarbeidsklima blant de ansatte som er preget av respekt, tillit og trygghet kan bidra til å lette dette arbeidet ved å fremme en positiv gjensidighet i relasjonen dem i mellom og forhindre at den ansatte føler seg alene om utfordringene. Det er dermed nødvendig med drøftinger rundt de utfordringene de ansatte står ovenfor i møte med barnas atferd. Dette kan igjen bidra til å jevne ut maktbalansen mellom de ansatte;

«Har ikke så veldig tro på det å detaljstyre fagarbeidere» (Pedagog).

«Vi kan godt ha kjempe diskusjoner på avdelingsmøtet før vi lander på noe» (Pedagog).

Relasjonene som beskrives her preges av likestilling og mulighet for å påvirke sin egen hverdag. Selv om relasjonen er preget av gjensidighet kan den også være preget av at pedagogene i form av sin utdannelse vil ha større maktinnflytelse i relasjonen enn

fagarbeiderne. Dersom pedagogene er bevisst på dette og lar deler av makten tippe over i fagarbeidernes favør, kan dette bidra til økt læring og motivasjon blant de ansatte og gjøre dem mer sikker på egne avgjørelser som tas i hverdagen. I noen sammenhenger kan det imidlertid oppstå konflikter eller heftige diskusjoner i samarbeidet mellom de ansatte selv om de har barnets beste i tankene. Ulike verdier og forskjellig syn på hvordan personalet skal gå frem i enkelte saker kan i noen tilfeller overskygge dette (Nordahl et al., 2005). Dette er eksempel på hvordan kulturelle forskjeller blant de ansatte på makronivå kan nedfelle seg i de andre systemene og skape konflikter i samarbeidet. Det er derfor nødvendig med drøftelser blant de ansatte for å skape bevissthet rundt dette.

4.2.3 Rolleforventninger blant de ansatte

I avsnittet foran så vi hvordan blant annet den enkelte ansattes verdier, som er forankret på makronivå kunne bli bakgrunn for uoverensstemmelse blant de ansatte. Dette er igjen knyttet til hvilke rolleforventninger de ansatte har til hverandre. De ansattes forventninger til at hver enkelt gjennomfører det som de har blitt enige om sto sentralt hos samtlige informanter;

«Vi følger opp det vi har blitt enige om (...) Når vi går ut av døra så har vi bestemt oss for hvordan det blir, og da blir det sånn helt til vi evaluerer igjen» (Pedagog).

«Vi har diskutert barn og tidvis blitt enige om hvordan vi gjør det (...) Få de til å tenke litt likt. Gjør litt likt» (Pedagog).

«Bli enige om hvordan vi skal løse det. Sånn at vi er samkjørte. Det er viktig. Sånn at vi ikke gjør det på hundre forskjellige måter og så kommer vi ingen vei» (Fagarbeider).

At de ansatte sammen drøfter hvilke forventninger de har til hverandre når det gjelder å følge opp barna i forhold til det de har blitt enige om er av stor betydning i forhold barnas følelse av trygghet og ivaretagelse i barnehagen. Dersom forhold ved de voksens rolle på makronivå fører til at de ikke klarer å gjennomføre det som er blitt avtalt eller at de voksne bryter forventningene de har til hverandre kan det ha en negativ innvirkning på barnets utvikling. Dette er i tråd med Bronfenbrenner (1979) sine tanker om at rolleforventningene springer ut fra de aktivitetene og relasjonene som oppstår blant de ansatte i forhold til gjensidighet, maktbalanse og følelser. De ansattes rolleforventninger til hverandre blir også satt i en større kontekst ettersom deres kulturelle bakgrunn, som for eksempel barnesyn vil spille en viktig rolle for hvordan hver enkelt ansatt opptrer ovenfor andre og vektlegger i aktiviteter. At de

ansatte til en viss grad klarer å bli enige ble imidlertid vektlagt på begge avdelingene. Det er ut fra et bioøkologisk perspektiv rimelig å anta at barn som utfordrer med sin atferd vil profitere på å møte voksne som fremstår som både trygge i sin rolle, kunnskapsrike og samkjørte.

Oppsummering

Denne delen viser at det synes spesielt viktig at voksne utvikler bevissthet knyttet til å sette arbeid med barn som viser utfordrende atferd i system. Gjennom bruk av refleksjoner og kartleggingssverktøy kan personalet jobbe strukturert med bevisstgjøringsarbeid i forhold til egne voksne - barn relasjoner. Dette synes også som den beste måten å ivareta relasjonen til alle barn, uansett hvordan barnets atferd kommer til uttrykk. Samtidig bør de voksne være bevisst på at barna observerer relasjonen dem i mellom. Dersom samspillet mellom de ansatte på avdelingen er preget av konflikter og høylytte diskusjoner kan barna føle seg utrygge. At de voksne fremstår som samkjørte og følger opp de rolleforventningene de har til hverandre blir dermed av betydning for hvilket inntrykk barnet har av de voksne det omgir seg med i barnehagen.

4.3 Samarbeid mellom hjem og barnehage

Ut fra et systemperspektiv legges det stor vekt på forbindelseslinjene på mesonivå. At disse forbindelseslinjene er kvalitativt forenlige er grunnleggende for barnets vekst og utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Videre er det som nevnt i teoridelen de samme byggesteinene; aktiviteter, relasjoner og roller som spiller seg ut på mesonivå i samarbeidet mellom barnehage og hjem. Det er derfor av betydning å se på i hvilken grad samarbeidet mellom barnehage og hjem struktureres fra barnehagens side og hva som vektlegges av relasjoner og roller dem i mellom.

4.3.1 Foreldresamarbeidets organisering

Sikring av barnets økologiske overganger

Siden begge avdelingene har barn fra 3 – 6 år får de hvert år en del barn overført fra småbarnsavdelingen. Dette innebærer det Bronfenbrenner omtaler som en såkalt økologisk overgang for barna, og spiller en stor rolle i forhold til hvordan barnet utvikler seg videre i den nye konteksten (Bronfenbrenner, 1979). Barn generelt anses som sårbare i slike overganger, men barn som utfordrer med sin atferd er særlig utsatt (Nordahl et al., 2005). Pedagogene forteller følgende om hvordan de arbeider for å sikre samarbeidet med barnets hjem i disse overgangene:

«Vi har overføringsamtale med foreldrene, meg og den andre pedagogen. Da blir det skrevet et referat fra samtalen, gjennomgått skjema for vanlig foreldresamtale, (...) så blir vi kanskje enige om fire til fem punkter, så snakkes vi igjen i oktober/november og evaluerer. Jeg pleier alltid å spørre om det er noen spesielle måter det jobbes med, og ha like mye fokus på om dette er kjent hjemme? Hva gjør dere der? Hva funker hjemme? Ser dere det når dere er sammen med andre?» (Pedagog på en avdeling).

«Vi prøver å ha en startsamtale med alle foreldre (...) Så har vi også barn som begynner midt i året. Ofte så vet vi ikke at de kommer (...) Barnet begynner på innkjøring her en dag og så får vi ikke gjort den samtalen. Da jobber jeg med å møte

de oppe i garderoben, så ofte som jeg er der. Også prøver jeg at dersom det er problemer, så prøver vi å gå ned, men det er ikke alltid vi får til det heller. Den derre daglige samtalen med foreldre oppe er viktig» (Pedagog på annen avdeling).

Å bytte avdeling eller begynne i barnehagen for første gang kan fremstå som en stor omveltning i et barns liv, dersom ikke overgangen sikres og forberedes i barnets ulike miljøer kan det bli en stor påkjenning for barnet. I overgangen vil barnet oppleve endring i forhold til de aktiviteter, roller og relasjoner som de er kjent med fra før. Ved bytte av avdeling kan det å danne forbindelseslinjer mellom barnets foreldre, pedagogen fra småbarnsavdelingen og pedagogen på stor avdeling derfor være sentralt for barnets utvikling i det nye miljøet. På denne måten kan pedagogen sikre seg informasjon om barnet og to av de miljøene som frem til overgangen har stått barnet nærmest. Samtidig gir dette foreldrene mulighet til å bidra i samarbeidet ut fra sine forutsetninger og tilegne seg informasjon om barnehagen. Dette kan bidra til at foreldrene anser seg som en aktiv deltaker i samarbeidet til det beste for barnet. Gjennom å tilnærme seg foreldrene slik fra starten av samarbeidet vil pedagogen legge grunnlaget for gjensidighet i samarbeid, samt muligheten for å møte foreldrene med empati og forståelse. Den andre pedagogen gir imidlertid uttrykk for at det kan være svært problematisk å få til en startsamtale på bakgrunn av at barnehagen er i en slik posisjon at de ikke helt vet når det begynner et nytt barn. Dette er en situasjon som i de fleste tilfeller kommer like brått på barnehagen som det gjør på barnet. Betydningen av å etablere felles aktiviteter mellom foreldre og barnehage i form av en startsamtale/overføringssamtale kan dermed ha mye å si for barnets utvikling i barnehagen den første tiden. Ved at foreldre og ansatte videre utveksler informasjon om hverandre og enes om noen punkter som bør stå ekstra i fokus den første tiden i barnehagen kan barnet oppleve kontinuitet mellom de ulike settingene og bidra til at barnet lettere finner sin plass i barnegruppen. Imidlertid opplever samtlige av informantene at problemstillingene som var aktuelle på småbarns avdeling ikke er like aktuell etter at barna har byttet avdeling;

«Han har liksom mye større plass og mere rom og da er det helt andre problemstillinger som dukker opp. Det som var et problem på den lille avdelingen er ikke et problem lenger» (Pedagog).

Barn står hele tiden i en interaksjon med sine omgivelser. Endringene som pedagogen her beskriver i forhold til forekomsten av utfordrende atferd kan dermed forstås som at de nye

mønstrene og strukturene barnet møter på storbarnsavdelingen, endrer barnets interaksjon og påvirker dermed den utfordrende atferden i positiv eller negativ retning. Dersom det finner sted et samarbeid med foreldrene i forkanten og i løpet av barnets overgang til storbarnsavdeling kan det føre til at de ansatte fremstår mer bevisste i forhold til å hindre at barnet inntar en dysfunksjonell rolle i form av at den utfordrende atferden blir fanget opp tidlig og forhindrer barnet fra å havne i en såkalt *økologisk felle* (Bronfenbrenner, 1979).

Tidlig foreldreinvolvering

Begge foreldrene opplevde det positivt at det ble etablert et samarbeid på et tidlig tidspunkt da de begynte å undre seg over barnets atferd;

«De var jo obs veldig tidlig og ønsket samtale med oss, for å høre hvordan vi opplevde det hjemme og hvordan de kunne takle det i barnehagen og sånn» (Forelder på en avdeling).

«For meg er det viktig at ok, nå forandrer han atferd, nå må vi legge om litt. Og da var de (barnehagen) kjappe, de var raske og tok det i løpet av veldig kort tid» (Forelder på annen avdeling).

Barnehagens viktigste samarbeidspartner er barnets hjem, her skal barnehagen utgjøre et komplimenterende miljø i forhold til hjemmet (Rammeplanen, 2011). I tilfeller hvor barn endrer atferd kan dette samarbeidet bidra til at den utfordrende atferden reduseres. Dette krever imidlertid gjensidig dialog fra begge parter. Når det var naturlig å gå innlede et ekstra tett samarbeid med foreldrene fremsto på følgende måte på hver av de to avdelingene:

«Først og fremst å prøve å finne ut av hvorfor. Hører med foreldrene om det er noe endring (...) Jeg presenterer det for foreldrene og vil at de snakker med barna sine. Hjemme. Når det er stille og rolig» (Pedagog).

«Aller, aller først så ser vi på hva vi kan gjøre i barnehagen. Tenker at vi prøver et tiltak eller to i barnehagen før vi begynner å bekymre foreldrene for mye. Men vi snakker med foreldre i det øyeblikket vi føler at her må vi samarbeide» (Pedagog).

Gjennom å involvere foreldrene på et tidlig tidspunkt kan samarbeidet mellom hjem og barnehage bidra til å skape rammer, forutsigbarhet og trygghet rundt barnet. I følge Bronfenbrenner (1979) vil utviklingspotensialet i hjem og barnehage øke dersom det i

samarbeidets roller og aktiviteter vektlegges gjensidig tillit, positivitet og felles måloppnåelse. At det utvikles et tidlig samarbeid med barnets foresatte er derfor viktig i forhold til hvordan barnet vil utvikle seg videre i de to miljøene. Det gir også foresatte og ansatte en mulighet til å fungere som støttelenker til hverandre og kan på den måten åpne for gjensidig utveksling av informasjon om barnets utvikling innenfor de to miljøene. Den ene forelderen forteller hvordan de i samarbeid med barnehagen har kunnet støtte både hverandre og barnet i levering- og hentesituasjonen;

«Jeg vet jo selv at det ikke er alle barnehager som er like åpne for at foreldrene blir der, gjerne en halv time eller en time. Det har jeg forståelsen for at ikke er like lett (...) Så når jeg kom da så har de likevel gitt meg rommet. Jeg har ikke følt at det er noe bry, jeg har følt meg velkommen. Så vi ble enig om at det rommet med at jeg er der en stund det kan vi ha» (Forelder).

Det er her tydelig at mor i tillegg også er opptatt av å vedlikeholde den transkontekstuelle dyaden med barnehagen. I følge Bronfenbrenner (1979) vil barn som kommer fra hjem hvor slike transkontekstuelle dyader dannes og vedlikeholdes lettere kunne nyttiggjøre seg av nye erfaringer. Det handler om at når foreldrene får mulighet til å delta i barnehagen sammen med barnet sitt i en periode hvor barnet har det vanskelig, så gir det foreldrene større mulighet til å sette seg inn i hvordan barnet har det. I noen tilfeller kan barnets atferd skyldes utrygghet, at barnehagen da gir mulighet for at foreldrene er tilstede sammen med barnet i lengre tidsperioder gir foreldrene mulighet til å kunne støtte barnets utvikling og skape trygghet rundt barnet.

Regelmessige foreldresamtaler

For å opprettholde et nært samarbeid med barnas hjem gjennom året er det nødvendig at de øvrige foreldresamtalene foregår regelmessig i tillegg til ekstra samtaler ved behov. Et regelmessig samarbeid vektlegges i Rammepplanen (2011) hvor det presiseres at det i samarbeidet skal utveksles informasjon og spørsmål angående barnets trivsel, utvikling og barnehagens pedagogiske virksomhet. Dette skal drøftes, slik at begge parter ansvar for barnets trivsel og utvikling blir ivaretatt. Begge avdelingene arrangerte regelmessige foreldresamtaler to ganger i året. Imidlertid var det noe variasjon på hvor «obligatoriske» disse samtalene fremsto på de ulike avdelingene;

«Vi har to foreldresamtaler i året. Jeg har foreldre som ønsker samtale hver gang og jeg har foreldre som aldri ønsker (...) Viss de har gått her en stund så lar vi de velge det på høsten også. Viss de ikke føler behov for å snakke med oss, så skal ikke jeg påtvinge de å sitte her å snakke med meg. Men det er ofte foreldre som jeg snakker mye med oppe også, eller de snakker med fagarbeiderne. Da tenker jeg at da har de den informasjonen de trenger. Men viss jeg føler behov for å snakke med de så må de» (Pedagog på den ene avdelingen).

«På høsten har alle, våren har de som skal over på skolen og de som sier i fra. Så tar vi ekstra på de som er i fokus (...)» (Pedagog på den andre avdelingen).

Ved å legge til rette for regelmessig møte mellom barnehage og hjem øker begge miljøenes muligheter for læring. Dette gjør det lettere å følge opp barnets utvikling både hjemme og i barnehagen, samt å etablere, følge opp og evaluere felles mål. Gjennom å benytte seg av barnesamtaler i forkant av foreldresamtalene kan pedagogene bringe barnas stemmer tydeligere frem på mesonivå. Barna får da selv mulighet til å sette ord på sin trivsel i barnehagen og bidra til egen utvikling. Dette kan fremme barnet som aktør i eget liv (Helgeland, 2008). En pedagog forteller;

«Vi har barnesamtaler hvor det er spørsmål om hvem det er som trøster deg i barnehagen? Er det noen som erter? Så det går asså mer på barneperspektivet. Disse brukes i forkant av hver foreldresamtale, så er det en samtale som de har hjemme» (Pedagog).

Ved å stille spørsmål til barna angående hvilke relasjoner de har til de ansatte vil man få nyttig informasjon om kvaliteten på samspillet med barnet. Å bringe inn barneperspektivet i foreldresamarbeidet på denne måten kan også bidra til økt innsikt i barnets utfordringer som foreldre og ansatte videre kan diskutere hvordan de skal håndtere (Drugli, 2013). Ved at foreldrene får forberede seg til samtalen gjennom å ha en samtale selv med barnet hjemme kan igjen føre til å gi foreldre opplever mening i samarbeidet med barnehagen og de oppgavene de der blir pålagt. Det kan også bidra til at foreldre opplever økt styrke og uavhengighet ved at de ansatte lytter, tar hensyn til deres meninger og bringer dem inn i samarbeidet. Dette gjør at den ene forelderen opplever at barnet blir sett i barnehagen;

«Når det gjelder samtaler så merker jeg at de kjenner ungen godt. De karakteriserer og gir et bilde som vi kjenner oss igjen i hjemme og det virker som om de setter seg

godt inn i barnet (...) Og de tar barna på alvor på den biten med særtrekk og tilpasning og sånn» (Forelder).

Dette kan bidra til å gi foreldrene mer mening i forhold til barnets situasjon, og dermed hjelpe de å få en større klarhet og se en større sammenheng bak atferden til barnet. Ved å utveksle informasjon mellom de to miljøene kan foreldre og ansatte ta hensyn til dette når de skal prøve å forstå barnet.

4.3.2 Relasjonen mellom de ansatte og foreldrene

Relasjonen mellom de ansatte og foreldrene vil i større eller mindre grad være preget av makt. Det være seg for eksempel pedagogens kunnskap og kompetanse om barns utvikling. Å balansere makten i forsøk på å danne en mer bevegelig og likeverdig relasjon er derfor av betydning;

«Man må lage litt avtaler, og legge litt ansvar over på foreldrene igjen» (Pedagog).

«Jeg pleier å si på foreldremøte at det er ingenting som kan blir for lite, for dumt eller for sært, så kan jeg heller si at det blir vanskelig, men ikke brenn inne med noe» (Pedagog)

Foreldre kan ofte sitte inne med mange bekymringer om barnet. Å vite at man kan komme til de ansatte med spørsmål og bekymringer knyttet til barnets utvikling kan derfor oppleves som en stor lettelse for noen foreldre. Ved å åpne opp for at foreldrene kan henvende seg angående det meste til de ansatte i barnehagen kan bidra til å jevne ut maktbalansen og åpne opp for en dialog om ting foreldrene opplever som utfordrende hjemme. Samtidig antyder pedagogen at det kan forekomme uoverensstemmelser eller problemer underveis som må løses. Hun legger også slik jeg ser det indirekte vekt på at de må samarbeide for å finne løsninger.

Formålsparagrafen i barnehageloven sier blant annet

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, p. § 1).

Foreldrenes rett til innflytelse er dermed juridisk forankret. Samtidig har også de ansatte et juridisk ansvar for å ivareta det pedagogiske ansvaret i samsvar med Lov om barnehager og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Å gi foreldrene mer makt i samarbeidet, er

ikke en ulempe for de ansatte. Snarere tvert i mot kan det føre til en gjensidig positiv påvirkning mellom partene og foreldre som fremstår som bedre samarbeidspartnere med tro på seg selv. For å få foreldrene delaktige er det viktig at pedagogen ikke møter dem med ferdige svar på utfordringer, men undrer seg sammen med foreldrene for å finne en løsning. Det handler om å undersøke hvordan foreldrene opplever utfordringen og hva foreldrene tenker om sammenhenger og hva som bør gjøres videre (Bø, 2002). Imidlertid er det viktig at de ansatte beskriver sin egen opplevelse og egne tanker om årsaker og tiltak og at disse begrunnes. Videre bør de i første omgang legges frem med en undrende holdning for at foreldrene skal ha mulighet til innflytelse. Slik som det beskrives i følgende uttalelse;

«Noen ganger har jeg brukt praksisfortellinger og spurt; Hva tenker du ut fra det jeg leste opp nå. Prøve å få i gang noen tanker hos foreldrene» (Pedagog).

Ved å spørre på denne måten gir pedagogen noe av makten og ansvaret for barnets utvikling over til foreldrene igjen. De får muligheter til å komme med egne tanker om blant annet hva som bidrar til å opprettholde barnets atferd og hvor veien skal gå videre. Imidlertid er det viktig å huske på at alle foreldre har sterke følelser knyttet til sitt barn. Måten man spør på bør derfor tenkes nøye igjennom for å hindre at foreldre går i forsvar.

Samtaler i garderobesituasjonen

Hvordan de ansatte ordlegger seg og hva som sies i garderoben ved levering og henting av barnet er også viktig å tenke igjennom;

«Når det gjelder ting som på en måte skjer ofte så prøver vi å fokusere på det som er positivt. Så ikke foreldrene skal bli møtt med den der; Å nei ikke nå igjen! Samtidig som barnet vil bli møtt med et skuffet blick hver dag. Det er så trist» (Fagarbeider).

Å være foreldre til barn som viser utfordrende atferd kan være tøft i perioder. Ansatte som vet å løfte frem det positive de har observert av barnet i løpet av dagen og fortelle dette i garderoben når barnet hentes er derfor gull verdt for noen foreldre. Dersom det foreligger et nært samarbeid med foreldrene om barnets atferd trenger ikke foreldrene høre hver dag hvilke negative ting barnet deres har gjort eller ikke gjort i barnehagen. Å løfte frem de gode sidene kan ha mye å si for utviklingen av relasjonen mellom barnet og dets foreldre og ikke minst i forhold til foreldrenes selvfølelse i forhold til egen evne til å oppdra barnet. Imidlertid er det ikke alltid det blir tid til å gi tilbakemeldinger til hver enkelt foresatt:

«Sånn ideelt sett skulle vi hatt fem minutter hver morgen og ettermiddag. Men det er jo forskjellig på illusjon og hva som går an. Det er nesten litt sånn hører du ikke noe negativt så går det vel sikkert greit. Men det er jo lite vi hører, kanskje de forteller litt om noe de har gjort ellers så er det ikke mye kommunikasjon.» (Forelder).

Tidsaspektet i barnehagen blir her viktig, sammen med at de ansatte er tilgjengelige for den enkelte foresatt i garderoben. For å sikre at det formidles positive tilbakemeldinger eller andre tilbakemeldinger som må nå de foresatte, så kan det i noen tilfeller være nødvendig at de ansatte noterer ned små stikkord slik at de husker det når barnet hentes.

4.3.3 Rolleforventninger

Åpenhet og gjensidighet

Under intervjuene ble det spesielt fremmet en forventning om at både ansatte og foreldre inntok en rolle som var preget av åpenhet dem imellom;

«Jeg sa til barnehagen at nå er det viktig for meg at vi har et tett samarbeid og det er ingenting som er hemmelig» (Forelder).

Dette sitatet antyder at det ønskes en gjennomgående åpen dialog i det daglige. Det er ingenting som skal «ligge å vente» på å bli tatt opp på foreldresamtalen. Å fremme et slikt nært og positivt samarbeid mellom ansatte og foreldre kan bidra til å hindre eller minske forekomsten av utfordrende atferd hos et barn. Dersom de ansatte og foreldrene stiller seg åpen og inntar en likeverdig rolle i det daglige vil det bidra til at de lettere kan støtte hverandre i arbeidet med å nå et felles mål for barnet. Barnet kan da oppleve en større konvergens i forhold til hva som verdsettes og forventes av det både i barnehagen og hjemme. Dette kan føre til at barnet profiterer utviklingsmessig på at de to miljøene har kjennskap til hvordan barnets dag har vært slik at de sammen kan «dra i samme retning».

Imidlertid er det ikke alltid like lett å få til et slikt samarbeid;

«Der er det ofte så kulturelt forskjellig at vi ender opp med å ordne opp ved at vi forteller hvordan vi gjør det i barnehagen og hva vi forventer av de; hva barnet må ha av klær og at vi er ute uansett vær» (Pedagog).

I følge Bronfenbrenner (1979) burde barn profitere utviklingsmessig ved å delta i en setting med en annen kulturell bakgrunn enn dem selv. Når det gjelder barn som utfordrer med sin atferd kreves det imidlertid et nært samarbeid med foreldrene for blant annet å avklare om forhold på makronivå i form av ulike forventninger til barnet fra barnehage og hjem kan ha en opprettholdende faktor på barnets atferd. Forhold på makronivå kan føre til at barnet opplever både krysspress og lojalitetskonflikt. Studier viser også at barn som deltar i mikromiljøer hvor det er mangel på interrelasjoner og kommunikasjon i større grad viser tegn på utfordrende atferd og tilpasningsproblemer (Bø, 2012). Det er derfor av betydning at forbindelseslinjene mellom barnehage og hjem er kvalitativt forenlige og at de er komplementære. I tilfeller hvor et samarbeid stagnerer helt er det imidlertid viktig å likevel prøve å få til gjensidighet i samarbeidet slik at det kan enes om noen hovedpunkter for hva som må gjøres for at barnet skal få en bedre hverdag;

«Det viktigste for meg er at vi kan samarbeide for det beste for barnet. Selv om vi er uenige» (Pedagog).

Barnet lærer mye hjemme både i samhandling med foreldre, søsken, venner og andre nære personer. Her utvikler barna ferdigheter, forståelse og følelser som kan bety mye for barnets hverdag i barnehagen (Bø, 2002). Det er derfor av stor betydning at foreldrene er sin oppdragerrolle bevisst og engasjerer seg gjensidig i utfordringer som barnehagen står ovenfor. Det er dermed av betydning at de ansatte er klare på foreldrenes rolle og hvor mye de betyr for barnet:

«Her er vi nok litt strenge på at det er foreldrene som har hovedomsorgen ikke barnehagen. Vi kan ikke trylle, vi har veldig mange barn og har ikke tid til alt og alle og da må de hjelpe oss med noen ting» (Pedagog).

Dersom de ansatte lykkes i dette kan det føre til at foreldrene åpner seg mer og fremstår som mer refleksive rundt barnets atferd og deres rolle i barnets utvikling. Dette kan bidra til å øke foreldrenes opplevelse av innflytelse i arbeidet med barnet. Imidlertid er det viktig at foreldrene forstår hensikten med det de skal følge opp hjemme ellers er det liten sannsynlighet for at det blir fulgt opp.

Oppsummering

I første del så vi at i arbeid med barn som utfordrer med sin atferd er det viktig med oppfølging både før, under og etter en økologisk overgang. Dette mener jeg at ikke bare gjelder barn som utfordrer med sin atferd, men i forhold til oppfølging av alle barn. Ettersom en slik overgang i de fleste tilfeller kan gjøre barn ekstra sårbare. Arbeidet med oppfølging av overgangen bør finne sted i form av et møte hvor de ulike partene deltar ansikt til ansikt. I tråd med Bronfenbrenner (1979) sine tanker bør det her utveksles informasjon, råd og erfaringer fra alle involverte. I forhold til barn som endrer atferd, setter foreldre åpenhet og gjensidighet i samarbeid høyt. Dette kan bidra til at begge mikromiljøene drar utviklingen til barnet i samme retning gjennom felles måloppnåelse. For å sikre et slikt likeverdig samarbeid med foreldrene er det imidlertid i følge Bø (2002) viktig å dyrke utviklingsfremmende aktiviteter, relasjon og roller i samarbeidet som det her er nevnt slik at foreldrenes opplevelse av mening, innflytelse og støtte i samarbeidet styrkes. I dette arbeidet er det slik jeg ser det viktig å avklare rolleforventninger mellom foreldre og ansatte. Dette gjelder også spesielt i tilfeller hvor forhold på makronivå bidrar til å gjøre samarbeidet ekstra utfordrende.

4.4 Relasjonsarbeid i møte med barna og deres selvutvikling

I denne delen vil jeg fokusere på det relasjonsarbeidet som finner sted på avdelingene i møte med barna som viser utfordrende atferd og hvordan dette påvirker deres selvutvikling. Siden barnas utvikling hele tiden påvirkes av de aktiviteter, roller og relasjoner de inngår i vil elementene fra dialektisk relasjonsteori drøftes gjennomgående gjennom hele denne delen.

4.4.1 Avdelingens fokus på sosial kompetanse

I et bioøkologisk perspektiv er det de *molare aktivitetene* i barnets miljø som sterkest påvirker barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Disse tar for seg ulike aktivitetstyper som avdelingene bruker for å minske forekomsten av utfordrende atferd. Det blir her lagt vekt på å forstå hvordan disse aktivitetene kan være med på å påvirke barnets refleksivitetsutvikling.

Aktiviteter som fremmer barnas utvikling av refleksivitet og avgrensning fremstår som viktig arbeid i den ene barnegruppen. Pedagogoen forteller om hvilke aktiviteter de jobber med for å fremme barnas refleksivitetsutvikling;

«Vi jobber veldig mye med ti små venne bøker som har forskjellige temaer og rollespill (...) Hver dag har vi et hjertebarn. Da kommer et barn frem også sier de andre barna fine ting, som "Jeg synes du er god til eller flink til". Det ser jeg at alle vokser mye på, at alle har noe fint å si om meg. Så sier de voksne også fine ting. Barna øver også på å si stopp. Vi har stopp regelen. Det vil si at viss jeg ikke vil så kan jeg si stopp» (Pedagog).

Når det gjelder å minske forekomsten av utfordrende atferd hos barn, finnes det verken enkle eller kjappe løsninger. I noen tilfeller kan atferden skyldes at barn har vansker med å holde øye med egne selvprosesser, og videreformidle disse til andre. I følge Schibbye (2012) må barnets forståelse av at de selv og andre har mentale tilstander utvikles. En av de tingene som fremmer barnets refleksivitetsutvikling er møte med motsetninger. Avdelingenes aktiviteter som rollespill og det å lese bøker sammen med barna kan bidra til å øke barns sosiale kompetanse og konfliktløsningsstrategier. Dette kan igjen ha en reduserende effekt på forekomsten av utfordrende atferd ved at barnet gjennom utviklingen av selvrefleksivitet bedre kan forstå hvordan andre opplever verden. Deltakelse i slike aktiviteter kan lære barna sosial kompetanse ved at de ansatte hjelper dem å forstå andres reaksjoner og følelser på en ny måte ved å møte motsetninger for eksempel i en aktivitets eller observasjonsdyade i form

av et rollespill. Barnet får da erfaringene utenfor seg selv og får dermed mulighet til å reflektere over de, og ta de tilbake til seg selv som endret. Motsetningen i dette fremmer ikke bare selvrefleksivitet, men også selvavgrensning. Noe som også gjelder «stopp regelen». Barnets selvavgrensning står i et stadig press i forhold til dets indre følelser og emosjoner som oppstår i relasjoner til andre barn og voksne. Ved at barnet kan sette opp hånden og si «stopp» kan det lære å skille egne indre affekter fra variasjoner i omgivelsene, som står i et dialektisk forhold til hverandre. Dette kan bidra til å utvikle et funksjonelt samspill hvor barnet kan forstå andres synspunkt på egen atferd, og klarer å skille mellom disse. Slike molare aktiviteter som her er beskrevet har i følge Bronfenbrenner (1979) direkte påvirkning på barnets psykologiske utvikling når de utføres sammen med andre. Barnets refleksivitetsutvikling og utvikling av selvavgrensning er en stadig pågående prosess mellom barnet og dets omgivelser. I arbeid med barn som utfordrer med sin atferd er det derfor av betydning at disse aktivitetene finner sted regelmessig i barnehagehverdagen over lengre tid.

4.4.2 Anerkjennende relasjoner

Relasjoner finner sted mellom barn og voksne i barnehagen. I denne delen vil relasjonen bli drøftet ut fra ulike elementer i dialektisk relasjonsteori. Gode relasjoner mellom voksne og barn kan bidra til å fremme positiv atferd og dermed redusere den utfordrende atferden. Gjensidighet i form av at begge parter i relasjonen opplever at de er betydningsfulle, har status og verdi for hverandre blir viktig. De ansatte kan bidra til å skape gode relasjoner ved å inngå i aktiviteter sammen med barna, som for eksempel de som er nevnt i forrige del. Gjennom dette kan de ansatte bidra til å øke barnas selvrefleksivitet og gi dem større muligheter til å påvirke og styre samhandlingsprosessene. Når man som ansatt står ovenfor et barn som utfordrer med sin atferd, enten ved å slenge ting rundt seg eller trekke seg inn i seg selv, så vil det bidra positivt til barnet selvutvikling dersom den ansatte møter det med anerkjennelse. Det er søken etter den ansattes indre anerkjennelse av barnet jeg nå skal drøfte videre, sammen med de andre elementene jeg har valgt å løfte frem fra dialektisk relasjonsteori. Jeg minner om at sentralt i en anerkjennende væremåte ligger de ansattes måte å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte barnet på (Schibbye, 2012).

Lytting og bekræftelse

Samtlige av pedagogene og fagarbeiderne opplevde lytting som ekstra utfordrende i forhold til barn som viser innagerende atferd. En av fagarbeiderne sier blant annet;

«Jeg ser på han, på blikket hans, så er han glad (...) men samtidig lei seg (...)
(Fagarbeider).

Det indikerer at hun virkelig lytter til barnet og setter barnets opplevelse i fokus. Dette er i samsvar med Schibbye (2012) sin forståelse av at å lytte er å se mer enn det verbale språket. Fagarbeideren fremstår i sine utsagn som emosjonelt tilgjengelig for barnet og bruker sin følsomhet til å fange opp barnets affekter gjennom å tone seg inn på barnets kroppsspråk. Samtidig viser hun evne til å lytte innover i seg selv;

«Jeg blir lei meg på hans vegne» (Fagarbeider).

Hun kjenner etter på hva barnets opplevelse gjør med hennes indre prosesser, og toner seg inn på barnets følelser og bekrefter de. Matches dette kryssmodalt ved at fagarbeideren hjelper barnet med å sette ord på dets følelses uttrykk åpnes det for intersubjektiv deling. Dette indikerer det Schibbye omtaler som å være villig til å la seg bevege av barnet. Å fokusere på barnet på denne måten kan være med på å skape en trygghet hos barnet. En følelse av å være viktig og verdsatt hos den ansatte. Videre kan det bidra til å utvide barnets bevissthet og på denne måten det bidra til endring gjennom den voksnes bekræftelse. Det å lytte innebærer også det å gi psykisk rom for barnet;

«Det er noe med bare å forvente at du svarer meg, selv om han ikke gjør det (...) Men vi hadde jo den tause pausen og i en av de pausene kom liksom språket» (Pedagog).

Den tidsopplevelsen som her skapes gir barnet plass, en radikal åpenhet. Dette krever at pedagogen setter sine behov, følelser og tanker til side og åpner seg opp for barnet. Hun toner seg inn på dets affekter og viser at hun er tilgjengelig.

Forståelse

Den indre forståelsen står også sentralt i en relasjon som er preget av gjensidig anerkjennelse. Jeg viser til fagarbeideren sin uttalelse i avsnittet foran hvor hun sier at hun blir lei seg på barnets vegne. Det kan også indikere en indre forståelse for barnets situasjon. Det betyr at hun

går inn i barnets opplevelsesverden og kontakter tilsvarende følelser i seg selv for å forstå hvordan barnet opplever situasjonen. Følelsene hennes på innsiden og følelsene som uttrykkes på utsiden bør imidlertid være kongruent. Dette krever både selvrefleksivitet og selvavgrensning hos fagarbeideren for at hun ikke skal synke ned i barnets fortvilelse. I sitt forsøk på å forstå atferden til et barn sier den ene pedagogen;

«Det tror jeg kanskje var hans måte å si at jeg er ikke helt trygg; Jeg trenger å gjøre noe som føles og skaper en trygghet for meg» (Pedagog).

Dersom pedagogen møter dette barnet på dets affektive utspill og det samsvarer med barnets opplevelse, så kan det øke bevisstheten hos barnet, ved at barnets utrygghet blir til i deres dyadiske bevissthet og tas tilbake til barnet som endret. Alle pedagogene og fagarbeiderne synes det er ekstra utfordrende å arbeide med barn som viser innagerende atferd.

Rammeplanen (2011) sier blant annet at de ansatte i barnehagen skal møte barna som den de er og gi oppmerksomhet og være åpen ovenfor det unike i det enkelte barn. Dette skal skje uavhengig av hvor travelt de voksne føler at de har det. Barn som viser innagerende atferd har krav på at de ansatte i barnehagen tar seg tid til å søke deres indre forståelse og møter barna som den de er. Ved at de ansatte gjennom sine holdninger og væremåter ovenfor barna viser at de forstår bidrar det til en større mulighet for at barnet ser opplevelsen som sin og dermed utvikler selvrefleksivitet.

Aksept og toleranse

For å bidra til positiv utvikling hos barn som utfordrer med sin atferd er det av betydning at barna lærer å påvirke og kontrollere egne affekter ved å selv kunne regulere sine relasjoner til andre individer (Schibbye, 2012). I sin beskrivelse av et barn som viser utfordrende atferd i blant annet garderobesituasjonen sier den ene pedagogen;

«Det er veldig vanskelig når vi skal kle på oss, så barnet pusler, mens de andre kler på seg. Så kommer det barnet når det er ferdig, og da kler det på seg og da er mesteparten kommet seg ut. Og det er liksom det jeg tenker at, han sitter ved bordet og pusler og får litt ro og fred, så får han kledd på seg og får tid fra en voksen» (Pedagog).

Ved å tilrettelegge rutinen i barnehagen ut fra dette barnets behov hjelper hun ham med å fremme behagelige affekter som kan øke barnets relasjonskompetanse og styrke dets

selvaktelse. Hun møter han med aksept og toleranse for at han synes at rutinene i barnehagen er vanskelig og lar han dermed utvikle en trygghet til en voksen i situasjonen slik at han eventuelt etter hvert kan våge å fronte den utryggheten denne situasjonen gir ham når han har etablert en større trygghet.

4.4.3 Voksenrollen

Roller handler om hvordan de voksne velger å fremstå for barna, hvilke roller de inntar og derfor hvilke rollemodeller barna møter. Dette drøftes opp mot en atferdsterapeutisk forståelsesramme, og barns selvutvikling. Roller påvirker livssituasjonen til barnet. Ved at barnet møter ulike roller kan rollene fremtre som en beskyttelsesfaktor for barnet og fremme dets utvikling. Pedagogene og fagarbeiderne var særlig opptatt av sin voksenrolle i møte med barna både i forsøk på å endre barnets atferd ved atferdskorrigerer og for å skape forutsigbarhet for barna gjennom tydelige voksne.

Atferdskorrigerer

I begge barnehagene brukte de voksne i større eller mindre grad sin rolle for å korrigerer barnets atferd. Dette ble blant annet gjort både ved atferdskorrigerer gjennom ignorering og ved å vektlegge positive handlinger hos barnet.

Pedagogen på den ene avdelingen har erfaring med at ignorering av negativ atferd er et effektivt hjelpemiddel for å endre utfordrende atferd hos barn. Gjennom praksisfortellinger fra hverdagen belyser hun hvordan det å overse utagerende atferd hos barn, dersom det ikke går ut over andre barn eller inventaret i barnehagen, kan føre til endring av barnets atferd;

«Hun hadde sånn grining som skar seg i ørene, det var skikkelig intenst (...) Så var det bare nok. Dere får ikke lov til å løfte henne, ta på dere hørselsvern! Så fort hun slutter så kan dere ta henne opp (...)Men hun skreik så det suste etter, så slutta ho og ho skjønnte det ganske fort. Dagen etter prøvde ho seg. Vi gjorde akkurat det samme, så var det borte. Ho ble den blide jenta» (Pedagog).

Bruk av atferdskorrigerer i form av ignorering av atferden har og har hatt en bred anvendelse i dag og er en velkjent metode innenfor atferdsfeltet (Johannessen et al., 2012). Dette er en metode som fremstår som et svært nyttig redskap i møte med utfordrende atferd (Holden, 2013) og kan sees på som viktig innenfor systemteoretisk ramme ettersom atferdskorrigerer i

kombinasjon med andre tiltak kan bidra til å hindre eller redusere barnets utfordrende atferd (Nordahl et al., 2005). På den andre siden kan en atferdsteoretisk tilnærming få et for stort individfokus hvor det er barnets atferd som skal endres og man «glemmer» hvordan barnets atferd står i en gjensidig vekselvirkning mellom barnet selv og miljøet det inngår i. Det er dermed viktig at en fra et atferdsteoretisk synspunkt i tillegg reflekterer over hva i barnets miljø som kan føre til at barnet viser utfordrende atferd og hvordan dette påvirker barnets selvutvikling. Slik som jeg ser det vil det også være verdt å reflektere over følgende spørsmål; Hvordan oppfatter barnet meg og min voksenrolle dersom jeg snur ryggen til dets affektive utspill? Hva skjer med vårt intersubjektive fellesskap og hvordan bidrar dette i barnets selvutvikling når barnets affektive utspill ikke deles? Her er den voksnes inntoningsatferd sentral for å sikre at det er barnets følelser som deles og ikke dets atferd (Stern, 2003). Det er derfor også av betydning å være bevisst på den voksnes rolle;

«Det kan like ofte være oss som får den atferden til å eskalere, fordi at vi går å pirker på ting hele tida; "du får ikke lov til det"» (Pedagog).

Her viser den ansatte evne til selvrefleksivitet i forhold til hvordan voksenrollen kan føre til en negativ atferd hos barnet. Dette kan bidra til å forhindre at de blir stående fast i et subjekt – objekt syn og er med på å fremme et subjekt – subjekt syn hvor de voksne selv ser hvordan deres voksenroller påvirker barnet og makter å snu en negativ spiral, gjennom intersubjektiv deling;

«Jeg tenkte at nå skal jeg bare snu tvert om (..) Så tok jeg han på fanget og spurte hva han hadde gjort. Det var nesten som om det bare snudde "sånn" (...) Jeg tror jeg så han med andre øyne og han så meg med andre øyne.» (Pedagog).

Når barnet blir møtt på denne måten kan det få muligheten til å kjenne igjen sin affektive opplevelse i pedagogen og ta denne opplevelsen tilbake som endret. Dette er i tråd med Hegel (1999) sin tanke om at anerkjennelsen blir til gjennom den andres bevissthet. Pedagogen tar her ansvar for sin voksenrolle og løser det fastlåste mønsteret mellom seg og barnet gjennom anerkjennelse av barnets opplevelse. Dette er slik jeg ser det i tråd med at anerkjennelsesbegrepet slik Schibbye (2012) bruker det ikke lar seg kombinere med atferdskorrigerende tiltak i form av ignorering av utfordrende atferd. I motsetning til atferdsregulering har anerkjennelse sett utfra Schibbye sitt perspektiv til hensikt å fokusere på og verdsette barnets opplevelse – en indre anerkjennelse, som bygger på et subjekt – subjekt syn.

Forhold som handler om den voksnes rolle ovenfor barna har også bakgrunn i på makronivå. En dialog i personalgruppen om hvordan man ønsker at konflikter mellom voksne og barn skal løses er derfor av betydning for om den voksnes rolle vil virke utviklingsfremmende eller forstyrrende på barnets utfordrende atferd. Samtlige av pedagogene og fagarbeiderne beskriver at de vektlegger å løfte frem positive handlinger hos barna og rose disse;

«Han er en sånn hvor positive tilbakemeldinger funker. (...) Det var en dag vi skulle rydde også skulle han rydde fem ting og gå bort til inngangsdøra og vente. Så gjorde han det, og det sa jeg høyt når vi spiste; Vet dere hva (...) gjorde i dag? Så sa jeg det, så strålte han, han bare satt og blunka» (Pedagog).

Positiv oppmerksomhet benyttes ofte for å støtte eller lære barn ny atferd. Imidlertid får barn som viser utfordrende atferd sjelden nok slik oppmerksomhet, selv om det er de som trenger det mer enn mange andre barn. Dersom vi skal se dette med positiv oppmerksomhet opp mot anerkjennelsesbegrepet så anser Schibbye (2012) dette som en slags ytre anerkjennelse hvor den voksne gjennom positive tilbakemeldinger gir barnet en god selvfølelse slik at sjansen for at barnet skal gjenta den positive atferden senere vil øke. Anerkjennelsen blir dermed ytre ved at den er målstyrt. En slik ytre anerkjennelse som gir en følelse av verdi hos barnet slik som en kan anta at den gjør i dette tilfellet er likevel av det gode fordi barnet kan utvikle denne situasjonen videre. Her ble det sentralt å møte barnet med respekt å anerkjenne dets opplevelse som sin;

«Hvis et barn er sint, så har det på en måte rett til å være det (...)» (Pedagog).

Dette tyder det Schibbye (2012) anser for et subjekt – subjekt syn. Barnet gis her rett til å eie sin egen opplevelse av verden.

Tydelige voksne

Videre anså samtlige av pedagogene og fagarbeiderne det viktig at de i kraft av sin rolle fremsto blant annet som tydelig med klare rammer;

«Du legger noen føringer og barn som kommer med negativ atferd legger du kanskje mere føringer på» (Pedagog).

«Å være tydelig og ha klare rammer» (Fagarbeider).

Å fremstå som tydelige voksne med klare rammer kan være spesielt krevende i møte med atferd som utfordrer. Forskning viser blant annet at det å håndheve et sett av felles regler kan bidra til å fremme sosial kompetanse og øke positiv atferd blant barn (Nordahl et al., 2005). Dette krever imidlertid at de voksne diskuterer seg i mellom hva som er akseptabelt og hva som er uakseptabel atferd. Dette er forhold som fremstår som forskjellig fra person til person. Selv om de ansatte til tider klarer å bli enige om et sett med felles rammer opplever mange at deres voksenrolle igjen og igjen blir satt på prøve;

«Asså jeg føler jo det at du hele tiden må være en klar og tydelig voksen. Du skal helst være i godt humør sjøl, og alt mulig. Men jeg føler at av og til, det blir nok»
(Fagarbeider).

«Det er den derre følelsen at jeg kjenner at jeg blir litt sånn stressa og så litt sånn kjeftete. Det er jo ikke en mestringsfølelse i seg selv og han på en måte liksom puncher så langt som mulig den pedagogiske tålmodigheten. Tilslutt er du bare helt sånn, det er ingen ting som virker. Så det vi har erfart er at vi må bytte voksen» (Pedagog).

Når den ansatte gang på gang «presses til bristepunktet» kan det være vanskelig å ivareta voksenrollen sin på best mulig måte ovenfor barna. Å fremstå som tydelige voksne som makter å skape forutsigbarhet i hverdagen for barna synes da til tider nærmest uoverkommelig. Spesielt utfordrende kan det bli å møte barna på deres affektive utspill, og imøtekomme disse på en måte som lar barnet eie sine egne følelser uten å ugyldiggjøre disse, gjennom å bagatellisere eller ta fra barnet sin egen selvopplevelse. Det viser seg blant annet at utfordrende atferd får lettest grobunn dersom reglene fremstår som uklare og det er mye konflikt mellom barn og voksne (Drugli, 2013). Dersom de ansatte lar slitenheten ta overhånd kan de imidlertid stå i fare for å tillegge barna flere negative forhold enn det som var tilfelle i utgangspunktet. Dette kan igjen bidra til at barnet utvikler et negativt syn på eget selv.

Oppsummering

I forhold til å fremme utvikling av barnets eget selv er det sentralt å ha fokus på aktiviteter på avdelingene som fremmer barnets selvrefleksivitet/selvavgrensning. Imidlertid er det kun på en avdeling det nevnes at det drives slike aktiviteter. Bronfenbrenner (1979) omtaler dette som molare aktiviteter. Det vil si at for at disse skal ha betydning for barnets utvikling bør de foregå over lengre tidsperioder og helst i en aktivitetsdyade. Videre bør den voksnes relasjon

til barn som utfordrer med sin atferd i størst mulig grad være preget av en indre anerkjennelse for å bidra til positivt til barnets selvutvikling. Ved at de voksne i sitt relasjonsarbeid har fokus på å utvikle anerkjennende holdninger og møte barna i en relasjon preget av disse elementer kan vi oppleve å forstå hva i barnets mikromiljø som kan virke opprettholdende på den utfordrende atferden og på den måten få større innsikt i hvor det bør settes inn tiltak.

Imidlertid kan barn som utfordrer med sin atferd utfordre voksenrollen. Dette kan virke fortvilende på både barnet og de ansatte. Barn som viser utfordrende atferd trenger å bli sett. Dersom man velger å ignorere barnets atferd og ikke møte dem på dets affektive utspill, bør man ha tenkt nøye gjennom hvordan dette påvirker barnet. Jeg mener ikke at man aldri skal ignorere utfordrende atferd. I enkelte tilfeller er det strengt tatt nødvendig. Noen barn kan for eksempel bli så sinte at det ikke er mulig å få kontakt med de. Da har man ikke noe annet valg enn å sette seg ned ved siden av barnet, vise at man er tilstede og vente til det har roet seg ned. Da kan den ansatte tone seg inn på barnets affektive utspill. Barnet får da muligheten til å utvikle sin selvrefleksivitet i et intersubjektivt fellesskap sammen med den voksne, hvor det som deles er barnets følelser og ikke fokuset på selve atferden.

5.0 Implikasjoner og avsluttende refleksjoner

Det bioøkologiske perspektivet bidrar til et komplekst bilde av mulige årsaker til at utfordrende atferd oppstår (Aasen et al., 2002). Uansett om barnets utvikling forstyrres ved biologiske eller psykologiske faktorer eller gjennom relasjonene til omgivelsene blir det slik jeg ser det av betydning å se på faktorer både ved barnet, omgivelsene og interaksjonen mellom disse. Det er når vi har funnet ut hva som er den opprettholdende faktoren til barnets atferd, at vi kan jobbe med å redusere denne faktoren. Når man omsider skal drøfte hvilke tiltak som skal til for å redusere betydningen av den opprettholdende faktoren bør man i førsteomgang i størst mulig grad konsentrere seg om tiltak og strategier som kan endres i systemene rundt barnet. Før man eventuelt innfører individrettede tiltak i tillegg (Aasen et al., 2002). Min studie har på bakgrunn av dette følgende implikasjoner for praksis:

Tiltak i et systemperspektiv er helt grunnleggende i arbeid med barn som utfordrer med sin atferd. Uansett hvilke årsaksfaktorer som ligger bak. Jeg vil her løfte frem fire forskjellige implikasjoner:

1. Økt fokus på å se barnets atferd i et større bilde hvor også *årsaksfaktorer* på meso-, ekso- og makronivå trekkes frem som en faktor som står i interaksjon med barnets karakteristika. Funnene tilsier at dette var årsaksfaktorer som de ansatte ikke var særlig bevisste på.
2. Her står et *strukturert relasjonsarbeid blant de ansatte* sentralt. I dette arbeidet bør relasjonsarbeidet være en sentral del av avdelingenes ukentlige møter i for eksempel form av praksisfortellinger, refleksjoner og fokus på «urobarn». Relasjonsarbeidet bør også innebære grundigere kartlegginger av relasjonene mellom voksne og hvert enkelt barn ca. hvert kvartal. Funnene i undersøkelsen tyder på at dette er den arbeidsmåten som synes best å sikre ivaretagelse av alle barna, og spesielt de barna som viste et innagerende atferdsmønster og dermed lett «forsvinner» i hverdagen. Denne arbeidsmåten syntes også å skape større trygghet blant de ansatte i møte med utfordrende atferd, ettersom de visste at de hadde støtte i hverandre og hjelp i ulike kartleggingsverktøy.
3. Et nært *strukturert samarbeid med barnets foresatte* er viktig for barnets utvikling. Her er det flere ting som er av betydning. For å ivareta barnet i overgangen fra liten- til stor avdeling eller når barnet skal begynne i barnehagen for første gang er det nødvendig å etablere et regelmessig samarbeid både før, under og etter overgangen har funnet sted for å kunne forberede både barnet på overgangen og det nye miljøet barnet

skal inn i. Samtidig er det viktig at dette intensiverte samarbeidet fortsetter så lenge det er behov for det samtidig som det justeres og evalueres fortløpende. Funnene i denne studien viser at det på en avdeling legges opp til et formelt strukturert foreldresamarbeid i disse situasjonene, mens det på den andre avdelingen til tider synes vanskelig å få til et slikt samarbeid. Et tiltak ovenfor barn som utfordrer med sin atferd krever videre nøye kartlegging av de systemene barnet inngår i. Dersom et barn begynner å utfordre med sin atferd i løpet av barnehageåret, bør foreldrene kobles inn i et intensivt samarbeid på et så tidlig tidspunkt som mulig. Dette var noe som fremsto som viktig for foreldrene i undersøkelsen og ble satt stor pris på.

4. I arbeid med barn som utfordrer med sin atferd må man i barnehagen alltid ha fokus på *det relasjonsarbeidet barna møter på avdelingen som en del av barnets selvutvikling*. Her bør det vektlegges regelmessige aktiviteter som har til hensikt å fremme barnas sosiale kompetanse. Funnene tilsier at det varierer fra de to ulike avdelingene hvor mye dette vektlegges. Videre bør fokuset ligge på det prosessuelle som finner sted i relasjonen mellom de ansatte og barna. Barna har slik jeg ser det krav på å bli møtt med anerkjennelse av de ansatte og andre voksne for øvrig. En anerkjennende relasjon er et tiltak som alltid bør ligge i bunn før det eventuelt settes inn andre tiltak rettet mot barnet. Funnene i undersøkelsen tilsier at mange av de ansatte fremsto som anerkjennende gode voksne ovenfor barna. Tilslutt er det viktig at de ansatte i barnehagene fremstår som tydelige voksne med felles rammer for hva som er akseptabel atferd. Det å fremstå som tydelige voksne med klare rammer fremsto som viktig for alle de ansatte i undersøkelsen, selv om det til tider kunne oppleves utfordrende.

Undersøkelsen har vist at et systematisk relasjonsarbeid fra barnehagens side i forholdt til barn som utfordrer med sin atferd synes å bidra positivt til barns selvutvikling og sikre ivaretagelse av alle barna, også de som viser innagerende atferd. Relasjonsarbeid blir dermed viktig både i forhold til barns selvutvikling og for å forebygge forekomsten av utfordrende atferd i barnegruppen i form av tidlig innsats. I denne undersøkelsen har jeg imidlertid kun sett nærmere på noen av de aspektene som synes viktig i relasjonsarbeid med barn som utfordrer med sin atferd. Det er derfor viktig å tenke på at det i andre tilfeller gjerne vil være andre tiltak rundt barnet som vil være av betydning for barnets utvikling og at disse hele tiden må justeres ut fra det enkelte barns behov. I undersøkelsen kom det imidlertid også frem noen utfordringer knyttet til samarbeid med flerkulturelle foreldre hvor forhold på makronivå

gjorde det vanskelig å samarbeide om noe mer enn praktiske ting som for eksempel klesbytte. Det hadde videre vært spennende å studere dette nærmere for å se på hvordan det her kan etableres et nært samarbeid og i hvilken grad krysspreset enkelte flerkulturelle barn utsettes for kommer til syne gjennom dets atferd. Tilslutt er det viktig å huske at uansett om årsaksfaktorene til at et barn utfordrer med sin atferd ligger i karakteristikka ved barnet og/eller i konteksten er det kvaliteten på de proksimale prosessene som barnet inngår i som blir avgjørende for barnets videre selvutvikling.

Litteraturliste

- Aasebø, T. S., & Melhuus, E. C. (2005). *Rom for barn - rom for kunnskap : kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforl.
- Aasen, P., Nortug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse* ([Rev. utg.] Petter Aasen ... [et al.]. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (second edition ed.). London: Sage.
- Bae, B. (2009). Utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis – samarbeid mellom teori og praksis. *FoU i praksis*, 3(1), 21-36.
- Lov om barnehager, LOV-2005-06-17-64 C.F.R. (2005).
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Beebe, B., Lachmann, F., & Jaffe, J. (1997). Mother—infant interaction structures and presymbolic self- and object representations. *The International Journal of Relational Perspectives*, 7(2), 133-182. doi: 10.1080/10481889709539172
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (pp. 448 - 469): Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development experiments by nature and design* (pp. book). Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/AGDER/docDetail.action?docID=10331287>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Internasjonal encyklopedia of education*, 3(2), 37 - 43.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2001). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*, 44(08), 795-828. <http://www.columbia.edu/cu/psychology/courses/3615/Readings/BronfenbrennerModelofDevelopment.pdf> doi:10.5860/CHOICE.44-4735
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk: foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforl.

- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn - Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna - handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. In H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Eds.), *Barn i utfordringer - Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (pp. 19 - 29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self* Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/agder/docDetail.action?docID=10497182>
- Forskningsetikeretningslinjer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* R. Kalleberg (Ed.) *Retningslinjer - NESH* Retrieved from <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Fuglestad, O. L., & Fandrem, H. (Eds.). (2013). *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. XII, 643 s. : fig.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Gulbrandsen, L. M. (2014). *Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, B. R. (2014). Daniel Sterns utviklingsmodell. In L. M. Gulbrandsen (Ed.), *Oppvekst og psykologisk utvikling - Innføring i psykologiske perspektiver* (pp. 371). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science magazine*, 312. doi: 10.1126/science.1128898
- Hegel, G. W. F. (1999). *Åndens fenomenologi* [En Pax-bok], J. Elster, F. Engelstad, T. Krogh, T. I. Rørvik & D. Østerberg (Eds.), *Phänomenologie des Geistes* Retrieved from <http://www.nb.no/nbsok/nb/69f5a42b9d45894ad5c2c1445ba53530.nbdigital;jsessionid=93CBC03F5B75C7DE6DFEA8C16D097065.nbdigital2?lang=en#11>

- Helgeland, A. (2008). *Aktør i eget liv: en gestaltorientert og eksistensialistisk tilnærming til utvikling av relasjon og kommunikasjon mellom barn og voksne*. Bergen: Fagbokforl.
- Holden, B. (2013). Funksjonelle analyser av problematferd. En introduksjon. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 40(2), 121 - 132.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, Ø., Godtfredsen, M., Nyborg, B., Hansen, O., Hansen, L. S., & LSP/AaU. (2012). Prosjektplan. *Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand*. from http://www.kristiansand.kommune.no/Global/Bilder/_Skole/PROSJEKTPLAN%20FLiK.pdf?epslanguage=no
- Jensen, Castanos, & Smith. (2010). En oppfølgingsstudie av barn med diffuse utviklingsvansker i tidlig førskolealder. *Spesialpedagogikk*, 9, 59 - 65.
- Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler. (2012). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvvelo, Ø. (2013). *Barnas barnehage : 2 : Barn i utvikling* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne: når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal.
- Løvlie, E. (2006). *Stillhet og støy: tanker om tid, angst og kjærlighet*. Oslo: Cappelen.
- Mørch, W.-T. (2007). Burrhus Fredric Skinner: Å gjøre eller ikke gjøre - Det er spørsmålet. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.z
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Rammeplanen. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. from <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og->

oppgaver/Del-2--Barnehagens-innhold/Kapittel-2--Omsorg-lek-og-laring/21-Omsorg/?read=1

- Ree, G. (2010). Adferdsanalyse som forskningsdisiplin. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 97(3), 95 - 110.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Schibbye, A.-L. L. (2001). Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 38, 629 - 639.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner - Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforl.
- St. Meld. nr. 18, -. (2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tramblay, R. E. (2004). Decade of Behavior Distinguished Lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 399-407. doi: 10.1002/imhj.20015
- Tronick, E. Z., Bruschiweiler-Stern, N., Harrison, A. M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A. C., Nahum, J. P., . . . Stern, D. N. (1998). Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change. *Infant Ment. Health J.*, 19(3), 290-299.
- Özerk, M. R., & Özerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk: teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser (ASF)*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1 – Bekreftelse FLIK



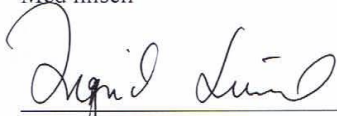
Dato: 10.12.2013
Deres ref.:
Vår ref.:

Besøksadresse: Gimlemoen 25A, Kristiansand
Direkte tlf: 38141000

Bekreftelse

Jeg bekrefter herved at Kristine Haldorsens masterprosjekt "Den voksnes relasjon når barn viser utfordrende atferd" inngår som en del av Institutt for Pedagogikk sitt forskningsprosjekt: "Forskningsbasert læringsmiljø i Kristiansand kommune "(FLIK). Utvalget i Haldorsens prosjekt vil bli foretatt ut i fra data som er innhentet i forbindelse med FLIK.

Med hilsen



Ingrid Lund
Førsteamanusensis
Fakultet for Humaniora og Pedagogikk
Institutt for Pedagogikk

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 1000 FAKS 38 14 1001
ORG. NR 970 546 200 MVA post@uia.no www.uia.no

Fakturaadresse:
Universitetet i Agder, Fakturamottak
Postboks 383, Alnabru
0614 Oslo

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørløgsen gate 23
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 11
Fax: +47 55 58 56 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Ingrid Lund
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 22.01.2014

Vår ref: 37110 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37110</i>	<i>Den voksnes relasjon når barn viser utfordrende atferd</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingrid Lund</i>
<i>Student</i>	<i>Kristine L. Haldorsen</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 opplysningene 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, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristine L. Haldorsen kristinelhaldorsen@gmail.com

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

Åndelingskontorer / District Offices
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 13 03. kjenn-saarvaldt@ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. redmas@svt.no



Det gis muntlig og skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke for deltakelse. Personvernombudet finner informasjonskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Det legges til grunn at det fra intervju med ansatte i barnehage at det ikke samles inn og registreres opplysninger om identifiserbare tredjepersoner, her ment barn eller foreldre.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema og informasjon til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Hvis et barn er sint, så har det på en måte rett til å være det»

Om barnehagens relasjonsarbeid og barns selvutvikling

Bakgrunn og formål

Studien er en masteroppgave i pedagogikk, med fordypning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Denne studien tar utgangspunkt i «Forskningsbasert læringsmiljø i Kristiansand kommune» (FLIK). FLIK har som hensikt å styrke læringsmiljøet for barn i alderen 0 – 16 år. Dette krever at de voksne blir så gode som mulig i møte med det enkelte barn. I prosjektplanen til FLIK trekkes det frem at potensialet for å bedre barns læremuligheter og utbytte finnes i strukturer og prosesser rundt hvert enkelt barn.

Hovedformålet med min studie blir med bakgrunn i spørreskjema som er samlet inn fra ulike barnehager gjennom FLIK- prosjektet å foreta en kvalitativ studie (intervju) hvor relasjonen mellom voksne og barn i møte med atferd som utfordrer i barnehagen blir satt i fokus.

Problemstilling for studien:

«Hvordan jobbes det med den voksnes relasjon til barn som utfordrer med sin atferd og hvordan bidrar dette til barnets selvutvikling?»

Med «barn som utfordrer med sin atferd» mener jeg barn som på den ene siden trekker seg tilbake, er stille og vanskelig å få med i lek eller på den andre siden er urolige, kan lage litt bråk og ødelegge andres lek. Det er det generelle arbeidet i barnehagen jeg er opptatt av, ikke informasjon om enkeltbarn. I intervju av foresatte er det deres opplevelse av utfordringene og samarbeidet med barnehagen som vil være i fokus.

Utvalget i studien er basert på en pedagogisk leder, fagarbeider og foresatte i hver av de to barnehagene. Til sammen seks intervju personer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et intervju ledet av masterstudenten på ca. 30 til 60 minutter. For å gjøre transkriberingen av intervjuet enklere vil det bli benyttet lydopptaker. Opptaket slettes etter at det er anonymisert på studentens pc, koblingsnøkkel lagres atskilt fra øvrige data. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder; Førsteamanuensis Ingrid Lund ved Universitetet i Agder, som vil ha tilgang til personopplysninger som samles inn.

Studiet skal etter planen avsluttes i mai 2014.

Frivillig deltakelse

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 makulert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Kristine L. Haldorsen på tlf. 920 85 596 eller veileder; Førstemanuensis Ingrid Lund ved Universitetet i Agder på tlf. 901 31 286.

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Intervjuguide «Pedagogiske ledere»

Intervjuguide «Pedagogiske ledere»

Presentasjon av meg

Litt om meg

Hva hensikten med oppgaven er, og presisering av at det gjennom hele intervjuet dreier seg om barn som viser utfordrende atferd.

Informasjon om bruk av lydopptaker og deltakers rett til å kunne trekke seg, samt makulering.

Bakgrunns informasjon om intervjuperson

Fortell om din utdanningsbakgrunn. Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder? I denne barnehagen?

Fortell hvordan barnehagen er strukturert (antall avdelinger/baser, ansatte, barn o.l.)

Årsaksfaktorer

1. Hva tenker du er grunnen til at noen barn viser en atferd som utfordrer omgivelsene?
Fortell!

Pedagogens opplevelse av utfordringen

1. Har du pr. i dag barn som utfordret med sin atferd på din avdeling? Gi eksempler.
2. Hvordan og i hvilken grad påvirker dette din arbeidsdag? Hva ser du som den største utfordringen både i forhold til de ansatte og i forhold til det enkelte barn? Fortell!
3. Hvordan tenker du at de voksne i barnehagen bør møte disse barna?
4. Hva handler en god voksen relasjon om for deg i møte med barn som utfordrer med sin atferd?

Arbeidet med den voksnes relasjon til barn utfordrer med si atferd på avdelingen

1. Har det vært fokus på arbeid med den voksnes relasjon til barn som utfordrer med sin atferd? Hvordan den voksne møter disse barna? (Holdninger, fremtoning, Prosessuelt/systematisk)

Hvis ja;

- I hvilken grad drives det relasjonsarbeid på avdelingsmøter/personalmøter? Og hvordan følges det opp i hverdagen og på møter? Gi eksempler!

- Hvilken erfaring har du med å arbeide med barn som viser utfordrende atferd?

- Hva vektlegges i relasjonen mellom de ansatte og barna? Fortell!

- Er det fokus på aktiviteter på avdelingen som har til hensikt å øke barnets sosiale kompetanse? Fortell!

- Hva gjør du dersom du registrerer at utfordrende atferd hos et barn øker i frekvens? Settes det i gang ulike tiltak? Eventuelt hvilke? Hva gjøres videre dersom ulike tiltak som iverksettes ikke fører til en positiv endring?

- Hva gjør du dersom du opplever at det oppstår en konflikt mellom et barn og en voksen hvor dette ikke løses på en tilfredsstillende måte?

- Hvordan synes du arbeidet fungerer mellom dere ansatte på avdelingen? Fortell! Hva fungerer og hva synes du det bør jobbes mer med? Er det noe som har vært spesielt vanskelig å få til?

- Det skrives i rammeplanen at refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Arbeider dere med refleksjoner i praksis i forhold til disse barna?

Hvis nei;

- Hva er grunnen til at det ikke har vært fokus på dette?

- Hvordan er samspillet mellom voksne og barn som utfordrer med sin atferd?

- Hva gjør du dersom du merker at utfordrende atferd øker i frekvens hos et barn?

- Hvordan går du frem dersom du er vitne til en konflikt mellom et barn som viser utfordrende atferd og en voksen?

- Hva tenker du er viktig i måten den voksne møter disse barna på?

1. Kan du gi eksempel på en god relasjon du har observert eller stått i selv med et barn som har vist utfordrende atferd? Fortell! Hva mener du det gjorde dette til en god relasjon?
2. Kan du gi et tilsvarende eksempel hvor den voksnes rolle har blitt utfordret så mye at det har resultert i en negativ relasjon med barnet? Hva opplever du at gjorde dette til en negativ relasjon?

Samarbeid med foresatte

1. Hvordan etableres og legges foreldresamarbeidet opp fra barnehagens side? I overgang fra liten til stor avdeling, oppstart i barnehage og videre samarbeid gjennom året.
2. Hvordan er din rolle i samarbeid med foresatte til barn som utfordrer med sin atferd?
3. Er det noe du skulle ønske var annerledes i dette samarbeidet?
4. Hva tenker du er barnehagens styrke når det gjelder samarbeid med foreldrene til barn som utfordrer med sin atferd?
5. Hva tenker du at barnehagens største utfordring i forhold til samarbeid med barnets foreldre?
6. Hvordan opplever du at dette samarbeidet fungerer?

Kompetanseheving

1. Får dere tilbud om kurs/litteratur/veiledning i relasjonsarbeid til barn som viser utfordrende atferd og i hvilken grad prioriteres dette fra barnehagens ledelse?
2. Er det noen områder du føler at dere trenger økt kompetanse på?

Er det eventuelt andre ting du synes er viktig å få frem i forbindelse med relasjonsarbeidet som drives i barnehagen?

Vedlegg 5 – Intervjuguide «Fagarbeidere»

Intervjuguide «Fagarbeidere»

Presentasjon av meg

Litt om meg

Hva hensikten med oppgaven er, og presisering av at det gjennom hele intervjuet dreier seg om barn som viser utfordrende atferd.

Informasjon om bruk av lydopptaker og deltakers rett til å kunne trekke seg, samt makulering.

Bakgrunns informasjon om intervjuperson

Fortell om din utdanningsbakgrunn. Hvor lenge har du jobbet som fagarbeider? I denne barnehagen?

Årsaksfaktorer

1. Hva tenker du er grunnen til at noen barn viser en atferd som utfordrer omgivelsene? Fortell!

Fagarbeiderens opplevelse

1. Har du pr. i dag barn som utfordrer med sin atferd på din avdeling? Gi eksempler.
2. Hvordan og i hvilken grad påvirker dette din arbeidsdag? Hva ser du som den største utfordringen i forhold til din vokenrolle?
3. Hvordan tenker du at de voksne i barnehagen bør møte disse barna?
4. Hva handler en god voksen relasjon om for deg i møte med barn som utfordrer med sin atferd?

Arbeidet med den voksnes relasjon på avdelingen

1. Har det vært fokus på arbeid med den voksnes relasjon til barn som utfordrer med sin atferd?
Hvis ja;
 - Hvordan arbeides det eventuelt med relasjonsarbeid på avdelingen og hvilke inntrykk har du av dette arbeidet? I hvilken grad er arbeidet i fokus på barnehagens møter?
 - Hvilken erfaring har du med å arbeide med barn som utfordrer med sin atferd?
 - Hva gjør du dersom du merker at den utfordrende atferden øker i frekvens hos et

barn?

- Hva vektlegges du i relasjonen mellom deg og det aktuelle barnet/måten dere møter barnet på?
- Hva vektlegges i forhold til barnets omgivelser?
- Hvordan synes du dette arbeidet fungerer mellom dere ansatte på avdelingen?

Hvis nei;

- Hva tror du er grunnen til at det ikke har vært fokus på dette?
- Hvordan opplever du samspillet mellom voksne og barn som viser utfordrende atferd?
- Vet du hvordan du skal opptre dersom et barn viser utfordrende atferd?
- Er det enighet i personalet om hvordan dere skal håndtere utfordrende atferd?
- Hva tenker du er viktig i måten den voksne møter disse barna på?
- Er det noe du ønsker at var gjort annerledes?

3. Kan du gi eksempel på en god relasjon du har observert eller stått i selv med et barn som har vist utfordrende atferd? Hva mener du gjorde dette til en god relasjon?
4. Kan du gi et tilsvarende eksempel hvor den voksnes rolle har blitt utfordret så mye at det har resultert i en negativ relasjon med barnet? Hva tror du at gjorde dette til en negativ relasjon?

Samarbeid med foresatte

1. Hvordan er din rolle i samarbeid med foresatte til barn som utfordrer med sin atferd?
2. Er det noe du skulle ønske var annerledes i dette samarbeidet?

Kompetanseheving

1. Får du tilbud om kurs/litteratur/veiledning i relasjonsarbeid i forhold til barn som viser utfordrende atferd og i hvilken grad prioriteres dette fra din leder?
2. Er det noen områder du føler at du trenger økt kompetanse på?

Eventuelt andre ting som du tenker er relevant i forhold til barnehagens relasjonsarbeid?

Vedlegg 6 – Intervjuguide «Foresatte»

Intervjuguide «Foresatte»

Presentasjon av meg

Litt om meg

Hensikten med oppgaven

Informasjon om bruk av lydopptaker og deltakers rett til å kunne trekke seg, samt makulering.

Bakgrunns informasjon om intervjuperson

Fortell litt om deres familie.

Foresattes opplevelse

1. Det er helt vanlig at barn i perioder kan vise en atferd som kan virke utfordrende på samspillet med dere foresatte eller andre nære omsorgspersoner, som f.eks ansatte i barnehagen. Noen barn kan trekke seg tilbake, være stille og vanskelig å få med i lek, mens andre kan være urolige, lage litt bråk og ødelegge andres lek. Opplever du/dere at ditt/deres barn viser atferd som utfordrer omgivelsene?
2. Dersom ja. Hvordan og i hvilken grad påvirker dette din hverdag?
3. Hvordan opplever du/dere samspillet mellom de ansatte i barnehagen og deres barn?
4. Hvordan opplever du/dere barnets trivsel i barnehagen?

Samarbeidet med barnehagen

1. Hvordan er samarbeidet med barnehagen omkring ditt/deres barn? Fortell
 - 1 a) Hvordan synes du dette samarbeidet har fungert?
 - 1 b) Hva har vært bra og er det noe som har vært mindre bra?
 - 1 c) Hvordan er den daglige kommunikasjonen fungert med tanke på tilbakemeldinger på hvordan barnet har hatt det i barnehagen?
2. Har barnehagen holdt deg/dere oppdatert på hvordan de arbeider for å gi barnet ditt/deres en bedre hverdag?
3. Føler du/dere at du/dere blir tatt på alvor i deres henvendelser til barnehagen angående ditt/deres barn?
4. Hvilken opplevelse har du/dere når det gjelder personalets kompetanse i barnehagen?
5. Er det noe ved samarbeidet du/dere skulle ønske var gjort på en annen måte? Eventuelt hva og hvordan?