



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsforskning og lærerutdanning

Hvordan arbeider pedagoger i barnehagen for å skape gode relasjoner til barn med problematferd?

Torunn Antila Bakken

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Forord

Frøet til min undring rundt hva det er voksne i barnehagen gjør som skaper gode relasjoner til barn med problematferd startet i et spesielt møte. Jeg opplevde at når jeg forholdt meg til barnet på en spesiell måte og var på en spesiell måte, så endret også barnet atferd. Jeg vektla å være rolig, dempet og ikke for tett på eller konfronterende, og da ble barnet også roligere og fant seg liksom mer til rette. Hele tiden gjennom våre samspill hadde vi en rolig og litt avmålt kommunikasjon med hverandre og vi fikk til mange gode aktiviteter sammen, bare jeg klarte å være på denne spesielle måten. I ettertid har jeg lært at måten jeg var på heter lavaffektiv tilnærming. Undringene jeg fikk da var starten på det som nå er blitt en forskningsoppgave hvor jeg har sett på gode relasjoner til barn med problematferd og de ansattes ansvar for det.

Barn med problematferd har vært et fokus i hele min karriere og motivasjonen for denne oppgaven er nettopp å belyse hvordan vi kan tilrettelegge gjennom vår personlige væremåte. Inkludering og tilrettelegging er store fokusområder i dagens barnehage og hvordan vi tilrettelegger kommer an på barnets vanske. Å se og legge til rette for barn med fysiske funksjonsnedsettelse er det åpenbart at vi skal. Like åpenbart er det imidlertid ikke hvordan vi skal tilrettelegge for barn som strever med atferd og psykisk helse. Ansattes ansvar for relasjonene og ansattes relasjonskompetanse er svært betydningsfulle for hvordan vi ser og forstår barn med problematferd og dette er det behov for at belyses i større grad.

I slutfasen er det på tide å takke. Først vil jeg takk min veileder, Gøril Figenschou, som har gitt meg gode tilbakemeldinger og veiledninger gjennom denne prosessen. Mine informanter fortjener også en stor takk. Uten deres velvillige deling av tanker, erfaringer og refleksjoner ville det ikke blitt noen oppgave.

Og helt til sist må jeg takke de som har ventet på meg hjemme. Mine barn, som er blitt altfor godt vant med at mamma er fraværende og glemsk, og min mann som har støttet, motivert, og av og til dyttet meg gjennom denne oppgaven. Tusen takk! Nå er mamma hjemme!

Torunn

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	6	
1.1	TEMA OG PROBLEMSTILLING	8
1.2	DET SPESIALPEDAGOGISKE PERSPEKTIVET	9
1.3	BARNET SOM SUBJEKT	11
1.4	BEGREPSAVKLARING	11
1.4.1	<i>Barn med problematferd</i>	11
1.4.2	<i>Relasjoner</i>	12
1.4.3	<i>Tilknytning</i>	13
1.4.4	<i>Voksenrollen</i>	15
1.4.5	<i>Læringsmiljø</i>	16
1.5	OPPGAVERNS VIDERE OPPBYGNING	16
2. TEORETISK GRUNNLAG	17	
2.1	SOSIAL KONSTRUKSJONISME	17
2.1.1	<i>Sosial konstruksjonisme og relasjonell praksis</i>	18
2.2	SOSIOKULTURELL UTVIKLINGSTEORI	19
2.2.1	<i>Den nærmeste utviklingssonen</i>	19
2.3	SYSTEMET OG FORSTÅELEN AV EN UTFORDRING	20
2.4	BARN MED PROBLEMATFERD	22
2.4.1	<i>Faktorer som spiller inn på barns utvikling</i>	24
2.5	BARNEHAGENS PSYKOSOSIALE LÆRINGSMILJØ	25
2.6	RELASJONER I BARNEHAGEN	26
2.6.1	<i>Ansattes egenskaper og relasjonskompetanse</i>	27
2.6.2	<i>Å arbeide for en trygg tilknytning i barnehagen</i>	28
2.7	OPPSUMMERING	29
3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	30	
3.1	KUNNSKAPSSYN	30
3.2	EN HERMENEUTISK FORSTÅELSE	31
3.3	KVALITATIV METODE	32
3.4	MIN FORSKERPOSISJON	33
3.5	MIN ROLLE SOM INTERVJUER	35
3.6	DET SEMISTRUKTURERTE INTERVJUET	36
3.7	VALG AV INFORMANTER	38
3.8	TRANSKRIBERING	40
3.9	ANALYSESTRATEGI	40
3.10	ETISKE HENSYN	41
3.11	RELIABILITET	42

3.12	VALIDITET.....	42
3.13	OPPSUMMERING	43
4	FUNN OG ANALYSE	44
4.2	Å SE OG FORSTÅ BARN MED PROBLEMATFERD	44
4.2.1	<i>Valg av arbeidsmetoder i barnehagen har betydning.....</i>	48
4.2.2	<i>Utfordringer og muligheter i tilrettelegging.....</i>	50
4.3	VERDIER I VOKSENROLLEN	51
4.3.1	<i>Kompetanse og ferdigheter i voksenrollen.....</i>	52
4.2.2.	<i>Å skape tillitsfulle og trygge relasjoner</i>	53
4.3.2	<i>Kommunikasjon som en del av relasjonsarbeidet.....</i>	54
4.3.3	<i>Sensitivitet og anerkjennelse i kommunikasjon.....</i>	55
4.2.2	<i>Konflikthåndtering</i>	56
4.2.3	<i>Positive krefter i relasjonsarbeidet.....</i>	57
4.2.4	<i>Medvirkning og asymmetri.....</i>	58
4.2.5	<i>Positiv samhandling og sensitive ansatte styrker relasjoner.....</i>	59
4.3	LÆRINGSMILJØET OG POSITIVE KREFTER	60
4.3.2	<i>Struktur og organisering.....</i>	60
4.3.3	<i>Mestring og glede.....</i>	62
4.3.4	<i>Utfordringer, spenning og flyt</i>	62
4.3.5	<i>Trygge og stimulerende læringsmiljøer som styrker og bygger barns egenskaper og ferdigheter</i> <i>64</i>	
4.4	PEDAGOGERS UTVIKLINGSPOTENSIAL.....	64
5	DISKUSJON.....	66
5.1	VERKTØY FOR Å SKAPE TRYGGE RELASJONER.....	66
5.2	VERDIER I VOKSENROLLEN	67
5.3	ET INKLUDERENDE OG UTFORDRENDE LÆRINGSMILJØ	68
5.4	KVALITET I BARNEHAGEN FOR BARN MED PROBLEMATFERD	69
6	AVSLUTNING.....	71
7.	REFERANSELISTE	74
8	VEDLEGG.....	77
8.1	VEDLEGG 1.....	77
8.2	VEDLEGG 2.....	81
8.3	VEDLEGG 3.....	83

Innledning

Denne studien handler om hva voksne i barnehagen gjør for å sikre gode relasjoner til barn med problematferd. Temaet gode relasjoner og barn med problematferd er valgt ut i fra tidligere erfaringer fra arbeid med barn med problematferd og mine egne interessefelt.

Siden jeg var ferdig utdannet som førskolelærer i 2009 har jeg jobbet som ressurspedagog, pedagogisk leder, barnehagelærer og nå som ressurspedagog i et ambulanseteam for barnehager med uttalte utfordringer. Gjennomgående for alle disse årene har vært arbeid med barn med atferdsvansker i ulik grad og art og arbeid med å skape gode hverdager og gode relasjoner for disse barna. Jeg opplever barn som strever i sosialt samspill med andre og som viser motstand og usikkerhet i barnehagens rutinesituasjoner og aktiviteter. Barna har utviklet negative strategier for å mestre hverdagen og leken med andre, for eksempel ved å opptre truende og dominerende overfor andre for å sikre at leken eller samspillet blir på den måten de ønsker eller behersker. Jeg har opplevd at disse barna blir stigmatisert av andre barn og ansatte. Ogden (2018) hevder at barna ofte møtes med en «vente og se»-holdning fra de ansatte og at det er en betydelig underdekning av hjelp til de yngste aldersgruppene. Drugli (2018) sier at utfordringen når man skal forholde seg til problematferd hos barn og unge er å definere hva som er atferdsvansker som kan ha en negativ innvirkning på barnets utvikling og hva som er vanskelig, men normal atferd. Hun sier at dette gjelder særlig hos yngre barn. Dette er noe jeg kan kjenne igjen fra barnehagen. Ofte uttrykkes det fra barnehagepersonell usikkerhet om hva atferdsuttrykkene handler om, hvorfor de har oppstått, og det er knyttet usikkerhet til alvorlighetsgraden av det. Likevel skal barnehagen sette i gang hensiktsmessige tiltak som sikrer et trygt læringsmiljø til alle barn. Barnehagens arbeid skal utarbeides med grunnlag i Barnehageloven (2006, s. §1):

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. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Videre sier Kunnskapsdepartementet (2017) i Rammeplanens kapittel at barnehagen aktivt skal legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barn, som gir grunnlag for trivsel, glede og mestring. Personalet skal arbeide for et miljø som ikke bare gjør barna til mottakere av omsorg, men også verdsetter barnas egne omsorgshandlinger (Kunnskapsdepartementet, 2017). 1. januar 2021 fikk barnehagen et nytt regelverk som skal sikre en god og trygg barnehagehverdag for alle barn i barnehagen. I kapittel 8 i Barnehageloven står det at alle ansatte har en plikt til å forebygge krenkelser, som mobbing og utestengning, og en plikt til å sette i gang tiltak dersom barn ikke har et godt og trygt barnehagemiljø (Barnehageloven, 2006). Dette er et ledd i regjeringens utviklingsarbeid som har foregått de seneste årene for å utvikle kvaliteten i barnehagen. Kunnskapsdepartementet (2020) skriver at bærende prinsipper i dette arbeidet vil være tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud. Drugli og Lekhal (2019) påpeker at god barnehagekvalitet i seg selv er helsefremmende.

For barn med problematferd kan et godt tilpasset pedagogisk tilbud være avgjørende for å sikre en god og positiv utvikling. Disse barna er ekstra sårbare i forhold til å utvikle psykiske vansker, voldelig atferd, rusproblemer, droppe ut av skole, bli innblandet i kriminalitet og vansker med å tilpasse seg familie- og arbeidsliv i voksen alder (Drugli, 2018). I stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO* ønsker regjeringen å tydeliggjøre hva som er god kvalitet i det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det påpekes i meldingen at det er for store forskjeller i kvaliteten i barnehagen i dag og at det viktigste grepet som kan gjøres er å i større grad vektlegge tidlig innsats og inkluderende felleskap som en grunnleggende kultur. Et inkluderende felleskap vil da si at alle barn føler seg betydningsfulle, trygge og opplever at de har en naturlig plass i fellesskapet og med tidlig innsats menes at utfordringer avdekkes tidlig og en tidlig inngripen når utfordringer oppstår (Kunnskapsdepartementet, 2020). Veilederen *Barns trivsel - voksnes ansvar* påpeker at samspillet mellom barn og voksne har stor betydning for å skape et inkluderende miljø med gode samhandlingsmønstre mellom barn. Barn har behov for å bli sett, hørt og bekreftet og måten den ansatte svarer og bekrefter barnet på, er avgjørende for hvordan barnet opplever seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2012). Å sikre disse betingelsene for en god barnehagehverdag, for barn med problematferd kan være krevende. Barnet kan ha utviklet seg mestringsstrategier som gjør det utfordrende å samarbeide med dem og de kan ha utviklet en atferd som provoserer og viser motstand mot personalet i barnehagen og deres initiativer.

Dette betyr at barnet krever mer av personalet i form av en sensitivitet ovenfor hvordan barnet opplever sin verden og bevisste valg i samhandling og ord for å imøtekomme barnet.

Tidlig innsats, god barnehagekvalitet og sensitive og nære voksne i barnehagen kan være med på å veie opp og fungere som et sosialt utjevne tiltak for barn med problematferd. Alle barn i barnehagen må få så like muligheter som mulig og tidlig og god hjelp for barn som av ulike årsaker har behov for det. Ekstra hjelp og tidlig inngripen kan være avgjørende for å forbygge og hindre negativ utvikling.

Knyttet til god barnehagekvalitet er læringsmiljø og relasjoner begreper som har fått større fokus i barnehagene de siste årene. For å sikre gode miljøer og gode relasjoner mellom barn er det viktig å starte med en selv. I barnehagen innebærer inkludering at barnehagens omsorgspersoner klarer å skape en atmosfære som er preget av nær tilknytning og anerkjennelse og at alle barn opplever samhörighet med andre (Kostøl, 2016). Gode relasjoner mellom ansatte og barn i barnehagen sikrer at barna føler seg trygge og ivaretatt og har dermed bedre forutsetninger for å lære, leke og utvikle seg på en adekvat måte. I denne studien ønsker jeg å komme frem til hva pedagoger vektlegger og hvordan de arbeider for å sikre gode relasjoner og et godt læringsmiljø for barn med problematferd.

1.1 Tema og problemstilling

Tall fra statistisk sentralbyrå viser at 92,8 % av alle barn i Norge har en barnehageplass (Sentralbyrå, 2021) og en undersøkelse fra Trondheim kalt Tidlig Trygg i Trondheim viser at 7 % av alle fireåringene som deltok klassifiserte til en eller flere psykiske lidelser (Drugli, 2018). Haustätter (2014, s. 54) understreker at man ikke kan forstå vanskene barna har, uten å ta hensyn til de systemiske forholdene som vanskene er en del av. Derfor vil jeg i min studie undersøke barnehagens metoder og systemer for å få svar på min problemstilling:

Hvordan arbeider pedagoger i barnehagen for å skape gode relasjoner til barn med problematferd?

Arbeid med barn med problematferd er noe barnehagene kjenner til fra før av og flere har antagelige, avhengig av hvor lenge de har arbeidet i barnehage, vært borti det opptil flere ganger. Hensikten min med denne studien er å komme frem til hva pedagoger gjør for å sikre gode relasjoner til barn med problematferd. Å skape og spre god kunnskap om relasjonelt arbeid kan være med på å bidra til bedre barnehagekvalitet og bedre kompetanse hos ansatte, slik at barn med problematferd og hele barnegruppa opplever trygge omgivelser og

emosjonelt tilgjengelige ansatte. Barn med problematferd kan skape utrygghet hos de andre i barnegruppa og med det står barn med problematferd selv står i fare for å bli utestengt. En trygg og god relasjon til personale i barnehagen er med på å forebygge utrygge barn og problematferd.

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg valgt meg ut tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å fordype og konkretisere problemstillingen:

- 1. Hvordan forstår pedagoger begrepet problematferd for barn i barnehagen?*
- 2. Hva gjør pedagoger for å skape og opprettholde gode relasjoner til barn med problematferd?*
- 3. Hvilke prioriteringer gjør pedagoger for å skape og opprettholde trygge og stimulerende læringsmiljøer?*

I denne studien vil jeg benytte teori, forskning og samle inn egen intervjudata for å finne svar på disse spørsmålene.

Barns sosiale relasjoner og kompetanse står sentralt i utviklingsperioden når barna går i barnehage. Både på kort og lang sikt er sosial kompetanse antagelig den viktigste forutsetningen for barns oppvekst og utviklingsmuligheter (Ogden, 2018). Mulighetene til barnehagen som en sosialt utjevnende instans er store og derfor kan en undersøkelse som utforsker hva pedagoger gjør for å skape gode relasjoner i barnehagen være med på å belyse viktigheten av dette arbeidet. Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO* viser til at det mangler kompetanse som sikrer et bedre tilpasset og mer inkluderende tilbud til barn (Kunnskapsdepartementet, 2020) og studier som Tidlig Trygg i Trondheim viser at 7% av barna i 4-års alder strever med psykisk helse og en andel av dem også med atferd (Drugli, 2018).

Det er hevet over enhver tvil at voksen-barn relasjoner er avgjørende for å sikre gode og sunne miljøer i barnehagen og denne oppgaven søker å beskrive hva det er pedagoger gjør og hvilke prioriteringer de gjør for å oppnå dette med barn som utfordrer dem med sin atferd.

1.2 Det spesialpedagogiske perspektivet

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings-, og livsvilkår for barn unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte –

funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring eller livsutfoldelse.

Spesialpedagogikkens to hovedoppgaver blir da å forbygge at vansker oppstår eller får utvikle seg og avhjelpe og redusere vansker som har oppstått (Tangen, 2018). Innenfor spesialpedagogikken kan forståelsen av en utfordring eller vanske deles opp i ulike måter, en individrettet og en systemrettet forståelse.

I en individrettet forståelse vil vansken være knyttet til enkeltindividet. Det vil i første rekke gi grunnlag for å avhjelpe individet som bærer av en vanske eller mangel. Barn med problematferd har i denne type forståelse blitt eier av sin egen atferd og vanskene blir sett på som iboende i barnet. I helseinstitusjoner er denne typen forståelse vanlig og kan også karakteriseres som en medisinsk-diagnostisk forståelse og tradisjon (Tangen, 2018).

Hausstätter og Vik (2016) beskriver dette som en patologisk forklaringsmodell der målet er å redusere vansken. Etterhvert har det vokst frem en erkjennelse av at denne typen forståelse ikke er tilstrekkelig og da har det vokst frem en mer systemrettet forståelse av et individs vanske eller mangel. I en systemrettet forståelse vil en vanske eller mangel blitt sett i relasjon til miljøene den er en del av. Dermed vil det være mulig at et individ med vansker eller mangler kan sees på som funksjonshemmet i en situasjon og ikke i en annen. Barn med problematferd kan, for eksempel, streve i sosiale aktiviteter som frilek i barnehagen, mens i en annen og mer voksenstyrt aktivitet kan vise en helt annen og mer positiv atferd.

Hausstätter og Vik (2016) beskriver dette som en inkluderende forklaringsmodell der det spesielle blir sett på som et positivt fenomen der målet er å dyrke mangfoldet. Grunnlaget for dette perspektivet er en holdning om at alle mennesker har rett til å delta, bli hørt, ta avgjørelser og yte godt av samfunnets goder.

De ulike forståelsene innenfor spesialpedagogikken gir ulike grunnlag for forståelsen av en utfordring. Hausstätter og Reindal (2016) beskriver at en fordel med de ulike forståelsene er at spesialpedagogisk kunnskap kan gi god beskrivelse og forståelse av barnets læringssituasjon og bidra til å utvikle pedagogikken og systemet som omgir et barn. For barn med problematferd kan en spesialpedagogisk tilnærming med andre ord føre til bedre forståelse hos ansatte og bedre tilrettelegging i barnehagen.

I denne forskningsoppgaven vil jeg støtte meg på en systemisk og inkluderende forståelsesmodell av problematferden som barn i barnehagen kan ha.

1.3 Barnet som subjekt

Gjennom lover og reguleringer, som FN's barnekonvensjon og Rammepplan for barnehager, legges det vekt på viktigheten av å se barnet som subjekt (Barnekonvensjon, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi som borgere i et samfunn er bærere av kulturelle og faglige tradisjoner som kan gjøre det vanskelig å se og møte barn som subjekt. Forskningen viser at små barn er fra de kommer til verden relasjonsorienterte og meningsskapende (Bae, 2007). Små barn er sosiale vesener som via kroppslige handlinger nonverbale kommunikasjonssignaler søker og går i relasjon til andre og de kan signalisere egne intensjoner og grenser, som for eksempel at de er trøtte. For at små barn skal komme inn i gode dialoger og samhandlingsmønstre forutsettes det at omsorgspersonene rundt dem er sensitive og kan tolke deres signaler.

Å møte et barn som subjekt betyr med andre ord å anerkjenne barnets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden. Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser. Bae (2007) hevder at å se på barnet som subjekt sørge for en konstruktiv utvikling som fører til trygghet og god selvfølelse, ved at det etterstrebes likeverdighet mellom mennesker. Tilsvarende, hevder hun, at feilutvikling, mentale forstyrrelser og psykiske lidelser kan forstås i lys av at individers subjektivitet ikke er blitt forstått.

1.4 Begrepsavklaring

For å vise hva som legges i begreper brukt i denne oppgaven vil jeg i dette kapitlet redegjøre for begrepene: barn med problematferd, relasjoner, tilknytning, voksenrollen og læringsmiljø.

1.4.1 Barn med problematferd

Barns problematferd i barnehagen vises på mange ulike måter og på ulike arenaer. For barnehagepersonalet kan det være vanskelig å definere hva som er vanskelig, men normal atferd og hvilken atferd som er bekymringsfullt. Fordi mange barns atferd ikke er definert i barnehagen har jeg i denne oppgaven valgt å fokusere på barn med problematferd som ikke har en diagnose og en systemisk forståelse av vanskene.

For barn med problematferd kan balansen mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer være avgjørende. Risikofaktorer defineres som faktorer i barnet selv eller og/eller barnets liv som øker risikoen for negativ utvikling, som for eksempel negativ temperamentstil hos barnet og

negativ oppdragerstil hos foreldrene. Drugli (2018) viser at kombinasjonen mellom negativ temperamentstil hos barnet og dårlig barnehagekvalitet synes særlig å øke risikoen for å utvikle atferdsvansker. Beskyttelsesfaktorer kan også være individuelle eller kontekstuelle og kan – ved at fremmer motstandsdyktighet(resiliens) hos barnet – føre til at barnets utvikling endrer kurs i positiv retning, eller at barnet ikke får en negativ utvikling på tross av eksisterende risikofaktorer (Drugli, 2018).

Barn med problematferd kan ha høy forekomst av aggresjon. Aggresjonen kan deles inn i to kategorier, *reaktiv* og *proaktiv*. Reaktiv aggresjon er en reaksjon på en hendelse eller situasjon som forekommer like før barnets aggressive handling. Barn med reaktiv aggresjon har gjerne en tendens til å oppfatte andres handlinger som fiendtlige, selv om de ikke er ment slik. De har også sterke emosjonelle reaksjoner og har vansker med å regulere sterke følelser (Drugli, 2018). Proaktiv aggresjon er definert som uprovosert, negativ atferd som har til hensikt å skade eller tvinge en annen person. Sinne er en normal reaksjon hos mennesker, men barn som ikke lærer å kontrollere eget sinne risikerer å streve i samspill med andre og i verste fall bli ekskludert fra det sosiale jevnalderfelleskapet.

I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense til å omhandle barn med sosiale eller ekstrenaliserte vansker og herunder problematferd som er ikke diagnostiserbar og etter Ogden (2018) den dimensjonalt tilnærmingen som tar hensyn til flere aspekter ved vanskene. Videre i forskningsoppgaven vil jeg bruke betegnelsen barn med problematferd.

1.4.2 Relasjoner

Relasjoner er grunnleggende for alt arbeid med barn og unge, især de som sliter med problematferd eller har andre typer utfordringer så er fokuset på relasjoner viktig. For å vite hva som er gode relasjoner for barn og unge må vi først definere hva relasjoner er. I teoridelen redegjøres det for hva god relasjonskompetanse er.

Schibbye og Løvlie (2017) skriver at vi ikke lever som isolerte individer, men at vi fødes inn i et forhold, et du og et jeg. Vi blir oss selv i relasjoner og vi lever våre liv i relasjoner. Det at vi kan forstå andre, lære av dem, og stole på dem er avgjørende for utvikling og livskvalitet.

Ogden (2018, s. 134) hevder at positive og gode relasjoner er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere. Ogden (2018) hevder at lærere som har et godt samspill og formidler forståelse og vennlighet lettere lærer bort til sine elever. Barn som vet at den ansatte bryr seg om dem og er genuint opptatt av hvordan de har det, får en sterkere

tilknytning og opplever større grad av trygghet i skole og barnehage. At barna er trygge i sin relasjon til den ansatte gjør at de i større grad kan ta del i gruppen sin med sin jevnaldrende og igjen opplever tilhørighet og inkludering. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013, s. 121) skriver om betydningen av voksen-barn relasjonen i barnehagen og viser til flere ulike studier og forskere som sammen mener at barn med positive og trygge relasjoner til de voksne, bruker de ansatte som en trygg base for å leke og utforske sine sosiale relasjoner med jevnaldrende. Barna vet at hvis noe oppstår eller blir vanskelig så kan de stole på at de ansatte ser dem og gir dem støtte og omsorg. Brandtzæg mfl. (2013) hevder også at å jobbe for å etablere trygge og gode relasjoner til barn i risiko kan få en stor betydning for barnas sosiale utvikling, ved at de kan få en redusert aggressiv atferd og en bedre skoletilpasning over tid. Hvorvidt en trygg og god relasjon mellom barn og ansatt er etablert avgjøres kun av barnets subjektive opplevelse av den gitte relasjonen.

Abrahamsen (2015, s. 21) skriver at med småbarn er det tre samspillsfenomen som må være tilstede i et relasjonelt samspill. Ansattes evne til å dele fokus, følelser og intensjon med barn er helt avgjørende for et godt samspill. Det er en delt oppmerksomhet mellom dem som gjør at barn og ansatte får en gjensidig opplevelse av hverandres intensjoner og gjensvar. Dette krever ikke bare å være en trygg base for barn, som de kan søke trygghet og trøst i, men også en emosjonell tilgjengelighet eller tilstedeværelse, der barn og voksen kan speile seg i hverandre, lese hverandre og sammen skape mening og innhold til samspillet (Abrahamsen, 2015).

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2015, s. 11) påpeker at når to personer kommer sammen, påvirkes de ikke bare av hverandre og det de gjør sammen, men også av såkalte rammefaktorer. Dette kan handle om tid og sted eller økonomiske, sosiale og kulturelle forhold. Tidspress eller flere barn som har ulike behov kan gjøre det å arbeide med positive relasjoner til barn med problematferd krevende. Å formidle emosjonell tilgjengelighet og trygghet til enhver tid når andre og kanskje mer praktiske anliggender krever den voksne. Mange ulike typer krav og press kan få den voksne til å reagere uhensiktsmessige til barnet.

1.4.3 Tilknytning

Tilknytning beskrives som et spesialtilfelle av nære følelsesmessige relasjoner (Broberg, Hagström & Broberg, 2016, s. 37). De har alle til felles at de varer over tid, berører relasjonen til en uerstattelig person, har stor følelsesmessig betydning, personene søker hverandres nærhet og at personene kjenner på følelsesmessig ubehag ved ufrivillig separasjon.

Menneskebarnets overlevelse og opplevelse av trygghet har alltid vært avhengig av fysisk nærhet til en beskyttende voksen. Tilknytning har sitt utgangspunkt i evolusjonsbiologien på samme måte som andre basale behov (eks. mat og søvn). Barn kan altså ikke la være å knytte seg til omsorgspersoner (Broberg mfl., 2016, s. 37) og dermed vil også teorier om tilknytning og hvordan barnehagepersonale skal arbeide med dette være sentralt i denne oppgaven.

Evertsen-Stanghelle (2018, s. 87) beskriver at det nære samspillet mellom barn og betydningsfulle voksne er essensielle erfaringer for utviklingen av god fysisk og psykisk helse, selvregulering og læring. De tidlige erfaringene og nære relasjonene er med på å danne indre arbeidsmodeller som danner grunnlaget for barnets personutvikling.

Forskningen har også vist at kvaliteten på tilknytningen har betydning (Broberg mfl., 2016). Ut i fra kvaliteten på tilknytningen utvikler barna en tilknytningsstil som sier noe hva barna kjenner til fra før av nærhet, sensitivitet eller mangel på dette. Tilknytningsstilene ble utarbeidet av Mary Ainsworth og komplettert av Mary Main (Broberg mfl., 2016), kan deles opp følgende: 1) som trygg, unnvikende eller ambivalent, eller 2) som organisert (trygg, unnvikende, ambivalent) eller desorganisert. Barn med en trygg tilknytning har opplevd sensitive, følelsesmessige forutsigbare og tilgjengelige voksne og de har erfart at de kan stole på at voksne vil beskytte og ta vare på dem (Broberg mfl., 2016). Killèn (2012, s. 40) hevder at en trygg tilknytning kan forstås som en vaksine mot senere belastninger og at barna er mer robuste ovenfor problemer som oppstår. Barn som utvikler utrygge tilknytningsmønstre har erfaringer med at voksnes tilstedeværelse ikke nødvendigvis betyr støtte og trøst selv om det er behov for det. En utrygg tilknytning kan deles opp i to ut i fra hvilke strategier barna tilegner seg. En utrygg/unnvikende tilknytning vil si at de undertrykke sin atferd og ikke viser følelser og en utrygg/ambivalent tilknytning vil si at de overdriver følelser og atferd for å styre og kontrollere omsorgspersonen. En utrygg tilknytningstil er som regel betegnet som en risikofaktor for barnet og kan senere by på problemer. En desorganisert tilknytningstil er den mest alvorlige formen for utrygge tilknytningstiler. Barna er ute av stand til å organisere sin tilknytningsatferd på en måte som øker sannsynligheten for at de vil bli beskyttet.

Tilknytningsrelasjonene er preget av fravær eller sammenbrudd av organiserte mønstre og barn med denne stilen har ingen spesifikk metode for å tilnærme seg omsorgspersoner og kan ofte oppføre seg selvmotsigende.

1.4.4 Voksenrollen

Det første mange tenker på når vi snakker om gode og trygge relasjoner til barn er at barn skal kjenne nærhet, anerkjennelse og omsorg rundt seg og at de skal stole på at voksne er der når de har behov for støtte og trøst. Ifølge tilknytningsteorien, har barn et naturlig instinkt å søke til voksne eller større og sterkere andre, fordi de er sårbare og kan møte på utfordringer de ikke makter å møte alene. Tilknytningsteorien viser oss også at barn utvikler ulike tilknytningsstiler basert på hvordan og hvor tilgjengelige og emosjonelt engasjerte de voksne er. Men hvordan er den voksne som klarer å formidle og vise dette til barn? Hvordan er vi som voksne som gjør at barn stoler på oss? Ogden (2018) fremhever at positive voksen-barn relasjoner virker forbyggende og reduserende på problematferd hos barn.

Teorien om det autoritative perspektivet ble i utgangspunktet utviklet med tanke på foreldrestiler og oppdragelse (Roland, 2021). Etter hvert har også denne teorien fått fotfeste innenfor pedagogiske institusjoner som skole og barnehage.

Den opprinnelige oppdragerstilmodellen viser fire ulike stiler; den autoritative, den autoritære, den ettergivende og den forsømmende (Roland, 2021) og viser hvordan de ulike stilene balanserer mellom krav og relasjonsvarme. Den autoritære stilen setter høye krav til barn, er opptatt av kvalitet og lite balansert i forhold til varme. Den ettergivende stilen kan være høy på relasjonskvalitet, men lav i forhold til krav og forventninger. Den forsømmende stilen er lav på begge deler.

Den autoritative stilen er den stilen som har en balansert tilnærming til barn med tilstrekkelig relasjonsvarme og krav. Den autoritative stilen ser ut til trygge barn og gi dem gode forutsetninger for å utvikle blant annet selvstendighet, prososial atferd, selvtillit, motivasjon og vennlig kommunikasjon, samtidig som trygge læringsmiljøer forebygger og reduserer negativ atferd og mobbing (Roland, 2021).

Brandtzæg mfl. (2013) hevder at for å være voksne som hjelper barn til å føle seg trygge må vi være oppmerksomme på hva de føler og hva de har behov for – barna må bli forstått innenfra. Først da møter vi barna på en måte som gjør at de føler seg sett og kan være trygge.

Barn med problematferd kan gi utydelige signaler på hva de har behov for og de kan utfordre både forsøk på nærhet og krav de voksne stiller. Elvén og Edfelt (2019) mener at for å forebygge og redusere problematferd må vi øke barnas trygghet og opplevelse av delaktighet og medbestemmelse. I en lavaffektiv tilnærming til barn endres maktforholdet mellom barn

og voksen og de voksne unngår å kontrollere barnas atferd, men legger heller vekt på å sammen komme frem til løsninger som gagnar aller, på en måte som er lite konfronterende og mer dempet.

1.4.5 Læringsmiljø

Læringsmiljø blir definert som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Et godt læringsmiljø og lærerens kompetanse i klasseledelse er viktig for alle elevers utvikling, men spesielt for elever som strever faglig og/eller sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2014). Forskning viser fire grunnleggende forhold som kan være med på å skape og opprettholde et godt læringsmiljø: lærerens positive og støttende relasjon til hver enkelt elev, etablering av en god læringskultur og et godt læringsfelleskap, etablering av struktur, regler og rutiner og tydelige forventninger og motivering av elevene. Selv om det som er beskrevet her er knyttet til et godt læringsmiljø i skolen, så kan det også overføres til barnehage. Av disse punktene kan man særlig trekke frem hvordan den voksne arbeider for gode voksen-barn relasjoner og hvordan den voksne strukturerer og leder barnehagehverdagen. En god læringskultur og et godt læringsfelleskap kan i barnehagesammenheng overføres til gode relasjoner og positiv samhandling mellom barna som gir barna like muligheter til å leke og utfolde seg sammen med hverandre. Dette er også et viktig forhold for å skape et godt og inkluderende læringsmiljø i barnehagen, men det er avhengig av de to førstnevnte faktorene, derfor blir de de som vektlegges mest.

1.5 Oppgavens videre oppbygning

Oppgaven hoveddel er delt opp i 5 kapitler. I dette første kapitlet redegjøres det for forskningsoppgavens bakgrunn, problemstilling og hensikt, samt redegjør for noen av oppgavens sentrale begreper. I andre kapittel presenteres teorien som brukes i den videre undersøkelse og senere til studiens empiri. I det tredje kapitlet går jeg gjennom hvilken metode som er brukt i undersøkelsen, valg som er gjort i undersøkelsen og min forskerposisjon. I fjerde kapittel redegjør jeg for funn i undersøkelsen og analyserer dem opp mot valgt teori og i det siste kapitlet vil jeg diskutere funnene og forsøke å svare på problemstillingen. Til sist vil jeg komme med noen oppsummerende tanker og se på hvordan jeg har løst denne oppgaven.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet tar jeg for meg det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven. Jeg vil starte med å redegjøre for sosial konstruksjonisme, og spesielt Kenneth J. og Mary Gergens (Lock & Strong, 2014, s. 389-391) fokus på sosial konstruksjonisme i relasjonell praksis. Deretter vil jeg skrive om Lev Vygotskys teorier om hvordan vi lærer i samspill med andre og Jerome Bruners støttende stillas (Woolfolk, 2016). Videre vil jeg redegjøre for teoretiske forståelser av relasjoner og relasjonskompetanse, voksenrollen og læringsmiljø.

2.1 Sosial konstruksjonisme

Sosial konstruksjonisme er ingen ensartet skoleretning. Lock og Strong (2014, s. 31) kaller det et vidtfavnende «kirkesamfunn» preget av mangfold. Likevel er det noen grunnforståelser som virker samlende. I sosial konstruksjonisme er mening og forståelse sentrale aspekter ved menneskers aktiviteter. Mening handler om å gi to personer en felles sosial forståelse. I denne utvekslingen er språket sentralt og dialogen kan gå frem og tilbake til de to har oppnådd en felles forståelse. Mening og forståelse oppstår i sosiale interaksjoner med andre mennesker, dermed kan vi si at mennesket konstruerer sin egen virkelighet gjennom språklige interaksjoner med andre mennesker. Mennesket er sterkt påvirket av den kulturelle konteksten det befinner seg i og måten vi forstår er situert i sosiokulturelle prosesser (Lock & Strong, 2014, s. 33). For eksempel ble barn med problematferd og deres vansker tidligere forstått med at vanskene var iboende i barnet og på den måten barnets ansvar. Dagens systemiske syn på en vanske retter på mange måter opp i det ved å fokusere på faktorer som spiller inn på en vanske. Innenfor sosial konstruksjonisme er mennesket selvdefinerte og sosialt konstruerte deltagere i egne sosiale liv. Det finnes ingen objektiv sannhet om hvem den enkelte er eller hvilke egenskaper den enkelte har, men mennesket har flere sannheter og flere måter å være på avhengig av hvem vi er sammen med. Lock og Strong (2014) trekker også frem å ha et kritisk blikk på temaer som undersøkes. Det vil si at man er opptatt av hvordan den sosiale verdenen fungerer og målet må være å endre og erstatte med noe som er bedre og mer rettferdig.

Lock og Strong (2014) skriver at sosial konstruksjonismen ble født i opposisjon til den etablerte vitenskapen og den mektige diskursen om det normale mennesket. De skriver at normalitetsdiskursen brer om seg i samfunnet og det kan også gjenkjennes fra dagens barnehage om hvilke normer og krav som stilles til barn i barnehage. Fordi det finnes ulike perspektiver finnes det også ulike sannheter. Barn har ikke samme erfaringer og kunnskaper

som de voksne, men skaper sin egen kunnskap og forståelse gjennom sine livserfaringer. Dermed vil det også være naturlig at de har et eget syn på normer og krav som voksne stiller og de velger selv hvordan de vil møte dem. Å beskrive en normalitet og behandle alle som ikke havner innenfor dette området som et avvik eller et problem, vil ikke samfunnet være tjent med. Sosial konstruksjonisme skjerper vår oppmerksomhet mot de flytende og foranderlige grensene som vi anser som *common sense*, rett og galt, sant og falskt, vakkert og stygt og utvider grensene, toleransen og fleksibiliteten i møte med mennesker som har satt seg fast, hevder Lock og Strong (2014).

2.1.1 Sosial konstruksjonisme og relasjonell praksis

Kenneth J. og Mary Gergen har gjennom sin sosialkonstruksjonistiske tenkning og praksis bidratt til å endre og tenke på nytt rundt psykologi (Lock & Strong, 2014, s. 389-391). De har arbeidet for å fremme samarbeidsfokuserte og oppfinnsomme relasjonelle praksiser, samtidig som de utfordrer psykologiske forståelser, metoder og praksiser som de mener mangler dette samarbeidsfokuset og oppfinnsomheten (Lock & Strong, 2014, s. 389). På den måten har de blitt viktige bidragsytere til å utviklingen av relasjonelle praksiser. Sentralt i arbeidet om relasjonelle praksiser er balansen mellom hva som blir tatt for gitt i menneskers forståelser og handlinger, med hvilke muligheter de har og hva de foretrekker med tanke på ønsker og spørsmål de måtte ha. Slike relasjoner fremforhandles og gjøres på måter som hensyntar personen det handler om og ikke praktikerens. Reflekterende og oppfinnsomme fremforhandlede dialoger settes i sentrum og praktikerens må handle på en fleksibel og etisk måte som ikke er fastlagt på forhånd. Å innta en slik holdning når det er snakk om barn med problematferd kan bli krevende for pedagoger fordi barnet kan utfordre med sin atferd og av den grunnen bli utfordrende å samarbeide med. I tillegg handler mange av ledende diskurser om at barn med problematferd behøver tydelige og ansvarsfulle voksne, men det forutsetter også en relasjonell ansvarlighet. Selv om denne heller ikke kan spesifiseres på forhånd. Personen det handler om inviteres til å ta en aktiv del av utformingen og opprettholdelsen av dialoger de opplever som oppfinnsomme og samarbeidsfokuserte. Kjernen i relasjonell praksis ligger i hvordan prosessuelle og språklige avgjørelser blir fremforhandlet gjennom et samarbeid mellom person og praktiker. Dermed kan begge arbeide og bidra sammen til å utvikle felles ressurser som hjelper personen med å nå ønskede mål (Lock & Strong, 2014, s. 390). For å skape en relasjonell praksis i en barnehage og sammen med barn med problematferd handler det om å ta barnet og deres rett til medbestemmelse på alvor, og at barnet opplever seg betydningsfull og sett. Gode dialoger sammen med barn som skaper en

enighet og en felles forståelse kan være med på å styrke barnets relasjoner til de ansatte og dermed redusere problematferd fordi barnet er blitt møtt på en måte som anerkjenner dem og det de opplever.

2.2 Sosiokulturell utviklingsteori

Den russiske psykologen Lev Vygotsky startet med å studere læring og utvikling for å forbedre egen undervisning. Han la vekt på at menneskelige aktiviteter foregår i kulturelle omgivelser, og at de ikke kan forstås isolert fra disse omgivelsene (Woolfolk, 2016). Han mente at våre mentale strukturer og prosesser stammer fra vår samhandling med andre og den sosiale interaksjonen mellom mennesker er med på å skape de kognitive strukturer og tankeprosesser, det er altså ikke bare en påvirkning av på utviklingen (Woolfolk, 2016). Vygotsky definerte utvikling som omformingen av felles interesser til internaliserte prosesser.

Vygotsky la vekt på det sosiale samspillet mellom mennesker og kulturen som formidles mellom dem. Han mente at enhver funksjon vil opptre to ganger. En gang interpsykologisk og en gang intrapsykologisk. Den interpsykologiske vil si det som hender mellom mennesker og det intrapsykologiske er det som hender inni barnet, som en del av den kognitive utviklingen. Det er i det interpsykologiske at den voksne eller mer kunnskapsrike andre formidler en kultur til barnet. For eksempel kan et barn lære mer om å dele og å samarbeide i en kultur som legger vekt på dette, fremfor i en kultur som vektlegger individualisering og konkurranse (Woolfolk, 2016). For barn som er sårbare og står i et avhengighetforhold til sine omsorgspersoner vil det dermed si at jo mer kompetent, sensitiv og trygg den voksne er jo mer vil barna lære seg god og positiv samhandling med andre. Barn med problematferd som allerede har utviklet en negativ atferd som skaper utfordringer for dem kan sensitive og trygge voksne være med på å skape nye former for samhandling for barna.

2.2.1 Den nærmeste utviklingssonen

Vygotsky definerte to utviklingsnivåer hos barn (Askland & Sataøen, 2019). Det første nivået er det aktuelle nivået der ferdighetene og kunnskapene barnet har tilegnet seg er synlige. Det andre nivået, og det som er viktigst, ifølge Vygotsky, er den nærmeste utviklingssonen. Sonen beskriver den avstanden det er mellom det barnet er i stand til å klare selv og det barnet kan klare dersom det får hjelp og veiledning av en voksen eller et mer kompetent barn (Askland & Sataøen, 2019). Det handler altså om det læringspotensialet barnet har, altså ferdigheter, funksjoner og kunnskaper barnet er i ferd med å lære seg. Det aktuelle, eller nåværende læringsnivået, sier noe om fortiden eller nåtiden, mens den nærmeste utviklingssonen sier noe

om fremtiden. Den kognitive utviklingen skjer gjennom at barn samhandler og kommuniserer med mer kompetente medlemmer av kulturen (Woolfolk, 2016). Disse fungerer som lærere og veiledere og de formidler kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier som er viktige i den aktuelle kulturen. Barnas tilegnelse blir assistert og støttet av den voksne eller mer kompetente barn. Jerome Bruner kalte voksenstøtten for stillasbygging (Woolfolk, 2016). Begrepet viser da til at barn og voksne bruker denne hjelpen som støtte mens de selv bygger opp en solid forståelse som vil gjøre dem i stand til å mestre på egenhånd.

2.3 Systemet og forståelsen av en utfordring

Vygotsky fremhever at menneskelige aktiviteter foregår i kulturelle omgivelser og at vi ikke kan forstås isolert fra disse omgivelsene (Woolfolk, 2016). På grunn av dette vil det være aktuelt å se på hvordan systemene i barnehagen påvirker hvordan barn med utagerende atferd inkluderes i barnehagens felleskap og barnegruppe. I et systemteoretisk perspektiv flyttes oppmerksomheten fra individet og til systemet rundt. Det innebærer at man har en relasjonell forståelse for barnets atferd og den konteksten den utspiller seg i. Holland (2013, s. 25) viser til at i et systemperspektiv flyttes ideen om barnets vansker fra barnet, og alt ved barnet som hjemmemiljø og eventuelle iboende vansker, til situasjonen der utfordringene viser seg. Man ser ikke vekk fra disse og tidligere årsaker til problemer, men fokuserer på faktorer som bidrar til å opprettholde utfordringene. Individet står i relasjon til sine omgivelser og dermed er det ikke alltid relevant å sette inn ressurser direkte til individet. I flere tilfeller vil utfordringer i barnets atferd være knyttet til forhold rundt barnet og dermed vil det være mer relevant og nyttig å sette inn ressurser og tiltak i miljøene rundt barnet. Faktorer i miljøet vil det i større grad også være mulig å gjøre noe med og dermed hindre ytterligere skjevutvikling (Holland, 2013).

Drugli (2018, s. 17) viser til Sameroff (2009) som har utviklet transaksjonsmodellen. Den viser hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer over tid gjensidig påvirker barnets utvikling. Barns utvikling er kompleks, og mange forhold på ulike nivåer påvirker hverandre. Transaksjonsmodellen innebærer et syn på utvikling der individ og miljø er i stadig endring. Modellen er basert på at barns utvikling er ulik og kan foregå i sprang. Hendelser i livet kan til barnet kan ha innvirkning på utviklingen, både av positiv og negativ art. Milepæler brukes om normative endringer som de fleste barna gjennomgår i utviklingsløpet, som å lære å snakke og å gå. Ikke-normative endringer som kan påvirke utviklingen, både for grupper og enkeltbarnet, er ulykker, historiske begivenheter og videre (Drugli, 2018). Kulturelle faktorer,

overordnede og innad i familien kan også påvirke hvordan et barn utvikler seg. Dette gjelder også for den kulturen som befinner seg i den enkelte barnehage. Barnet ses på som en aktiv aktør i eget liv. Barnet vil påvirke sine omgivelser og vil selv bli påvirket av omgivelsene. Drugli (2018) sier at barnet organiserer aktivt egne erfaringer, og at dette fører til at både barnet og miljøet er i kontinuerlig og dynamisk endring. Årsak og effekt veves sammen og danner barnets utviklingsprosess (Drugli, 2018). Transaksjonsmodellen inkluderer Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og dermed en systemisk forståelse av barns utvikling. Transaksjonsmodellen bidrar til en helhetlig forståelse av barns behov der tidlig intervensjon er viktig. Tidlig intervensjon betyr at det settes inn tiltak i et tidlig stadium der man ser at problemutvikling er mulig. På den måten kan eventuelle eller potensielle problemer opphøre eller minimaliseres ved liten innsats. Transaksjonsmodellen bidrar også til en forståelse av barns utvikling av atferdsvansker. Vanskene oppstår ikke i et vakuum eller på bakgrunn av individuelle trekk hos barnet. Atferdsvanskene oppstår på grunn av komplekse og gjensidige påvirkninger av ulike faktorer på ulike nivåer over tid. Barn med problematferd må sees på som aktører i egen utviklingsprosess, der blant annet deres virkelighetsforståelse blir av betydning for å kunne forstå og avhjelpe atferdsvanskene (Drugli, 2018). For å hindre at en tilnærming blir for instrumentell og generell er det viktig å inneha en forståelse for dette. Barns atferdsvansker må forstås ut fra det barnet det gjelder, og den konteksten som omgir barnet, dermed må også de systemiske tiltakene samsvare med dette.

Ogden (2018) viser til en norsk studie som fant store og robuste langtidseffekter av tilgang på barnehage, både med hensyn til barnas utdanningsnivå og tilknytning til arbeidsmarkedet. Langtidseffekten av barnehagen som et universelt tilbud viste entydig at barnehage har positiv effekt på barns utvikling. Ved å tilby et godt læringsmiljø for alle barn, kan barnehagen bidra til sosial utjevning. Barnehagen er for de fleste barn den første samfunnsinstitusjonen som de bruker mye tid i. I barnehagen får barna sine første møter med samfunnets normer og verdier gjennom barnehagetilbudet som er regulert av lover og rammeplanen. Gjennom aktiviteter og det sosiale samspillet i barnehagen får barnehagen mulighet til å vurdere barnets ulike ferdigheter og sette i gang tidlige og adekvate hjelpetiltak. Haustätter (2014) understreker imidlertid at man ikke kan forstå de vanskene som barn har, uten å ta hensyn til de systemiske forholdene som vanskene er en del av. Barnehagen representerer et eget sett av verdier og holdninger i form av tradisjoner, regler og pedagogiske opplegg som igjen skapes av ulike mennesker som har sine verdier, holdninger og kunnskaper. Vi er alle ulike og er født med et ulikt biologisk potensial som i ulik grad påvirke oss og hvordan vi velger å møte verden.

Sammen blir dette styrende for hvilke krav som møter barna når de kommer til barnehagen. Kravene kan ifølge Haustätter (2014), framprovosere vansker hos barn. Det vil derfor være avgjørende for barns utvikling at barnehagen kontinuerlig vurderer hvorvidt kravene fra voksne og barnehage er rimelige eller urimelige. For å vurdere om barnehagens krav og forventninger er rimelig eller urimelige, vil det innebære å vurdere barnehagens prioriteringer, barnehagens organisering og de ansattes pedagogiske væremåte og kunnskapsnivå (Haustätter, 2014).

2.4 Barn med problematferd

Opp gjennom tidene og på tvers av kulturer har det vært ulike forventninger om hvordan foreldre skal oppdra sine barn. Barn skal oppdras og lære normer og regler tilhørende deres kultur slik at de kan bli fullverdige medlemmer og bidra til samfunnet de tilhører. Like vanlig som disse forventningene, er det også at enkelte barn bryter normer eller har vansker som samfunnet, institusjoner eller enkeltpersoner synes det er vanskelig å forstå seg på. Omfanget og alvorligheten i atferden blir med på å definere hvorvidt denne atferden er innenfor det som normalt kan forventes av barn og unge eller om det er grunn til å bekymre seg (Haugen, 2008, s. 23). Barn som har alvorlige atferdsvansker som ikke blir normalisert i løpet av førskolealder eller tidlig skolealder, vil være i økt risiko for å utvikle ulike former for psykiske vansker eller lidelser (Drugli, 2018).

Nordahl mfl. (2015, s. 32) påpeker at atferdsproblemer må forstås som et normativt og relativt fenomen, hvor voksnes oppfatninger og forventninger til akseptabel og normal atferd i ulike situasjoner og på ulike alderstrinn i stor grad er avgjørende. En av definisjonene som vises til her er fra Bronfenbrenner m.fl. (1979) som skriver at atferdsproblemer er et resultat av et «disturbed ecosystem». Definisjonen fokuserer på samspillet mellom individet og omgivelsene og fremhever betydningen av de kontekstuelle og læringsmessige betingelsene for hvordan barn og ungen oppfører seg.

Problematferd forekommer fra tid til annen hos alle barn og det kan virke vanskelig å definere hva som er atferdsforstyrrelser og vanskelig, men normal atferd. Barn viser i større og mindre grad negativ atferd i løpet av sin utvikling, som en del av det normale. I følge Drugli (2018), viser 75% av alle toåringene sterkt sinne og har raserianfall. Det er ingen aldersgrupper som har så høyt aggresjonsnivå som toåringene, men heldigvis synker aggresjonsnivået etter dette. Denne typen aggresjon er, til tross for sine sterke uttrykk og muligens til tider hyppighet, normal og anses som en del av det normale. Det er vanlig at barn kan bli sinte når de er trøtte,

slitne, vil ha oppmerksomhet, syk eller ikke håndterer situasjonen de er i. Signalene som barnet gir er viktig å tolke ut i fra alder, modenhet og situasjonen barnet befinner seg i.

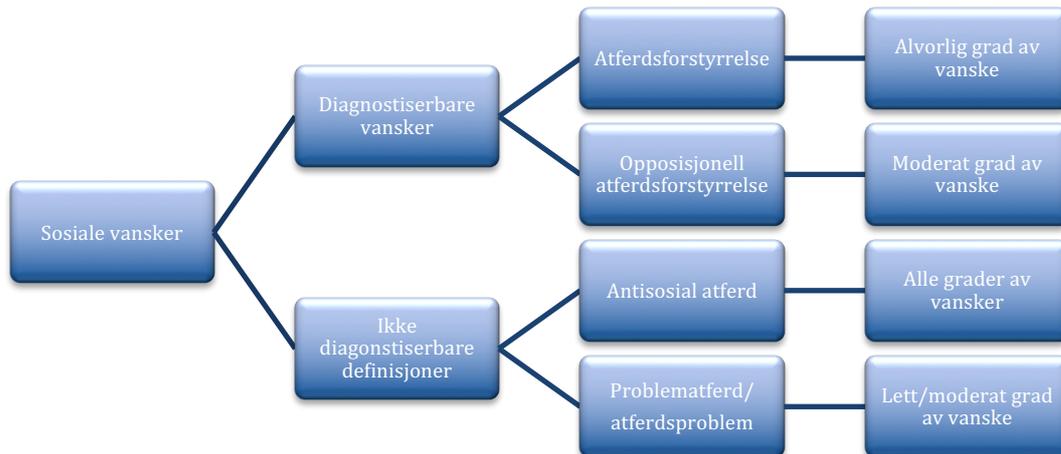
Begrepene rundt disse vanskene har vært og er mange, men sammenlagt handler de om barn og unge som av en eller annen grunn får problemer med seg selv og/eller sin væremåte noe som resulterer i anstrengte eller vanskelige forhold til sine foreldre, jevnaldrende og andre (Haugen, 2008, s. 20). Årsaken til disse vanskene kan også være mange og komplekse. Relasjoner eller fenomener i barnets omgivelser kan gi de utfordringer som gjør at de får problemer og at dette kan komme til uttrykk i barnets væremåte. I betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker, som Haugen (2008) bruker, ligger det at vanskene kan komme til uttrykk gjennom det sosiale, eksternaliserte, eller i det emosjonelle, som også kalles internaliserte. Innenfor internaliserte vansker kommer det flere underkategorier der Haugen (2008) nevner noen av de viktigste som angstlidelser, stemningslidelser, spiseforstyrrelser og lignende.

Problematferd kan deles opp i diagnostiserbare vansker og ikke-diagnostiserbare vansker. Verdens helseorganisasjon har utarbeidet ICD (International Classification of Diseases) mens Amerikansk Psykiatrisk forening har utarbeidet DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Jevnlige gjøres det revisjoner av systemene og ICD-10 betyr at det er den 10. revisjonen og DSM-IV betyr at det er den 4. revisjonen av DSM (Haugen, 2008). Hvorvidt sosiale vansker er innenfor diagnosesystemet eller ikke, defineres av helseinstitusjoner og fagfolk etter en rekke kriterier som omfatter grad av alvorlighet, varighet og alder på barnet.

Ogden (2018) viser til en kategorisk og en dimensjonal tilnærming. Den kategoriske tilnærmingen er utbredt i medisinske miljøer og viser til diagnoser som atferdsforstyrrelse, opposisjonell trasslidelse og ADHD. Diagnoser er et enten-eller -spørsmål, som noe barn har eller ikke har, og det er kvalifisert personale som avgjør om kriteriene er innfridd eller ikke. Ogden (2018) trekker også frem begrepet «komorbiditet» som problemer som forekommer sammen med atferdsvansker, der de vanligste er angst, depresjon, ADHD og lærevansker. Den dimensjonale tilnærmingen er uten bruk av diagnoser og er det som er vanligst i skole og barnehage. Tilnærmingen bygger på utviklingspsykologi og beskriver problematferd som eksternaliserte eller antisosiale og at atferd er noe som barn kan ha lite eller mye av. Grensen mellom det normative og avvikende er mindre skarpt, selv om det opereres med

grenseverdier. Dette perspektivet er mer åpen for å trekke inn barnets ressurser som sosial kompetanse, mestringsferdigheter og grad av resiliens.

Haugen (2008, s. 24) viser vanskene i en hierarkisk modell der det klart skilles mellom diagnostiserbare og ikke diagnostiserbare:



Uavhengig av om barnet har en diagnostiserbar vanske eller ikke er det naturlig å se på hvilke faktorer i omgivelsene som støtter atferden og hva som kan være med på å minske den. I underkapittelet blir det redegjort for faktorer som påvirker barns utvikling og funksjon.

2.4.1 Faktorer som spiller inn på barns utvikling

Et problem blir sjeldent definert bare som en biologisk vanske hos barnet, familiens forutsetninger eller barnehagens organisering. Det er som oftest områder som påvirker og går inn i hverandre, for eksempel vil et barn som strever sosialt påvirke sine omgivelser både i hjemmet og i barnehagen samtidig som hjemmet og barnehagen påvirker barnet. Det er mange risikofaktorer som kan påvirke et barns mulighet til utvikling og ikke alle disse kan løses med tidlig hjelp. Huffman og kollegaer (Haustätter, 2014, s. 54) understreker at det er tre nivåer som er viktige for barns mulighet til utvikling: statiske faktorer, variable faktorer og kausale faktorer. *Statiske faktorer* er ikke mulige å forandre på. Fødselsvekt, biologiske forhold eller tilhørighet til en minoritetsgruppe har man ikke mulighet til å innvirke på. *Variable faktorer*, slik som familiens utdanningsnivå, kan endre seg, men det i seg selv fører ikke med seg noen stor endring av barnets konkrete ferdigheter. Endringer innenfor de variable faktorene kan imidlertid ha en innvirkning de kausale faktorene. *Kausale faktorer* er faktorer som når de endres på, også forandrer barns muligheter til å utvikle gode kognitive og

sosiale ferdigheter. Barnehagens kompetanse og evne til å bruke ressurser målrettet mot barn som har behov for hjelp er en kausal faktor. I arbeidet med å tilby tidlig hjelp må man velge ut relevante kausale faktorer som man arbeider for å endre. Det er også viktig å fokusere på sammensatte kausale faktorer, og ikke ureflektert redusere innsatsen mot et konkret fenomen.

2.5 Barnehagens psykososiale læringsmiljø

For barn med problematferd i barnehagen kan hverdagen i barnehagen virke kaotisk. Barnehagehverdagen er fullt opp med aktiviteter, lek, mange barn og voksne og mange overganger mellom aktiviteter. Fra et barns perspektiv kan struktur og rutiner handle om forutsigbarhet, oversikt og trygghet, samt konsekvente og trygge voksne. Struktur i barnehagen handler om å skape kontinuitet og sammenheng i daglige rutiner, om dagsplaner, rutiner, forutsigbare reaksjoner og konsekvenser (Ogden, 2018, s. 84). For barn med problematferd vil det ha betydning at barnehagen har tydelige, men fleksible, normer, regler og retningslinjer som støtter og regulerer barna i sin samhandling med hverandre. Det skal være en tydelighet overfor barn om hvilken atferd og handlinger som er ønskelige og hvilke som ikke er det.

Roland og Evertsen-Stanghelle (2018, s. 174) skriver at barn er grunnleggende nysgjerrige og utforskende i sin utvikling og at erfaringen barna får gjennom utfordrende aktiviteter, stimulerer til læring og mestringsopplevelser. Aktivitetene er også nær forbundet med indre motivasjon og trivsel. Roland og Evertsen-Stanghelle (2018) trekker frem positiv psykologi som en viktig faktor i å skape et læringsmiljø preget av glede og harmoni. Positiv psykologi handler i barnehagesammenheng om de voksens ansvar for å styrke barns individuelle kapasitet til et liv preget av glede og indre motstandskraft mot ulike utfordringer som kan oppstå. Ved å ta i bruk temaer som flytsone, spenningsbehov og utfordringsperspektiv basert på barnas individuelle forutsetninger kan man skape et positivt og livsbejaende læringsmiljø i barnehagen. For barn med problematferd kan et positivt og tilrettelagt læringsmiljø være en viktig beskyttelsesfaktor som kan redusere atferd og styrke deres relasjoner i barnegruppe og sammen med de ansatte, samt bidra til livsmestring og livsglede. Flytsone handler om å finne en god balanse mellom barnas ferdigheter og utfordringer der barna kan oppleve glede, mestring og trivsel (Roland & Evertsen-Stanghelle, 2018). En god balanse kan minske barnets opplevelse av bekymring, kjedsomhet og angst, og aktivitetene blir drevet av barnas indre motivasjon for lek, samhørighet og glede. Oppveksten til barn er preget av at barn tar utfordringer og gjerne oppsøker spenning gjennom lek og aktiviteter. Barn har ulike behov for

spenning, men jevnt fordelt oppsøker de fleste spenning av moderat grad og gjerne da av typen sanseopplevelser. Roland og Evertsen-Stanghelle (2018, s. 179) hevder at om man skal ta barnas behov for spenning på alvor må det pedagogiske opplegget i barnehagen tilpasses, samtidig som behovet for trygghet ivaretas. Gjennom å skape en utfordringspedagogikk i barnehagen vil man da i større grad gi barna aktiviteter som skaper mestringsfølelse og trivsel, samtidig som relasjonen mellom voksne og barn styrkes. Felles opplevelser der voksne og barn deltar i spennende aktiviteter kan sees på som positive interaksjoner, som igjen kan sees på som byggeklosser i en god relasjon mellom voksne og barn. Roland og Evertsen-Stanghelle (2018) trekker også frem «banking time» som innebærer kvalitetstid mellom barn og voksen der målet er å etablere en god relasjon gjennom å gjøre positive aktiviteter sammen. Voksnes relasjoner til barn er noe som utdypes mer i neste kapittel.

2.6 Relasjoner i barnehagen

Voksen-barn relasjonen er barnehagens aller viktigste ressurs i arbeidet med å fremme psykisk helse og livsmestring, skriver Drugli og Lekhal (2019, s. 115). Det er i disse relasjonene at deres behov for nærhet og trygghet blir dekket og det er i nært samspill med voksen at de kan lære best. Gode relasjoner er kjennetegnet av gjensidighet i samspillet og anerkjennelse for hvem barnet er. Drugli og Lekhal (2019) viser til forskning som sier at 20% av relasjonene i barnehagen ikke er gode nok. Alle barn i barnehagen har krav på gode læringsmiljøer og trygge, sensitive voksne rundt seg og for ansatte i barnehage vil relasjonsarbeid alltid være en dynamisk prosess der refleksjon over kvaliteten er sentral. Å arbeide for gode relasjoner i barnehagen kreves det av ansatte at de er sensitive og har en god balanse mellom varme og krav. Å sikre gode relasjoner til barn med problematferd vil det kreves enda mer av de voksne i form av at ansatte må være i stand til å se barnet og barnets behov bak atferden og være sensitiv og lydhør, samtidig som de kan stille krav på en relasjonelt god måte. Å se barnet og barnets behov bak en atferd er begreper som ofte blir tatt for gitt og barnehagen har en innforstått kunnskap om. Barnekonvensjon (2003) har bidratt til å utvikle et barnesyn som ser på barn som hele og likeverdige mennesker med rett til egen vilje, medvirkning og rett til å være aktør i eget liv. For å kunne tilrettelegge og møte barn på en hensiktsmessig måte er det nødvendig å se hvem barnet er, hvilke meninger de har og hva de ønsker. Melvold (2016) trekker frem at nøkkelen til en forståelse og innsikt i barnets opplevelser ligger i ansattes evne til å sette seg inn i barnets ståsted og se verden fra deres perspektiv. Med en empatisk tilnærming søkes det aktivt for å forstå barnets følelser, logikk og å se verden fra et barns perspektiv.

2.6.1 Ansattes egenskaper og relasjonskompetanse

For å arbeide for trygge og gode relasjoner til barn med problematferd i barnehagen kreves det også at voksne lærer seg barnet å kjenne og klarer å etablere gode og tillitsfulle relasjoner. Dette er krever god relasjonskompetanse hos den voksne. Spurkeland (2014) definerer relasjonskompetanse som ferdigheter, evner og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Relasjonskompetanse legger hovedvekten på hvordan man aktivt kan bygge opp mellommenneskelige forhold, både mellom to personer eller i en gruppe og kan deles opp i 14 dimensjoner som baseres på ferdigheter, evner og holdninger den enkelte har (Spurkeland, 2014, s. 66). Dimensjonene deles opp i 5 ulike kompetanser og er:

1. Basiskompetanser: Menneskeinteresse og tillit
2. Ferdighetskompetanser: Dialog individ, tilbakemelding og dialog i gruppe
3. Holdningskompetanse: Relasjonsbygging, synlighet, utvikling og prestasjonshjelp
4. Emosjonelle kompetanser: Kreativitet, konflikthåndtering, emosjonell modenhet og humor
5. Resultatorientering er ikke en direkte kompetanse, men mer et hensikts- og mål dimensjon som viser at relasjonskompetanse fører til resultater.

Spurkeland (2014) poengterer at for å utvikle en god relasjonskompetanse kreves det systematisk trening og innebærer å evne å vurdere hva som kreves og hva som er hensiktsmessig i situasjonen.

Pianta, Hamre og Stuhlman (2003) trekker fram at nøkkelkvaliteter i relasjonene mellom barn og voksne er relatert til den voksnes evne til å lese barnets emosjonelle og sosiale signaler og respondere relevant, anerkjenne og vise emosjonell varme, tilby barnet hjelp, være en modell for god oppførsel og skape nødvendig struktur og sette grenser ut fra barnets behov. Pianta mfl. (2003) trekker også frem at det er viktig å være oppmerksom på at det er et asymmetrisk forhold som ligger i relasjonen mellom barn og voksen. De voksne er ansvarlige for å skape trygge og gode omgivelser og læringsmiljø for barna og at barna står i et avhengighetsforhold til voksenpersoner for å kunne utvikle seg.

Melvold (2019, s. 177) sier at relasjonskompetanse forutsetter at vi kan ta barnas perspektiv og lytte og observere i dybden og trekker frem begreper som sensitiv, tilgjengelig og responderende som viktige for å fremme gode relasjoner i barnehagen. Hun fremhever også at for å arbeide med gode relasjoner er det viktig med en god kunnskapsbase for alle ansatte i

barnehagen og trekker her frem samspills- og tilknytningsforskning som sentralt. Killèn (2012, s. 33) skriver at det neppe er noen som vet mer om tilknytning enn barnehagepersonalet, de bare vet ikke om det. Barnehagepersonalet ser barnet hver dag i adskillelses- og gjenforeningssituasjoner og har muligheten til å se barnets tilknytningsstiler og kan dermed vite mer om hvordan de kan arbeide med det enkelte barnet.

2.6.2 Å arbeide for en trygg tilknytning i barnehagen

Barnets tilknytningspersoner er de som barnet har en spesielt nær relasjon til, og disse personene vil bety mye for barnets emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling, samt for selvutviklingen (Drugli & Lekhal, 2019). Brandtzæg mfl. (2013) hevder at sekundær tilknytning i barnehagen er viktig og at sekundær ikke betyr mindreverdige. Det er naturlig at foreldre kommer først i barnets tilknytningshierarki og voksne i barnehagen kommer etter. Tilknytningspersonene er spesielt viktig for barnet når det oppstår negative følelser som redsel, smerte, frustrasjon og så videre. Da har barnet behov for å få dempet og regulert disse følelsene av noen som forstår og hvordan barnet opplever situasjonen og kan svare på disse følelsene på en måte så barnet føler seg sett og forstått. Barn som utagerer er ikke alltid like lette å forstå og se hva barnets behov egentlig er. Barn som får en ytre reguleringsstøtte vil gradvis utvikle sin kapasitet for selvregulering. For barn med problematferd kan dermed gode tilknytningspersoner i barnehagen være avgjørende for barnets barnehagehverdag. God reguleringsstøtte kan bidra til å minske atferdsuttrykk og dermed gjøre det mulig for barnet å delta i lek og samspill med sine jevnaldrende.

Mentaliseringsevnen, det vil si evnen til å forstå egne og andres følelser og tanker, og forstå og uttrykke seg ved hjelp av språket, utvikles tidlig. Den kan forstås som å se seg selv fra utsiden og andre fra innsiden (Killèn, 2012). Det handler om å forstå egen og andres atferd i lys av underliggende sinnstilstander og intensjoner. Det vi føler er av betydning for hva vi tenker og motsatt. Evnen utvikles gjennom nære omsorgspersoners forståelse for hva barnet uttrykker og formidling til barnet av denne forståelsen. Det er en nær sammenheng mellom trygg tilknytning og evnen å mentalisere (Killèn, 2012). For å ta vare på trygg tilknytning, utvikle nye, kompletterende tilknytninger, samt kompensere for utrygg tilknytning hos barn er mentaliseringsevnen til de voksne i barnehagen dermed avgjørende.

Å følge barnets initiativ handler om å følge med på det som skjer her og nå, hva barnet er opptatt av og hva føler barnet. Voksne i barnehagen som er opptatte av å se og viser oppriktig interesse for hva barnet gjør og vil, vil være gode forbilder for barn i barnehagen. Størksen

(2018) trekker frem begreper som romslige og trange samspillsmønstre i barnehagen. Romlige samspillsmønstre forutsetter at voksne har en lyttende innstilling som gir rom for at barn blir møtt ut fra sine forutsetninger. Barn merker om miljøet er preget av trange samspillsmønstre ved at de voksne oppleves som fjerne. Da er det sjeldent rom for barns initiativer og spontane perspektivskifter. Størksen (2018) trekker også frem tre kriterier for et emosjonelt støttende miljø: 1) positivt klima, 2) sensitive voksne med 3) evne til å ta andres perspektiv. Samlet blir den sensitive tilstedeværelsen og et miljø preget av overveiende positive følelser trukket frem som viktig av flere og vil være det som danner et gode relasjoner, trygg tilknytning og gode læringsmiljøer i barnehage.

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg teori som danner grunnlaget for mine undersøkelser og som skal bidra til å svare på min problemstilling:

Hvordan arbeider pedagoger i barnehagen for å skape gode relasjoner til barn med problematferd?

Rammeplanen er fundert på et læringssyn hvor omsorg, lek og læring er sentrale i barns utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å leke, lære og utvikle seg må barn oppleve trygge omgivelser og tilstedeværende voksne som kan hjelpe til, støtte og trøste når det er behov for det. Innenfor sosial konstruksjonisme er mening og forståelse sentrale aspekter ved menneskers aktiviteter. I et barnehageperspektiv der barnet står i et avhengighetsforhold til den voksen, er det den voksnes ansvar å forstå og se barnets behov, intensjoner, ønsker og handlinger, slik at trygge og tillitsfulle relasjoner kan bygges. Vygotskys teorier bygger også på at mental læring skjer i samspill med andre og den kulturen de befinner seg i, og at dette former den kognitive utviklingen hos barnet. Barnets atferd kan ikke forstås isolert fra miljøet det er i og dermed vil personalets valg, kunnskaper og relasjonskompetanse være sentrale. I det neste kapitlet redegjør jeg for valg av forskningsdesign og metode for mine undersøkelser.

3. Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt valg av forskningsdesign for denne oppgaven. Thagaard (2016, s. 54) beskriver design som en plan eller skisse for hvordan prosjektet kan legges opp. Prosjektets design beskriver retningslinjer for hvordan forskeren tenker seg å utføre prosjektet. Retningslinjer for prosjektet omfatter beskrivelser av hva undersøkelsen har fokusert på, hvem som er aktuelle deltakere, hvor undersøkelsen har blitt utført, og hvordan den har blitt utført. For denne forskningsoppgaven har jeg valgt en kvalitativ metode basert på tre intervjuer. I det videre vil jeg forklare og begrunne mitt kunnskapssyn, perspektiv og forståelse. Deretter vil jeg beskrive og begrunne valg av informanter, innsamling av empiri og hvordan jeg har bearbeidet informasjonen. Til slutt vil jeg se på forskningens reliabilitet, validitet og etiske hensyn.

3.1 Kunnskapssyn

Tradisjonelt har vitenskapen to ulike kunnskapssyn, positivisme og hermeneutikk. Positivismen blir forstått som den forklarende naturvitenskapelige kunnskapen og hermeneutikken som den forstående og kritiske humanvitenskapen (Dalland, 2012). Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016, s. 40) hevder det går et klart skille mellom dem som mener at vi stort sett kan feste lit til at våre observasjoner av virkeligheten er det de gir seg ut for å være, og dem som mener at den sosiale verden sjelden er slik den fremstår. Dalland (2012) trekker frem at i positivismen leter man etter sammenhengen mellom årsak og virkning og spørsmål handler ikke om hvorfor noe skjer, men hvordan. Positivismen lener seg sterkt på å etablere kunnskap som kan observeres og måles og forskeren skal være objektiv i sin forskning. Johannessen mfl. (2016, s. 41) hevder at positivismen blir utilstrekkelig fordi det ikke er det som skjer som er det viktigste, men hva det betyr for dem det gjelder. Innenfor samfunnsforskningens felt er det mennesker studeres, og mennesker har meninger og oppfatninger, som ikke er stabile, men som stadig er i endring. Samfunnsforskeren er en deltaker i samfunnet, og kan ikke bare være en tilskuer til det han studerer (Johannessen mfl., 2016, s. 27). Dalland (2012, s. 47) trekker frem at mennesket er et fysisk vesen, men også et vesen som håper på noe, drømmer om noe, er redd for noe, søker å unngå eller bestreber seg på noe. Mennesket er et målrettet vesen. Mennesket eksisterer ikke bare i naturvitenskapens firedimensjonale univers (rom, stoff, tid og hastighet), men i et femdimensjonalt univers der den femte dimensjonen er betydnings- eller meningsdimensjonen. Humanvitenskapene hjelper oss å forstå, ikke bare forklare, og tolkninger er verktøyet som kan hjelpe oss å forstå oss selv, og andre mennesker. Vitenskapen som søker en slik helhetlig forståelse er

hermeneutikken. Ved å vektlegge forståelse og tolkning åpner hermeneutikken for å finne mening bak menneskers handlinger og fokusere dypere på mellommenneskelige interaksjoner (Johannessen mfl., 2016). I min forskning ønsker jeg å undersøke hvordan pedagoger arbeider for å skape gode relasjoner til barn med problematferd, gjennom å se på deres valg av arbeidsmetoder, hvordan de prioriterer og deres forståelse. Det er dermed ikke noe som kan undersøkes ved hjelp av måling eller observasjon, men gjennom dialog og undersøkende spørsmål der jeg tolker svarene som blir gitt. Tema og kunnskapssyn har betydning for hvilken metode for undersøkelse jeg har brukt og min rolle som forsker.

3.2 En hermeneutisk forståelse

Innenfor en hermeneutisk forståelse fremheves betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2016, s. 41). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på mange ulike nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av en sammenheng det vi studerer, er en del av.

Dalland (2012, s. 49) trekker frem at fordi hermeneutikken søker å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens, er denne tilnærmingen viktig for alle som i sine studier forbereder seg til å arbeide med mennesker. Thagaard (2016, s. 43) trekker frem at hermeneutikken legger vekt på meningsinnholdet og går langt i å tolke handlinger som tekster. Å tolke handlinger som tekst innebærer å tillegge handlinger en spesiell mening. I denne forskningsoppgaven vil en pedagog beskrive sine handlinger og jeg som forsker som skal tolke de i lys av teorien som er beskrevet.

Thagaard (2016) hevder at det i hermeneutikken tolkes på flere ulike nivåer. Det første nivået innebærer at forskeren selv deltar og fortolker det som hender i for eksempel en samtale. Tolkninger på det neste nivået, kalt annengrads fortolkninger, er ikke forskeren selv deltakende, men får beskrivelser av deltakere som igjen fortolkes av forskeren. Tolkninger på dette nivået bygger på deltakerens egen forståelse, men går videre ved å trekke inn et nivå som gjenspeiler forskerens teoretiseringer (Thagaard, 2016, s. 42). Fortolkninger av tredje grad er knyttet til forskerens tolkninger av handlinger ut fra teorier som fremhever handlingens skjulte eller underliggende betydning. Her er det altså forskeren som tolker handlinger og situasjoner ut fra teorier. Formålet med fortolkninger av tredje grad er å avdekke handlingens egentlig eller sanne betydning. Til sammen utgjør nivåene delene av en

hermeneutisk spiral som Kvale og Brinkmann (2010, s. 216) kaller en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen.

I denne forskningsoppgaven vil jeg gjennom spørsmål og mine fortolkninger søke en utvidet forståelse for pedagogers handlinger og prioriteringer i arbeidet med barn med problematferd. Jeg har samlet inn data, gjennom intervjuer, som er tolket ut i fra teorier. Mine fortolkninger kommer til uttrykk gjennom hele oppgaven i måten jeg har undersøkt på, spørsmål jeg har stilt, teori jeg har valgt og til slutt i mine drøftinger.

3.3 Kvalitativ metode

Ved å bruke kvalitative metoder søker jeg å finne en forståelse av fenomener jeg studerer; og den forståelsen jeg utvikler gjennom mine data i forskningsprosessen, må sees i sammenheng med den forståelse jeg som forsker har tatt med meg inn i prosjektet. Thagaard (2016, s. 37) hevder det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i materialet og at forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva det søkes informasjon om, som danner utgangspunkt for forståelsen som forskeren utvikler. Jeg posisjonerer meg i en hermeneutisk retning i denne forskningsoppgaven fordi jeg skal tolke pedagogers beskrivelse av deres arbeid i møte med barn med problematferd i lys av valgt teori, og fordi jeg bringer med meg en forforståelse av arbeidet de gjør.

Thagaard (2016, s. 17) skriver at forskeren ved å bruke kvalitative metoder søker å gå inn i dybden på et fenomen, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall. Denne forskningsoppgaven søker å undersøke pedagogers beskrivelser av sin hverdag for å fremme meningen bak handlinger og gå i dybden på hva de faktisk betyr, noe som samsvarer med kvalitative metoder. Kvalitative metoder fremhever prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Thagaard, 2016, s. 17). Jeg har intervjuet tre pedagoger om deres opplevelser og erfaringer fra arbeid i barnehage. Disse intervjuene er unike og kan ikke få samme svar og resultater hos andre barnehager og andre pedagoger, fordi undersøkelsen søker pedagogers personlige erfaringer og kunnskap. Verdien i intervjuene ligger nettopp i det at de er unike og gir inngående informasjon om pedagogers kompetanse. Karakteristisk for kvalitative metoder er at vi søker en forståelse for sosiale fenomener enten ved en nær relasjon til deltakere i felten ved intervju eller observasjon (Thagaard, 2016, s. 11). Dette stiller store krav til forskeren i form av at forskeren skal opptre tillitsvekkende og ha tenkt gjennom en rekke etiske dilemmaer ved sin forskning. Thagaard (2016, s. 11) skriver at når forskningsspørsmålene betinger et tillitsforhold mellom forsker og

personer i felten, kan kvalitative metoder være velegnet og at relasjonene som forskeren etablerer er avgjørende for kvaliteten på materialet.

Thagaard (2016) referer til to sentrale begreper i kvalitative metoder, systematikk og innlevelse. Systematikk knyttes til hvordan vi forholder oss til fremgangsmåten i forskningsprosessen og innlevelse er viktig for å oppnå forståelse. En systematisk tilnærming innebærer at forskeren har et reflektert forhold til viktige beslutninger i denne prosessen. I min forskning har jeg tatt utgangspunkt i tema som jeg har erfaringer med og stor interesse for, og jeg har meninger om hvordan jeg ville arbeidet med min problemstilling. Jeg har valgt ut teori som jeg oppfatter er relevant for å svare på problemstillingen og funnet forskningsspørsmål som fordyper seg i temaet. Jeg har skrevet intervjuguide ut fra teorien jeg har beskrevet og har gjennom intervjuer belyst problemstillingen. Innlevelse handler om å sette seg inn i den sosiale situasjonen de vi studerer inngår i og gjennom dette oppnå en forståelse. Dette stiller krav til forskeren. I min forskning har jeg reflektert rundt min rolle og vektlagt å være åpen og mottakelig for inntrykk. Sensitive og nære relasjoner kan gi dataene bedre kvalitet og meg en bedre forståelse rundt meningene i dataene jeg har funnet.

Kjennskap til feltet vi studerer og forhåndsdefinerte oppfatninger påvirker valg av metode og metodiske valg i forskningsprosessen. Formålet med kvalitative metoder vil være å stille spørsmål ved etablerte oppfatninger og endre eller fornye kunnskap. Jeg har kjennskap til barnehagefeltet, arbeid med barn med problematferd og kjennskap til barnehagene i Alta Kommune. Forhåpentligvis vil forskningen min fornye og forbedre min kunnskap på dette feltet. Å arbeide for å skape gode og trygge relasjoner til barn med problematferd har for meg basert seg mye på sensitivitet, intuisjon og et godt blikk for hva det enkelte barnet har behov for, samt min fagkunnskap. Å søke andre pedagogers oppfatninger og metoder har utfordret min oppfatning og utvidet mine perspektiver på denne viktige delen av relasjonsarbeidet, fordi jeg har funnet og sett at like unike som alle mennesker er, er også måten vi forholder oss til andre mennesker på. Videre i neste kapittel skal jeg redegjøre for min forskerposisjon og mine erfaringer fra arbeid med barn med problematferd.

3.4 Min forskerposisjon

Gadamers første utgangspunkt var at ingen kunne starte på null (Fuglseth, 2007). Vi kommer aldri uten fordommer eller forforståelser og vi er fanget i språket og historisk situerte, altså plasserte i vår tid og vårt rom (Fuglseth, 2007, s. 267). Slik er det med meg også, i min forskning. Valg av studie og tema for denne forskningsoppgaven er basert på mine

interessefelt og erfaringer som jeg har tilegnet meg i mitt arbeid som førskolelærer og spesialpedagog i barnehage. Holdninger og verdier jeg har, er skapt i mitt arbeid, med mine erfaringer og i samspill med mennesker jeg har møtt. Jeg har møtt mange barn med problematferd i barnehage og jeg vet hvordan jeg kan arbeide for å tilrettelegge læringsmiljøet og sikre gode relasjoner til dem. Min arbeidserfaring har bidratt til min forståelse for hvordan jeg kan arbeide med barn med problematferd og hvilke grep jeg kan gjøre for å skape trygge og gode læringsmiljøer, og dette har også hatt konsekvenser for valg jeg har tatt i oppgaven og forståelsen jeg har møtt den med. Johannessen mfl. (2016, s. 51) hevder at ingen møter verden forutsetningsløst, og vår bakgrunn – både personlig og faglig - vil være en del av prosessen ved å etablere kunnskap. Noe av det kan formuleres skriftlig, men mye er intuitiv kunnskap som virker styrende på forskningsprosessen uten at vi er klar over det. Utgangspunktet for valg av tema til forskningsoppgaven var spørsmål og antagelser etter opplevelser i feltet, noe som har påvirket oppgaven i subjektiv retning. Tema, teori, metode, innhenting av empiri og hva som er vektlagt er gjort på bakgrunn av mine erfaringer og min subjektivitet og jeg vil derfor redegjøre for min forforståelse.

Jeg er utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk og jeg arbeider som spesialpedagog i flere barnehager. Jeg arbeider innenfor det allmennpedagogiske feltet, men med barn som har behov for tilpasninger innenfor dette feltet. Mine arbeidsoppgaver er gjennom veiledning av barnehagepersonalet og direkte arbeid med barn både i gruppe og enkeltvis sikre god kvalitet i det ordinære tilbudet. Gjennom mitt arbeid har jeg møtt mange barn som strever med sin atferd. Det handler både om barn med diagnose og ikke diagnose, men som likevel har behov for en tilrettelagt hverdag. Det er barnets individuelle forutsetninger som sier noe om hvilke tilpasninger barnet har behov for. Gjennom min praksis har jeg opparbeidet meg mye kunnskap og praktiske erfaringer om hvordan jeg kan arbeide rundt barn med problematferd i barnehage og jeg har opplevd barnehagehverdagen både på godt og vondt. Fordi jeg sitter på en forforståelse for hvordan man kan arbeide med barn med problematferd, så har jeg vært nødt til å bearbeide den forståelsen slik at jeg kan tilegne meg nye kunnskap og knytte ny kunnskap til den eksisterende. Dette er også viktig i mitt nåværende arbeid, der jeg har fått kjennskap til mange barnehagers ulike praksiser. Å stille seg åpen og ydmyk for andre menneskers valg og gjøremåter har ført til at jeg med et klarere blikk evner å se hva som er bra i et barns læringsmiljø og hva som ikke er det. Kunnskapen om at mitt svar ikke er det eneste rette, og at det heller finnes mange ulike rette svar på samme spørsmål, er det viktigste jeg kan bringe med meg både i forskning og i arbeid.

I dag er jeg ansatt i et ambulanseteam som arbeider i mange barnehager i en kommune nord i landet og jeg arbeider innenfor samme kommune som mine informanter. Jeg er klar over at min arbeidsrolle og kjennskap til feltet kan ha hatt konsekvenser for mine undersøkelser og valg i forskningen. Dette kan igjen ha gitt forskningen min noen svakheter, som at min funksjon som veileder kan påvirke informanter i noen grad. I den sammenheng har jeg valgt å poengtere i intervjusituasjonen at det er jeg som søker informasjon om pedagogers praksis og at svarene er ulike for alle. Å søke etter kunnskap om andres erfaringer og kompetanse handler om å stille gode spørsmål. Spørsmålene og intervjuguiden peker ut en retning i temaet som undersøkes, og det vil da også si at noe utelukkes. Retning og spørsmålsvalg i denne undersøkelsen er basert på mine temavalg og forforståelse, som igjen har ført til at enkelte momenter og områder kan ha blitt utelatt.

3.5 Min rolle som intervjuer

Fordi kunnskap produseres sosialt i et kvalitativt forskningsintervju, gjennom interaksjon mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2010), har jeg i forkant av intervjuene måtte gjøre meg noen tanker og forberede meg på hvordan jeg ønsket å fremstå ovenfor mine informanter og hvilke egenskaper jeg hadde som intervjuer. Ifølge Dalland (2012) er samtalen det viktigste redskapet man har i arbeidet med andre mennesker og jeg måtte være klar over hvilke menneskelige og faglige ressurser jeg har til rådighet for å få til gode samtaler og få fyldig informasjon av informantene. Informantene mine arbeider alle i barnehage, men har noe ulik utdanning, og som mennesker har de alle ulike egenskaper og personligheter. For å møte det enkelte mennesket på en god måte er det viktig å ta hensyn til dette. Samspillet mellom meg som forsker og informanter krevde at jeg møtte dem på en måte som var respektfull, anerkjennende og tillitsvekkende og det var viktig å ta en rekke etiske overveielser i den sammenheng som sikret at jeg oppfattet og ivaretok de svarene jeg fikk. Kvale og Brinkmann (2010, s. 98-111) fremhever at intervjuerens kompetanse er basert på en kombinasjon av håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale relasjoner. Jeg som forsker har brukt meg selv som verktøy, gjennom mine ferdigheter, holdninger og kompetanse, for å få tilgang til mine informanters livsverden gjennom samtaler der jeg har bidratt gjennom tilbakemeldinger, synspunkter og perspektiver og gitt signaler gjennom blick og kroppsspråk. Gjennom spørsmålene jeg har stilt og fenomener jeg har valgt å utdype i intervjusituasjonene har jeg fått svar på mine spørsmål og min problemstilling.

3.6 Det semistrukturerte intervjuet

For å svare på problemstillingen om hvordan pedagoger arbeider for å skape gode relasjoner, har jeg valgt å hente informasjon fra barnehagefeltet ved hjelp av intervjuer med pedagoger som arbeider eller har arbeidet med barn med problematferd i barnehage. Jeg har gjennomført tre intervjuer med tre ulike pedagoger. Gjennom data fra intervjuene og teorien har jeg svart på problemstillingen og forskerspørsmålene mine, og dannet grunnlaget for drøftingene og konklusjonen. Et intervju betyr en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema, og formålet med intervjuene var å framskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan pedagogene opplever sitt arbeid med barn med problematferd (Sollid, 2013). Det kvalitative intervjuet er godt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, opplevelser og kompetanse knyttet til feltet de arbeider i (Dalen, 2011, s. 13). Jeg har brukt et semistrukturert intervju som betyr at jeg i forkant har laget en intervjuguide med temaer og spørsmål som skal gjennomgås. Kvale og Brinkmann (2010, s. 47) hevder at et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Intervjuene har blitt utført i en overenstemmelse med intervjuguiden som har sirklet inn temaer som atferd, læringsmiljø og relasjonskompetanse, og med mål om at jeg skal få innsikt i informantenes opplevelse av sin hverdag. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent. Intervjuene med informantene fant sted på deres arbeidsplass i deres arbeidstid for at informantene skal føle seg trygge i deres vante miljøer.

For å få tak i gode nok data i et intervju er det viktig at forskeren har tenkt gjennom en rekke sider av situasjonen. Thagaard (2016) påstår at den åpenheten og fortroligheten informanten viser er ensidig og kan forsterke det asymmetriske forholdet som er mellom intervjuer og informant. Ulike perspektiver på hva intervjudata sier noe om, kan imidlertid forandre eller skifte på det asymmetriske forholdet. Et konstruksjonistisk ståsted ser på intervjudata som et resultat av den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant. Både jeg og informantene mine har bidratt til kunnskap og perspektiver som kommer fram i intervjuene og dermed bidratt til at vi sammen har gått dypere inn i temaene som har blitt diskutert. Å velge en semistrukturert intervjuform har sammen med et konstruktivistisk perspektiv på intervjuet styrket interaksjonen mellom meg som forsker og informant, ved at jeg i større grad har stått fri til å spørre mer, gitt flere tilbakemeldinger og kommet med synspunkter og egne erfaringer fra arbeidet med barn med problematferd. Å delta aktivt i intervjuet med egne erfaringer og synspunkter kan være med på å styre hva informantene svarer og av den grunn er det

nødvendig å balansere dette nøye. Jeg har valgt å dele noen synspunkter eller eksempler når jeg har opplevd at informantene har vært nølende til å svare eller ikke har vært helt sikker på spørsmålet. Dette har kun hatt til hensikt å støtte informanten, men det kan også ha lagt noen føringer for hva de har valgt å svare. Temaene som ble diskutert i intervjuene kan av informantene oppfattes som veldig personlige fordi flere av spørsmålene handler om deres personlige egenskaper. Dette var med på å stille større krav til meg som forsker til å opptre tillitsvekkende og anerkjennende overfor de erfaringene som informantene valgte å dele. I forkant av intervjuet har jeg opplyst informantene om at enkelte spørsmål kan oppfattes som personlige og at de har mulighet til å trekke seg når som helst.

Under intervjuene har jeg vektlagt å stille spørsmålene mine på en måte som oppfordrer til refleksjon og gir mulighet til å få fylldige svar og jeg har oppmuntret mine informanter og gitt positive tilbakemeldinger på de svarene de har gitt. Jeg har kommet med egne synspunkter og delt mine erfaringer når det syntes hensiktsmessig, noe som kan ha bidratt til at informantene opplevde det som lettere å komme med sine, samtidig som at det også vil ha påvirket hva de valgte å svare.

Intervjuene ble gjennomført basert på en intervjuguide som ble utarbeidet på bakgrunn av problemstilling, tematikk og knyttet opp til teori som er presentert i kapittel 2. Intervjuguiden ble delt opp i forskerspørsmålene og formulert med spørsmål og stikkord til tematikk som skulle diskuteres og som snevret inn temaene mer en forskerspørsmålene. Etter prøveintervjuet ble intervjuguiden forandret noe ved å omformulere stikkordene til konkrete spørsmål som bidro til å fordype seg i tema. Prøveintervjuet ble tatt opp på lydopptak og transkribert slik at jeg i etterkant kunne gå gjennom og få et bilde av hvordan intervjuet fremsto og hvordan jeg som forsker bidro i samtalen. Medstudenten jeg hadde prøveintervjuet med kommenterte i etterkant av intervjuet at spørsmålene mine var filosofiske. Det tolket jeg dithen at de var nærgående og personlige, slik at jeg anså viktigheten av hvordan jeg opptrø i intervjuene som enda viktigere.

I forkant av intervjuene har jeg søkt og fått tillatelse fra NSD til å gjennomføre mine undersøkelser. Tillatelsen ligger som vedlegg nr. 2. Intervjuene med pedagogene ble tatt opp på lydopptak. Dette gjorde at jeg fikk muligheten til å konsentrere meg om samtalen der og da og gi meg mulighet til å fordype meg i temaene som vi snakket om, og ikke måtte notere. Jeg hadde likevel med meg ark og skrivesaker i tilfelle det ble behov for det. I lydopptak er det

mulig å få med seg all verbal kommunikasjon, men ikke den nonverbale. Dette kan gjøre at man går glipp av enkelte signaler, jeg opplevde likevel ikke at jeg gjorde det.

I forkant av intervjuene leste jeg selv gjennom mitt teorikapittel for å oppfriske tematikken jeg anså som viktig. Dette førte til en trygghet i intervjusituasjonen og at jeg mer naturlig kunne gå inn i hvert enkelt tema og de fenomener som ble diskutert. Spørsmålene i intervjuguiden ble også formulert helt konkret i forhold til tema, noe som også gav trygghet og visshet om at intervjuene førte til å svare på problemstilling.

Gjennom alle intervjuene ble rekkefølgen i intervjuguiden holdt og alle spørsmålene besvart. Enkelte av spørsmålene førte også til en lengre utdyping og samtale som gjorde at de da svarte på andre spørsmål som jeg hadde. Vi gikk likevel gjennom alle spørsmålene for å sikre at jeg fikk svar på alt. Under det første intervjuet ble vi avbrutt mot slutten. En av de andre ansatte på avdelingen måtte gå og min informant måtte skynde seg tilbake. Jeg hadde da tre spørsmål igjen og vi gikk raskt gjennom dem. Dette kan ha ført til at svarene jeg fikk disse spørsmålene ikke ble så utfyllende som jeg hadde ønsket.

I hovedtrekk har alle informantene svart på alle spørsmål og alle har like tanker om hvilke verdier og metoder som bør prege relasjonsarbeidet til barn med problematferd. Dette kan komme av at alle informantene arbeider ut fra Barnehageloven (2006) verdigrunnlag.

3.7 Valg av informanter

I denne forskningen har jeg tatt utgangspunkt i pedagogers erfaringer og valg av metoder i arbeid med barn med problematferd og kravet for å kunne delta var at informantene var utdannede pedagoger og at de hadde erfaring med barn med problematferd. For å velge ut informanter til denne studien har jeg benyttet meg av et strategisk utvalg. Thagaard (2016, s. 60) beskriver strategiske utvalg med at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Det var viktig for studien at pedagogene som skulle delta hadde god kjennskap til hvordan man arbeider for å skape gode relasjoner og at de aktivt hadde arbeidet med psykisk helse, voksenrollen og læringsmiljøet for barn med problematferd.

Jeg valgte først å sende ut en forespørsel på epost til alle barnehagestyrerne i kommunen der jeg spurte etter relevante informanter. Denne fikk jeg ingen svar på og jeg valgte derfor å henvende meg til pedagoger som jeg tenkte var aktuelle og som jeg i forkant visste fylte de kriteriene jeg var ute etter. Jeg laget meg først en liste over hvem jeg kunne tenke meg å

spørre og sendte ut forespørsel til tre av de på listen, sammen med informasjonsskrivet. To av de forespurte takket raskt ja til å være med, mens en tredje takket nei etter litt betenkningstid. Jeg valgte da å spørre en med noenlunde tilsvarende kvaliteter som takket ja. Thagaard (2016, s. 61) sier at fordi kvalitative studier ofte handler om personlige og til dels nærgående temaer, kan det være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som deltakere. Jeg har derfor brukt en seleksjonsmåte som har sikret meg et utvalg av personer som er villige til å være med i undersøkelsen. Jeg har benyttet meg av tilgjengelighetsutvalg som kjennetegnes av at deltakerne er tilgjengelige for forskeren og utvalget er strategisk fordi deltakerne som deltok fyller de kriterier som er satt. Utfordringen med dette utvalget er at personene som var villige til å delta er godt kjent med forskning gjennom at de er høyt utdannede og at de mestrer sin livs- og arbeidssituasjon. Dette kan føre til skjevheter ved at det gis mer informasjon om det som mestres i arbeidet og mindre om det som er konfliktfylt eller vanskelig. Dette har jeg forsøkt å balansere ved å spørre etter hva som oppleves som utfordrende.

Utvalget mitt av informanter arbeider alle i barnehage og har gjort det i mange år, derfor har de opparbeidet seg bred erfaring i både kompetanse og arbeidsmetoder, så vel som å møte mangfoldet av barn og foreldre.

Informant «Iris» er utdannet barnehagelærer og arbeider som pedagogisk leder på en 2-6 års avdeling. Hun har de siste årene arbeidet spesifikt mot barn med problematferd, relasjoner og læringsmiljø.

Informant «Sofie» er utdannet sosionom og med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun arbeider som ressurspedagog på en 3-6 års avdeling. Hun arbeider med barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, men på en avdeling der de har barn med problematferd der de gjennom året har arbeidet med voksenrollen.

Informant «Ella» har mastergrad i skolevesenet og bachelor i omsorg og sosialisering. Hun studerer familieterapi og har videreutdanning i veiledning. Utdanningen hennes er både fra utlandet og Norge. Hun arbeider på en 0-3 års avdeling som pedagogisk leder og har arbeidet lenge på en 3-6 års avdeling. Hun har et spesielt fokus på voksenrollen og skape trygge og tillitsfulle relasjoner til barn.

3.8 Transkribering

Å transkribere handler om å oversette muntlige ord til skriftlig tekst. Dette kan være utfordrende fordi det er store forskjeller mellom tale og skriftspråk. Kvale og Brinkmann (2010, s. 186) påpeker at det ikke er ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess der forskjellen mellom talespråk og det skrevne ord skaper en rekke praktiske og prinsipielle utfordringer. Min innsamling av data ble dokumentert ved hjelp av lydopptak som jeg senere transkriberte. Ved å ta lydopptak av intervjuene gikk jeg glipp av det non-verbale kroppsspråket som kan gi viktig bidrag i det informanter ønsker å formidle. Videre ved å transkribere ble også andre viktige aspekter, som intonasjon og stemmeleie, ved samspillet mellom forsker og informant borte. Likevel er transkribering en viktig del av analysen av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2010, s. 188) hevder at når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over og at struktureringen i seg selv er en del av analysen. Jeg transkriberte intervjuene så raskt som mulig når intervjuene var ferdige og transkripsjonene ble etter det renskrevet til tekst, der sensitivt materiale og navn ble tatt bort. I transkripsjonene har jeg valgt å skrive på bokmål, selv om vi i intervjusituasjonen snakket dialekt. For informasjonsinnhentingen har innholdet i det som blir sagt i intervjuene vært viktig og ikke selve språket. Det er fortsatt mulig at ved å ikke ta hensyn til dialekt så kan enkelte fenomener og antydninger ha gått tapt. For hvert intervju laget jeg et dokument som inneholdt det enkelte intervjuet og lydopptaket ble slettet når transkriberingen var ferdig. I mellomtiden ble den oppbevart på mitt kontor, innelåst i et skap.

3.9 Analysestrategi

Jeg har til denne oppgaven valgt å intervju tre pedagoger fra barnehagefeltet, der hensikten er å skaffe til veie bred og dekkende informasjon som belyser min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Sollid (2013) beskriver at kvalitative intervjuer ikke er egnet for å fremskaffe endelige svar på et spørsmål, men heller å få fram analyser av et utdrag av samfunnet rundt oss og til utforskning av temaer som er valgt til forskning. Hensikten med intervjuet er å få frem pedagogenes egne synspunkter og tanker rundt deres arbeidsmetoder, erfaringer og kompetanse rundt arbeid med barn med problematferd i barnehage og deres metoder for å skape gode relasjoner. Jeg har i denne forskningsprosessen beveget meg mellom teori og empiri og mellom problemstillinger og data (Sollid, 2013, s. 127). Å velge intervju som metode har stilt store krav til meg som forsker om fagkunnskap, analytiske ferdigheter, utholdenhet og menneskelig nærvær gjennom hele forskningsprosessen (Sollid, 2013, s. 125), i form av at jeg har vært nødt til å sette meg dypt inni faglitteraturen som er

brukt til dette temaet og at jeg har gått mange runder for å analysere prosessen i denne forskningen. En analyseprosess pågår egentlig hele tiden under forskningen, selv om det mulig å skille ut en spesiell fase (Sollid, 2013, s. 133). I analysen har jeg brukt sitater og utdrag fra intervjuene som jeg har analysert opp mot valgte teori. Jeg har valgt å strukturere analysen ut i fra forskerspørsmålene mine som har temaene forståelsen av problematferd, relasjonelle arbeidsmetoder og positive krefter i læringsmiljøet. I tillegg har jeg valgt å ta med en del som handler om pedagogenes utviklingspotensial i dette arbeidet.

3.10 Etske hensyn

Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale. Slike regler gjelder og for forskningsvirksomhet, særlig i samfunnsforskning som berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker (Johannessen mfl., 2016, s. 83). Dette innebærer at forskeren tar hensyn og tenker på hvordan et tema kan belyses, uten at det får konsekvenser for enkeltmennesker, grupper av mennesker eller hele samfunn (Johannessen mfl., 2016, s. 85).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som jeg må og har fulgt i min forskning. Data som jeg har hentet inn og metoden jeg har hentet data med, fører til at jeg har hatt nær kontakt til de mennesker jeg studerer og jeg har fått nærgående og personlig informasjon om dem. Dette har krevd at jeg har fulgt særskilte retningslinjer for personvern. Opplysninger som kan identifiseres har vært holdt nedlåst og data og opplysninger som er hentet inn skal destrueres og slettes når prosjektet er ferdig. I denne forskningen har det vært nødvendig å søke og få godkjenning av NSD, noe som er gjort og godkjenningen er lagt som vedlegg 2.

I følge Johannessen mfl. (2016, s. 85) handler de særlige hensyn som en forsker må tenke på især tre ting: 1) informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og 3) forskerens ansvar til å unngå skade. Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi handler om at den som spørres om å delta, den som deltar og den som har deltatt skal kunne bestemme over sin deltakelse. Dette har jeg sikret gjennom at deltakeren har gitt sitt uttrykkelig informerte og frivillige samtykke til å delta og er informert om at de på hvilket som helst tidspunkt skal kunne trekke seg uten at det skal gi noen form for ubehag eller negative konsekvenser. Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv handler om at informanten selv skal bestemme hvem de skal slippe inn i livet sitt og ha god kontroll på hva som slippes ut av informasjon. Dette handler om min

væremåte i intervjusituasjonen og der har jeg vektlagt å opptre tillitsvekkende og anerkjennende, samtidig som at det er opp til deltakeren å bestemme hva de ønsker å dele med meg. Og de skal kunne være sikker på at forskeren ivaretar konfidensialitet og ikke bruker informasjonen slik at informantene kan identifiseres. For å ivareta deres anonymitet og taushetsplikt har jeg gjennom transkribering utelatt deler som kan gjenkjenne en person og slettet og holdt innelåst materialet.

3.11 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene er konsistens og troverdighet å gjøre. Det behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Thagaard (2016, s. 201) fremhever betydningen av at kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet og de ser tillit til forskningen som uttrykk for troverdighet. Det er imidlertid et spørsmål om repliserbarhet er et relevant kriterium i kvalitativ forskning og forståelsen av begrepet er knyttet til en positivistisk forskningslogikk. For å styrke reliabiliteten i et kvalitativt studie hevder Thagaard (2016, s. 202) at forskningsprosessen bør være mest mulig gjennomiktig. Dette innebærer at forskeren gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn. Det er også viktig å legge vekt på en teoretisk gjennomsiktighet ved å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene. Thagaard (2016, s. 202) hevder at forskeren må argumentere for reliabilitet og at argumentasjonen innebærer at forskeren reflekterer rundt konteksten for innsamlingen av data og hvordan relasjonen til deltakerne kan influere på den informasjonen som forskeren får. Jeg har på en så god måte som mulig beskrevet og reflektert rundt min rolle i forskningen ved å redegjøre for mitt teoretiske ståsted og jeg har beskrevet de metoder jeg har brukt og valg jeg har gjort for å komme frem til det anvendte materialet. Jeg har i denne studien intervjuet tre pedagoger som arbeider i barnehage og som jeg har kjennskap til fra før. For å sikre gode nok data har jeg forsikret meg i forkant av intervjuene om deres informerte samtykke og min rolle i denne sammenhengen. Mitt kjennskap til pedagogene kan likevel ha påvirket materialet som er innhentet.

3.12 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om gyldighet av de tolkninger forskeren er kommet frem til. Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. Vi kan presisere

begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi er kommet frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2016, s. 204-205). Analysen dannes på grunnlag av mine tolkninger av pedagogenes beskrivelser og de valg jeg har gjort i alle delene av forskningsprosessen, og hvorvidt disse tolkningene er gyldige kan være tema for diskusjoner. For å styrke en kvalitativ forsknings validitet trekker Thagaard (2016, s. 205) frem begrepet gjennomsiktighet. Jeg har gjennom denne oppgaven tydeliggjort grunnlaget for fortolkninger og konklusjoner og min forforståelse av temaet som blir undersøkt, samt min forskerposisjon. Fortolkningens styrke er avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene og jeg som forsker styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen.

3.13 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for de valg jeg har gjort knyttet til forskningsdesignet og hele undersøkelsen. Jeg har presentert mitt kunnskapssyn og redegjort for min rolle i forskningen. Jeg har vist frem mine valg for å innhente data og redegjort for hvordan jeg har gått frem for å bearbeide materialet. Til slutt har jeg redegjort for hvilke etiske hensyn som er tatt og oppgavens reliabilitet og validitet.

4 Funn og analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere empiri, analyser og de funn jeg har gjort i undersøkelsene mine. Jeg har gjort tre intervjuer med en ressurspedagog og to pedagogiske ledere som jeg har transkribert. Funnene vil bli presentert i form av utdrag av sitater og gjenfortellinger av intervjuene og de vil bli analysert ut i fra den teorien jeg har valgt. Denne delen av oppgaven er delt inn i tre underkapitler som hver gjør rede for funn i mine forskerspørsmål, som er;

1. Hvordan forstår pedagogisk personale begrepet problematferd for barn i barnehagen?
2. Hva gjør pedagogisk personale for å skape og opprettholde gode relasjoner til barn med problematferd?
3. Hvilke prioriteringer gjør pedagogisk personale for å skape og opprettholde trygge og stimulerende læringsmiljøer?

Underkapitlene er delt opp i flere kategorier og til slutt vil det komme en oppsummering av hvert enkelt underkapittel. I tillegg til disse forsker spørsmålene har jeg intervjuet informantene om deres eget utviklingspotensial i dette arbeidet, noe som vil bli redegjort for til slutt som et siste kapittel.

4.2 Å se og forstå barn med problematferd

Under dette kapitlet vil jeg redegjøre for funnene jeg har gjort når jeg har intervjuet informantene min om temaet barn med problematferd. Jeg har utforsket deres forståelse av dette temaet og tanker de har rundt hva problematferd er, årsaker, hva de har utfordringer med, hvordan de arbeider med det og hvordan dette påvirker deres barnesyn.

Når jeg spør mine informanter om hva de tenker at problematferd er så trekker de frem ulike momenter. Iris forteller:

«Det er jo atferd som gjør det vanskelig for barnet å fungere sosialt med andre barn og voksne....som kan være vanskelig for barn og voksne å håndtere»

Iris trekker frem at det er en atferd som gjør det sosiale samspillet vanskelig for barnet og at det gjør det utfordrende for andre barn og voksne å gå inn i samspill med barn med problematferd. Ved å si at det er en atferd som gjør noe vanskelig for barn kan det tolkes til at

hun ikke tenker at det er barnet som eier atferden, men at atferden gjør barnets sosiale fungering vanskelig. Dette stemmer overens med en tenkning om at det ikke er barnet som er problemet, men barnet har problemet, nemlig atferden.

Sofie og Ella trekker mer frem de systemiske forhold som kan fremprovosere en problematferd hos barn. Sofie sier:

«Det kan være så mye. Problematferd kan jo være noe vi voksne har skapt eller problematferd kan jo være noe som barnet har fordi de har det vanskelig hjemme.»

Ella sier:

«Mange tror at barnet skal være firkantet. Vi har normer som vi tror er riktige og barn som defineres som barn med utfordringer, er barn som ikke passer inn i den firkanten. Barna har vanskeligheter med å tilpasse seg barnegruppa og livet generelt med det tempoet vi har i livet og krav som stilles fra oss pedagoger og fra foreldrene, fra alle i omgivelsene.»

Både Sofie og Ellas forklarer atferden med at den kommer av situasjoner, krav og tempo skapt av voksne. Dette passer overens med Nordahl mfl. (2015) sin forståelse av problematferd der de knytter problematferden opp til voksnes forståelse og forventninger til normal og akseptabel atferd. De påpeker at problematferden må forstås som et normativt og relativt fenomen fordi den handler om systemet rundt barnet og ikke nødvendigvis barnet i seg selv. Generelt forteller alle pedagogene at de ikke liker betegnelsen barn med problematferd fordi den representerer en forståelse av at det er barnet som er problemet med sin atferd. I et systemteoretisk perspektiv flyttes oppmerksomheten bort fra individet og til systemet rundt. Holland (2013, s. 25) går videre til å si at ideen om barnets vansker må flyttes til den situasjonen utfordringene befinner seg i.

I barnehagen kommer barns problematferd til uttrykk på mange ulike måter. Jeg spør informantene mine om hvordan de ser den komme til uttrykk i sin barnehage. Iris sier:

«Gjennom frustrasjon, det kan være utagering fysisk, det kan være kasting. Det kan være gråt, sinne, innesluttethet, trekke seg bort fra andre eller presse seg på andre.»

Iris trekker først frem frustrasjon som et uttrykk på problematferd. Barns frustrasjon kan komme av mange ulike ting, men som oftest i et samspill med andre. Barn med problematferd

velger ofte antisosiale løsninger på problemsituasjoner og de strever med å samarbeide i lek. Fordi de har et høyt aggresjons nivå og dårlig sosial kompetanse blir de ofte avvist av jevnaldrende (Drugli, 2018, s. 125). Sofie sier:

«Det kan være at de ikke har sosiale ferdigheter eller lekeferdigheter. Det kan være at de ikke kan være med i en lek uten å bli fysisk eller slå de andre.»

Som Sofie her påpeker så kan ofte barn med problematferd ha vansker med relasjoner til jevnaldrende på grunn av den negative atferden de utfører, og at de kan ha dårlig sosial kompetanse. Problematferden kan føre til at de blir utestengt i lek og dermed miste muligheten til å utvikle gode prososiale ferdigheter (Drugli, 2018, s. 125). Ella tolker barnets atferd som et signal på at de behøver hjelp og tilrettelegging i sine sosiale samspill:

«Jeg ser at barna har lyst til å si noe med sin atferd. De kan slå, ødelegge, kaste eller rope. De gjør det for å vise at meg at de behøver hjelp.»

Hun beskriver barnets atferd som et språk som hun skal tolke og dette viser hvordan hennes tilnærming til barn med problematferd er.

Drugli (2018) påpeker at barn med problematferd har en høy forekomst av aggresjon og hun deler aggresjonen inn i *reaktiv og proaktiv*. Informantene beskriver her aggresjonen som en reaksjon i et sosialt samspill, især Sofie som forteller at barna strever med å være i lek uten å slå. Barn med reaktiv aggresjon har gjerne vansker med å tolke andres handlinger og kan ha sterke emosjonelle reaksjoner. Mye av barns handlinger og aktiviteter i barnehagen foregår i et sosialt samspill, nettopp fordi det sosiale samspillet er en del av selve hensikten med barnehagen og vi vet at læring foregår i sosialt samspill med andre. Dermed er det nærliggende å tenke at mye av den aggresjonen som foregår i barnehage er en form for reaktiv aggresjon og ikke en proaktiv aggresjon som er definert som en uprovosert, negativ atferd som har til hensikt å skade andre. Vygotskys teorier om læring i sosialt samspill er en av grunnpilarene til samfunnsinstitusjonen barnehage og inkludering i jevnaldergruppen blir sett på som vesentlig for at barn skal lære seg gode sosiale ferdigheter. Barn som opplever å bli avvist av andre barn har større sjanse for å utvikle antisosial atferd, mens det å bli akseptert av jevnaldrende reduserer risikoen for problemutvikling for barn med tidlige atferdsvansker (Drugli, 2018, s. 125)

Den systemiske forståelsen informantene har beskrevet bekreftes videre når informantene forteller om hva de tenker at årsakene kan være til barnas atferd, når de i stor grad peker på eget barnehagemiljø som en del av årsaken til barns problematferd. Iris sier:

«Miljøet. Det er det første som slår meg, for jeg tenker at ingen barn vil være vanskelig. Det er jo noe som på en måte trigger dem. Oppvekstmiljø, andre rammefaktorer og jeg tenker at personalmangel kan være en årsak.»

Iris sin første tanke når hun tenker årsaker til problematferd er miljøet. Med miljøet i barnehagen er det en rekke faktorer som kan undersøkes der mye handler om pedagogens væremåte, handlinger og holdninger i samspill med barn, men også uniforme regler, håndhevelse av disse og om strukturen og rutinene oppleves som forutsigbare og trygge for barn. Videre beskriver Sofie hva hun tenker om mulige årsaker til problematferd. Sofie forteller:

«Vennskap og at barn ikke har venner kan være en stor del av det...Men det er klart at med de voksne igjen da. Man har alle de her små tidstyvene som skal taes. Man har ikke tid til å følge opp og det kan bidra til at man ikke får en god relasjon til de barna som faktisk trenger det.»

Sofie viser først til mangel på vennskap og inkludering som en årsak til problematferd, noe som er drøftet tidligere, og så til hvordan de voksne prioriterer eller har muligheten til å prioritere oppfølgingen av barn med problematferd i lek og samspill. Ella viser til noe av dem samme som Sofie når hun også peker på tiden voksne bruker på andre ting. Ella sier:

«Jeg mener det er tiden. Tiden vi voksne bruker på andre ting, istedenfor å bruke det kun på barnet.»

Til sammen peker informantene på flere momenter som kan være årsak til barns problematferd. Dette stemmer overens med Haustätter (2014) påstand om at et problem sjeldent blir definert som en vanske hos barnet, familiens forutsetninger eller barnehagens organisering alene. Det er som oftest områder som påvirker hverandre og går inn i hverandre. Informantene trekker frem tid og personalmangel som faktorer som kan bidra til å opprettholde barnas problematferd. Å skape gode relasjoner og trygge læringsmiljøer for barn med problematferd kan være krevende og det krever et stabilt personale og et personale som har evne og kompetanse til å sette inn nødvendige tiltak, som løser utfordringer som f.eks.

hvordan sørge for tettest mulig oppfølging av barn med problematferd i lek. Som beskrevet i kap. 2.4.1 viser Haustätter (2014) til tre viktige faktorer som kan påvirke barns mulighet for utvikling: statiske, variable og kausale faktorer. Tid og personalmangel, som informantene trekker frem, handler om barnehagens ressurser og rammefaktorer, noe som kan tolkes til å være variable faktorer. Variable faktorer virker ikke direkte inn på barnet, men de kan, når de endres på gjøre noe med de kausale faktorene som igjen kan forandre barnets muligheter til å utvikle gode kognitive og sosiale ferdigheter.

4.2.1 Valg av arbeidsmetoder i barnehagen har betydning

Et trygt og godt læringsmiljø og voksne som har barns relasjoner i fokus kan være med på å redusere problematferd i barnehagen. Drugli (2018) påpeker at særlig viktig er det å etablere gode relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen. Videre trekkes det frem at det er av stor betydning at barnehagen benytter hensiktsmessige proaktive strategier som fremmer barns positive atferd og hemmer utvikling av negativ atferd. Informantene beskriver hvordan de arbeider for å tilrettelegge og redusere problematferd i barnehagen. Iris sier:

«Vi prøver jo å se på miljøet. Hva er det vi voksne gjør eller hva er det rundt barnet som kan være årsak til dette, også må vi jo jobbe med voksenrollen og relasjoner.»

Iris, som har en systemisk tilnærming til barns problematferd, finner det naturlig å se på læringsmiljø og voksenrollen når hun ser etter måter å arbeide på og verktøy for å tilrettelegge for barn med problematferd. Sofie peker på noe av det samme som Iris, men tar med foreldrene i kartleggingen i letingen etter årsaker og hensiktsmessige tiltak:

«Man har samtale med foreldrene, observerer. Hvordan er de i lek? Har de venner? Hvordan er de i samspill? Så setter vi i gang tiltak. Grupper eller arbeide en til en for å skape gode relasjoner.»

Ella forteller at hun er opptatt av å se barnet og forstå hva de har behov for, i tillegg til at hun bruker mye tid sammen med barna for å styrke kvaliteten på relasjonene:

«Det er viktig å ta barna på alvor og se dem, ikke hva de gjør, men hva de vil si og vise. Jeg bruker mye samtale en til en, jeg tar de med på kjøkkenet og vi koser oss sammen.»

Gjennom å kartlegge hvordan barnet fungerer i ulike settinger og ved å forstå barnets behov er alle tre informantene er opptatt av å se barnet, dets kvaliteter og egenskaper og å se hvordan barnet påvirker og blir påvirket av sine omgivelser.

Informantene er opptatt av hvordan faktorene rundt barnet påvirker og leter etter gode tiltak som de kan sette i gang med. Iris og Sofie er opptatt av å se hva som foregår rundt barnet og hvordan barnet fungerer i ulike situasjoner, noe som vises ved at de undrer seg rundt årsaker til dette. Når Ella forteller at hun bruker tid en til en og at hun bruker konkreter til samtalene (grønne og røde bamser representerer grønne og røde tanker) så støtter hun barnet og hun investerer tid til å styrke relasjonen gjennom å skape positive situasjoner. Å kartlegge og observere barnet opp mot beskyttelses- og risikofaktorer kan sees på som en kompetanse som pedagogene har, som Sofie spesielt nevner med faktorer knyttet til individet, familien, barnegruppen, nærmiljøet og barnehagen. Barnas relasjoner til de voksne er de alle opptatte av og hvordan de kan arbeide for å skape trygge relasjoner. Drugli og Lekhal (2019, s. 115) påpeker at voksen-barn relasjonen er barnehagens aller viktigste ressurs og det vises videre til Drugli (2018, s. 142) som sier at det å ha en støttende relasjon til minst en pedagog er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for risikoutsatte barn. utfordringer i arbeidet

I kap. 4.1.1 Valg av arbeidsmetoder har informantene trukket frem personalmangel og tid som en del av årsaken til barns problematferd i barnehagen. Disse funnene kan også sees på som en del av utfordringene i arbeidet fordi rammefaktorene som er lagt i barnehagen ikke legger til rette slik at pedagogene får tilstrekkelig med tid og ressurser til å støtte barna i den grad det er behov for. Disse funnene kan også ha betydning for det informantene min svarer når jeg spør informantene om hva de opplever som utfordrende i arbeidet med barn med problematferd, fordi mangel på tid og personal kan forringe kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Iris trekker frem egen evne til å reflektere over eget arbeid og andres som utfordrende:

«Det som kanskje er mest utfordrende er å være ærlig med seg selv. Å se på seg selv og mine kollegaer med kritiske blikk og se på det arbeidet vi gjør. At vi tør å være ærlig med hverandre og bruke hverandre både til støtte og til veiledning.»

Å kunne kritisk vurdere kvaliteten på pedagogisk arbeid er viktig for å kunne kartlegge og justere slik at barnets tilrettelegging er optimal. Hun nevner også muligheten personalet har til

å bruke hverandre til støtte og veiledning for å oppnå en felles forståelse, noe som også Sofie trekker frem. Sofie sier:

«Det er utfordrende å føle at jeg ikke strekker til. Det er det verste for meg. Hvis jeg føler at jeg ikke får en god relasjon eller en god forståelse for hva barnet strever med. Og en annen utfordring er kollegaer som klager og ikke klarer å se barnet eller sette seg godt nok inn i ting. Det er utfordrende å vite hva slags hjelp barnet trenger og det er utfordrende å opprettholde hjelpen slik at den varer lenge nok.»

Informantene min viser her til flere utfordringer i arbeidet. Iris og Sofie forteller at det er utfordrende å utarbeide en felles forståelse av barnet som alle ansatte kan arbeide ut fra. Å ha en god forståelse for barnet og barnets behov er avgjørende for at barn-voksen relasjonen skal være positive. Drugli og Lekhal (2019, s. 141) skriver at negative relasjoner mellom barn og voksne kan både påføre og opprettholde både internaliserte og eksterne atferdsvansker i barnehage og videre opp i skoleårene. Iris forteller også at det er utfordrende å ha et kritisk blikk på seg selv i arbeidet med barn med problematferd. Dette kan man se i sammenheng med å etablere en felles forståelse med øvrige kollegaer, sammen med utsagnet til Sofie som snakker om å ikke strekke til, fordi mye handler om kvaliteten på samarbeidet og tilbakemeldingskulturen mellom de voksne. Haustätter (2014) trekker frem kausale faktorer som når de endres på kan forandre barns muligheter til å utvikle gode kognitive og sosiale ferdigheter. Han fremhever spesielt barnehagens kompetanse og evne til å bruke ressurser målrettet mot barn som har behov for hjelp. Barnehagens evne og kompetanse kan her se på deres evne og mulighet til felles refleksjon og å ha en god og konstruktiv dialog rundt tematikken.

4.2.2 Utfordringer og muligheter i tilrettelegging

Gjennom utsagnene til mine informanter har jeg fått forståelsen av at de har en systemisk tilnærming til barn med problematferd. De er opptatt av å se barnet i kontekst, ved å tolke, observere og kartlegge hvordan de kan tilrettelegge og tilpasse seg selv, omgivelsene og strukturen i barnehagen. Likevel opplever de arbeidet som utfordrende. Rammefaktorer som tid og ressurser kan påvirke arbeidet og pedagogenes tilgjengelighet, både emosjonelt og fysisk, for barna. Dette igjen kan føre til utfordringer med å forstå og «se» barnet slik at tiltak og tilrettelegging treffer godt nok, samt å møte barnet med anerkjennelse, sensitivitet og tilby god støtte.

4.3 Verdier i voksenrollen

Sosial konstruksjonisme handler om å skape mening og forståelse for menneskers aktiviteter. Mening handler om å skape en felles sosial forståelse som oppstår i sosial interaksjon mellom mennesker der språket er sentralt. Gode dialoger og god relasjonell praksis sammen med barn med problematferd handler om å ta deres opplevelser og rett til medbestemmelse på alvor. Å styrke relasjonene og å møte barn med anerkjennelse og sensitivitet kan være med på å redusere problematferd. Mine informanter forteller om hva de opplever som viktig for å skape gode relasjoner. Iris sier:

«Å bygge relasjoner i fredstid, gjøre hyggelige ting sammen når det ikke stormer, rose barnet og snakke varmt om det så andre barn og voksne hører det»

Iris viser her at hun vektlegger positive samhandlinger og styrke barnet ved å belyse det de mestrer og fremsnakke barnet foran andre. Barn lærer best av mennesker de liker og har et positivt forhold til og trygg tilknytning og positive indre arbeidsmodeller utvikles når barnets behov blir forstått og møtt på en hensiktsmessig måte (Drugli, 2018, s. 121-122). Sofie arbeider også for en trygg tilknytning til barnet, men ved å fremheve andre sider av arbeidet:

«Å være den voksne som kan være der, uansett om det er krig eller fred, så er du den voksne de kan komme til. Barnet kan rope og fortelle at de hater meg, men de vet at de kan komme til meg etterpå og sitte på fanget og få en klem.»

Sofie viser at hun mener det er viktig å være den som tåler barnets atferd og på den måten vise anerkjennelse for hvem barnet er og det de opplever. «Å være den voksne som kan være der» kan også tolkes til hvor tilgjengelig den voksne er for barn. Å gjøre seg tilgjengelig for barn handler om den enkeltes voksnes prioriteringer i arbeidet og hva de anser som viktig i barnehagehverdagen. Ella mener at det viktigste er å vise barn at man er glade i dem:

«Jeg synes det er viktig å være glad i barnet. Det er det aller viktigste i jobben vår, vi må være glad i alle barn.»

Å være glad i barnet kan bety mange ting, men i utsagnet til Ella tolker jeg en aksept og respekt for hvem barnet er, dets personlighet og egenskaper og en kjærlighet til barnet nettopp fordi vi vet hvor mye det betyr for barns oppvekst. En slags profesjonell kjærlighet innebærer at den får betydning for barns opplevelse av seg selv og deres opplevelse av betydning for andre, gjennom hvordan vi responderer og samhandler med barn.

Alle disse momentene som informantene trekker frem er viktige i relasjonsarbeidet i barnehagen og viser frem hvilke verdier som verdsettes. Kunnskapsdepartementet (2017) sier også noe om verdiene som skal prege barnehagehverdagen, i rammeplanen: *«Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen. Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse.»* Gjennom Iris sine prioriteringer til å bygge relasjoner i fredstid, Sofie som prioriterer tilgjengelighet og åpne armer og Ella som mener det er viktig å være glad i barnet viser informantene hvordan de arbeider for å møte barnet med omsorg, trygghet, anerkjennelse og respekt.

4.3.1 Kompetanse og ferdigheter i voksenrollen

Etterhvert som barna går i barnehagen blir de kjent med de voksne og danner en relasjon til hver enkelt. I den relasjonen danner barna seg et bilde av hvem den voksne er og hvem de selv er i møte med den ansatte. I tillegg erfarer barnet gjennom samspill hva de kan forvente, i form av hvordan de blir møtt og hvordan den voksne får barnet til å føle seg. Kvalitet på relasjon og samspill er den voksnes ansvar og det er det som skaper trygghet for barn slik at de igjen kan leke, utforske, lære og utvikle vennskap og relasjoner (Lunde, 2018, s. 109-110). Barnehagens kultur, organisering og valg definerer personalets arbeidsmetoder, væremåte og tilstedeværelse som igjen setter standarden på alt sosialt samspill som foregår i barnehagen og gjennom dette hvor tilgjengelig de er for barn. Iris forteller her om det hun mener er viktig for å være tilgjengelig for barn:

«Det er jo å være tilgjengelig tenker jeg, når du sitter i lek, at du er der og at du ikke tenker på plantid eller morgendagens møter, men prøver å være her og nå.»

Iris beskriver her at for å være tilgjengelig for barn handler det ikke bare om den fysiske tilstedeværelsen, det handler om å være i nået og være mottakelig for inntrykk, opplevelser og barna initiativer. Ella forteller videre om bevisste valg som må gjøres for å kunne være tilgjengelig for barn:

«Måten å være på, det er veldig viktig å være bevisst på hvordan man selv fungerer. Det å slå på lyset når man kommer på jobb og glemme alle problemer som er hjemme eller på jobb.»

Hun beskriver at det er viktig å være bevisst på hvordan en selv fungerer. Dette kan tolkes til å være klar over de fenomener, som kan forstyrre slik at det ikke er mulig å være sensitiv og tilgjengelig, og bevisst velge de bort slik at det blir mulig. Å være sensitiv i samspill med barn er en viktig faktor for å skape en trygg og varm relasjon. En sensitiv voksen er oppmerksomt tilstede, bevisst på sin rolle og betydning i barnets liv. Sensitivitet handler om å være mottakelig for barnas innspill, fange opp barnas subtile signaler og legger merke til følelsesuttrykkene deres. Sensitive voksne er empatiske, og de hjelper barn å regulere sine emosjoner gjennom ord, stemmebruk og kroppsspråk (Lunde, 2018, s. 117).

4.2.2. Å skape tillitsfulle og trygge relasjoner

For å skape gode relasjoner til barn med problematferd er det, som beskrevet over, nødvendige med noen ferdigheter hos de voksne som skal bygge og ivareta relasjonene til barn. Når jeg spør mine informanter om hvilken kompetanse de opplever som viktig å ha så nevner de flere. Iris trekker her frem tilgivelse som en kompetanse:

«Tilgivelse tror jeg. At man må se forbi det som skjer og ikke ta det personlig. Det er viktig å tenke på at det ikke er barnet som er problemet, men barnet har det problematisk.»

Dette kan tolkes til den voksnes evne til å tåle og bevare roen under barns sinneutbrudd eller andre situasjoner der barns problematferd kommer til uttrykk. Å forholde seg rolig under pressede situasjoner kan være krevende og frustrerende for den voksne og da blir den kompetansen og de ferdighetene den voksne har enda viktigere for å kunne bevare gode relasjoner. Sofie trekker også frem evnen til å se bak barnets atferd, i tillegg til å vite hvordan du knytter god kontakt med barn:

«Jeg tenker at det viktig å vite hvordan du kan knytte god kontakt med et barn. Hvordan du kan komme inn og det er viktig å ha en bakgrunnsforståelse for atferdsproblemer.»

Å vite hvordan man knytter god kontakt med barn handler mye om de egenskaper og ferdigheter den enkelte har som menneske. Ella bruker seg selv som eksempel når hun trekker frem det hun anser som viktig for å skape gode relasjoner til barn med problematferd:

«Jeg er veldig åpen og forståelsesfull, jeg ser andres perspektiver og dømmer ikke. Jeg ser mangfold og barnas behov. Gjennom arbeidet får du en kunnskap du ikke får gjennom skole, men gjennom erfaring.»

Gjennom Ellas utsagn om at hun er forståelsesfull og åpen, mottakelig for andre perspektiver og anerkjennende i sin væremåte er det mulig å si noe om hva en god relasjonskompetanse er. Spurkeland (2014, s. 63) trekker frem relasjonskompetanse som selve kjernen i all samhandling og definerer det som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Ellas evne til å være åpen og forståelsesfull uansett hva barn gjør eller sier, er med på å styrke deres tillit og relasjon til henne. Ella påpeker i tillegg at denne kunnskapen ikke bare er noe man får gjennom skole, men gjennom erfaring i møte med mennesker. Ella har arbeidet flere år i barnehage og møtt et mangfold av barn og gjennom dette har hun lært seg og opparbeidet seg god kompetanse på hvordan hun skal se og forstå barn som dermed sier henne noe om hvordan hun skal møte dem.

4.3.2 Kommunikasjon som en del av relasjonsarbeidet

Kommunikasjon er en viktig del av relasjonsarbeidet fordi det er med på å gi en viktig dimensjon til voksnes forståelse av barn og bør kjennetegnes av likeverdighet og balanse (Spurkeland, 2014, s. 75). Lunde (2018, s. 114) viser at positiv kommunikasjon mellom barn og voksne kan beskrives som en gjensidig dialog. Gjennom den voksnes plassering, vennlige berøring, øyekontakt og ekte smil skapes utgangspunkt for kontakt. Mine informanter forteller at for å sikre god kommunikasjon med barn er det viktig å ta utgangspunkt i barnet selv. Iris er opptatt av flere ting i sin kommunikasjon med barn:

«Å vise at man lytter, turtaking, at jeg får snakke og barn får snakke. Humor, glede og så det å være så sterk at barn får lov å si og vise ting i affekt i her og nå situasjonen. Det kan jo være vanskelig, men ja være sterk nok til å tåle det barnet sier.»

Hun viser til rene samtaleferdigheter som å lytte og turtaking, men også fenomener som deles og foregår i dialogen, som å dele gleder og store emosjonsuttrykk. Uansett hva barnet vil dele, mener hun at det er viktig at vi voksne fremstår som trygge, anerkjennende og stabile. Verdiane Iris nevner deler også Ella som viser det i et eksempel:

«Det at barna skal se at de er de viktigste. Når jeg står og vasker opp og barnet vil vise meg et fly. Så må jeg avslutte alt og gå ned på knærne og prate om det flyet som om

det er det viktigste i hele verden. Hvis barnet kommer til meg og vil vise flyet, så er det ikke flyet de er opptatt av, men den tryggheten og at vi er interessert i dem.»

Ella viser hvordan hun prioriterer barna fremfor andre rutineoppgaver i barnehagen. «Å prate om flyet som om det var det viktigste i verden» handler om hvordan hun forstår den overordnede meningen med å snakke om flyet. Det handler ikke om fly, men barnets oppfatning av Ella og hennes trygge rolle for barnet. Ella beskriver videre hva hun mener er god kommunikasjon med barn.

«God kommunikasjon er å prate på deres nivå, bruke begreper de kjenner fra før og å si det man mener, for barn er veldig gode på å lese kroppsspråket vårt. Jeg kan ikke lyve og si at jeg ikke er sint. Vi må si det at vi er sinte, for barna vil ha sannheten.»

Her trekker Ella frem noe som er vesentlig for at voksne skal fremstå som genuine og tillitsvekkende for barn; vi må være ærlige, også når det gjelder våre egne følelser. Her er det selvsagt viktig å balansere det man sier med å kunne ivareta en trygg relasjon til barnet. Vi kan si at vi er sinte eller lei oss, men vi skal forholde oss rolig og sensitiv ovenfor barnet og dets følelser. Men likevel er dette avgjørende for at voksne skal fremstå som naturlig og ekte. Lunde (2018, s. 117) påpeker at følelsesbegreper opptrer altfor sjeldent i barnehagen og at ansatte bør utnytte alle naturlige situasjoner til å snakke om følelser og følelsesuttrykk.

4.3.3 Sensitivitet og anerkjennelse i kommunikasjon

Ved å ha god kommunikasjon med barn og god kontakt blir det også gitt en større mulighet til å kommunisere anerkjennelse og forståelse til barn. Størksen, Evertsen-Stanghelle og Løkken (2018, s. 76-77) trekker frem at barnehagens viktigste bidrag er å støtte barns sosiale utvikling gjennom trygge og varme relasjoner, og å bidra til at barn kan forstå, fortolke og regulere sin egen atferd og egne følelser. Ved at man setter ord på følelser sammen med barna kan de være bedre i stand til å godta og håndtere følelsesmessige opplevelser og reaksjoner. De kan kjenne aksept for å ha ulike følelser, oppleve at det er greit å snakke om og oppleve å få hjelp når det er vanskelig. For at barn selv skal kunne godta og akseptere egne følelser så er det viktig at de voksne viser at de anerkjenner og respekterer de i like stor grad. Mine informanter er opptatt av nettopp dette og viser med eksempler hva de sier for å kommunisere anerkjennelse. Iris sier:

«Det å sette ord på, jeg ser at du er sint eller jeg ser at du har lyst på den. Å sette ord på det jeg ser barnet gir uttrykk for.»

For å kunne sette ord på det som barnet opplever, som Iris trekker frem, forutsetter det at den voksne er i stand til å identifisere og kjenne igjen det barnet opplever, å ta barnets perspektiv og å se verden gjennom barnets øyne. Sofie setter, som Iris, aktivt ord på de følelser hun ser at barnet har, men fokuserer også på det barnet gjør:

«Ja, jeg forstår at du er sint eller at du er lei deg. Man må lære barn at det er greit å vise følelser...du har lov å være sint, men du kan ikke slå meg»

Hun skiller mellom det å akseptere og anerkjenne barnets følelser, men å stoppe handlinger som kan skade andre eller barnet selv. Ella poengterer noe annet viktig i å forstå og anerkjenne:

«Generelt er det jo kroppsspråk. Det å vise at jeg ser at du har det vanskelig og jeg ser at du vil fortelle meg noe. Det å være tilstede på deres nivå. Ha alltid åpne armer for å kunne gi en klem.»

Ella ønsker å vise sin tilgjengelighet gjennom kroppsspråk. Hun mener at det å anerkjenne og forstå også vises gjennom hvordan vi agerer og sender signaler via kroppen vår. Til sammen viser alle informantene med gode eksempler hvordan de signaliserer anerkjennelse og forståelse til barn. For å kunne forstå og sette seg inn i barnets opplevelser forutsettes det at den voksne har visse egenskaper som gjør de i stand til nettopp dette. Killèn (2012, s. 49) fremhever at det handler om å forstå egen og andres atferd i lys av underliggende sinnstilstander og intensjoner. Mentaliseringsevnen kan forstås som å kunne se seg selv fra utsiden og se andre fra innsiden. For å ivareta trygge relasjoner og for å redusere atferdsuttrykk kan den voksnes mentaliseringsevne være sentral.

4.2.2 Konfliktbehandling

Konfliktbehandling er relasjonskompetansens verksted for reparasjon av mellommenneskelige skader (Spurkeland, 2014, s. 125). Konflikter oppstår før eller senere der mennesker møtes og det er en av de mest krevende utfordringene vi har som mennesker. God behandling av konflikter krever kunnskap og øvelse. Informantene har litt ulike tilnærminger når de beskriver sine prioriteringer i konfliktbehandling. Iris sier:

«Konflikter er jo veldig vanskelig, både fordi det gjør noe med oss selv og fordi man må stå i det. Man må jo være så rolig som man kan, men adrenalin slår jo inn når det er store ting som skjer.»

Iris beskriver hvordan konflikter kan oppleves som krevende for den voksne. Å håndtere konflikter med barn stiller de egenskapene en god voksenrolle har, på prøve. Det handler om å forholde seg rolig, fortsatt være sensitiv og anerkjennende, samtidig som man må lete etter gode prososiale løsninger for alle parter. I tillegg til dette kan konflikter utløse følelser hos den voksne også som må håndteres, samtidig som man ivaretar en god voksenrolle. Å megle og finne løsninger er noe Sofie beskriver i sitt svar:

«Altså jeg tenker at det er viktig at barnet får si i fra. Man tar dem jo ut og lytter til dem. At de får si sin mening om hva som skjedde og hvorfor. Og så må man jo megle og hjelpe dem å ordne opp, og kanskje hjelpe dem å finne løsninger.»

I tillegg så peker Sofie på noe som er viktig for all konfliktløsning; at barnet får si i fra og bli hørt på sin mening om hendelsen. Å bli hørt kan virke konfliktdempende og dermed kan det bli lettere å finne gode løsninger. Ella har en mer forebyggende og overordnet tilnærming til konflikthåndtering:

«Å løse en konflikt er veldig kortvarig, men å lære barn å se andre, andres følelser og andres perspektiver, det er det som gjør at vi forebygger konflikter. Det har jeg mest fokus på. Konflikter må man ta som en læringsarena.»

Hun viser til hvordan man kan forebygge konflikter og at konflikter er en læringsarena for barn i seg selv. Barna lærer av det de opplever selv og gjennom god veiledning kan barnet få innsikt i egne og andres følelser og perspektiver og lære seg hvordan det kan løse konflikter på egenhånd. Konflikter og håndtering av disse kan være utfordrende i barnehage, spesielt med tanke på å ta vare på gode relasjoner. For å styrke relasjonene kan humor og begeistring være gode bidragsyttere.

4.2.3 Positive krefter i relasjonsarbeidet

Personalet i barnehagen er barnas rollemodeller, også når det er snakk om glede og begeistring. Begeistring handler om entusiasme og begeistring smitter. Gjennom å ta vare på barnas gledesuttrykk og videreutvikle disse, bygges barnas sosiale ferdigheter, samtidig som det skaper god stemning i barnehagen og gjør den til et godt sted å være. Magien mellom mennesker skapes gjennom delt begeistring og det å kunne le sammen er som et magisk lim (Lunde, 2018, s. 123). Mine informanter opplever humor som vesentlig for å ha gode relasjoner til barn. Iris sier:

«Jeg tuller og tøyser mye. Hvis de for eksempel spør hvor jeg er så kan jeg si at Iris er ikke her i dag. Det synes de er veldig morsomt. Det er viktig å ikke ta seg selv så høytidelig og at man kan tøyse litt med feil og mangler.»

Iris forteller at hun bruker seg selv mye for å skape humor og glede med barn. Hun mener at det er viktig å ikke være selvhøytidelig. Å være selvhøytidelig kan være med på å skape en relasjonell distanse mellom voksne og barn. Når man betrakter barn og voksne som likeverdige deltakere i samspill, så kan det også bli lettere å glede hverandre og vise følelser. Sofie forteller også at hun bruker seg selv mye i humoren med barn og hun er heller ikke redd for å tulle med ting som andre kan betrakte som tabubelagt:

«Jeg bruker masse humor, jeg bruker humor i alt. De tuller med navnet mitt og synes det er veldig morsomt. Og promp og bæsje er jo også artig, hva kan vi gjøre ut av det? Det er artig når de blir litt større og begynner med gåter og vitser. Humoren deres er jo veldig tørr.»

Sofie tar utgangspunkt i det barnet opplever som morsomt og videreutvikler det. Hun gleder seg også over barn som tar i bruk gåter og vitser. Barn blir påvirket av det samspillsklimaet de har rundt seg og kan lett bli påvirket av dårlig stemning. Å ha ansatte rundt seg som Sofie som aktivt tar i bruk positive krefter for å styrke relasjoner og som oppriktig gleder seg på barnas vegne over deres humor, egenskaper og mestring styrker barnet og dets opplevelse av betydning for omverdenen. Sofies fokus og glede over barn og deres særegne personlighet handler også om hvordan barna får påvirke sin hverdag i barnehagen. Neste delkapittel handler om dette og det asymmetriske forholdet mellom barn og voksen.

4.2.4 Medvirkning og asymmetri

I dag har barnehagebarn en lovfestet rett til å bli hørt og barnets stemme skal vektlegges i barnehagens planlegging og praksis. Barnehagen skal tilrettelegge for barns medvirkning og barnehagepersonalet skal anerkjenne og møte barns uttrykk på en sensitiv og omsorgsfull måte (Lunde, 2018, s. 124). Å anerkjenne et barn som subjekt betyr å anerkjenne barnets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden og for at små barn skal komme inn i gode dialoger og samhandlingsmønstre forutsettes det at omsorgspersonene rundt dem er sensitive og kan tolke deres signaler (Bae, 2007). Å arbeide på denne måten betyr at det etterstrebes likeverdighet mellom mennesker som også betyr at man minsker det asymmetriske forholdet mellom barn og voksen. Iris beskriver med eksempler noen av hennes metoder:

«Jeg ber jo ofte om hjelp selv. Kan du hjelpe meg? Jeg får ikke til å trekke over skoen! Gjerne ting som de synes er vanskelige selv eller som kan være triggerende for dem. Da blir de jo veldig stor og hjelpsom. Også ber jeg om hjelp til andre ting som jeg vet de mestrer»

Ved å be om hjelp fra barna kan Iris for barna fremstå som mere likeverdig og ved å be om hjelp til det som barna selv oppfatter som vanskelig, kan hun være med på å ufarliggjøre og nedskalere det som kan trigge sinne eller andre emosjonelle uttrykk. Ella har en annen tilnærming til å minske det asymmetriske forholdet. Hun tar utgangspunkt i veiledning og samarbeid:

«Jeg bestemmer ikke over barnet. Jeg veileder dem og gjør ting på en måte så de har bestemt det selv. Veldig ofte bruker jeg systemet og kan skylde litt på dagstavla. Se her, her er vi blitt enige om å gå ut. Jeg skjønner at du ikke har lyst akkurat nå, vi kan vente fem minutter så du får gjort deg ferdig. Ingen vil bli tatt med makt eller tvunget.»

Ella tar utgangspunkt i barnet og det de er opptatt av her og nå. Barn og voksen har ofte ulike perspektiver på ting, som f.eks. når skal man gå ut? Voksnes erfaringer, opplevelser og vår bagasje gjør at vi ser annerledes på ting enn barn. Barnet er «her og nå» og vil ikke gå ut. Det er den voksne som opplever dette som nødvendig fordi det forventes eller er planlagt. Å veilede barn til at de sitter med opplevelsen av at de har bestemt dette selv styrker barnets selvtillit og selvhevdelse, og de har gjennom veiledning og dialog kommet frem kompromisser med den voksne.

4.2.5 Positiv samhandling og sensitive ansatte styrker relasjoner

Gjennom utsagnene til mine informanter har jeg fått innsikt i hvordan pedagoger arbeider for å skape gode relasjoner til barn med problematferd. Informantene mine trekker frem at det er viktig å se barnet og ikke fokusere på den atferden de viser, selv om det kan være atferden som er mest tydelig og noen ganger ligger til hinder og utfordrer arbeidet. De vektlegger positive stunder og positiv samhandling som bygger på barnas styrker og gode egenskaper. De har vist hvordan de tar bevisst valg for å gjøre seg tilgjengelig for barn og i samhandling med barn legger informantene mine mest vekt på å være sensitiv, anerkjenne, respektere og ivareta barnets integritet som viktigst. Dette gjør de ved å kommunisere godt og være på barns nivå ved å respondere adekvat til barns alder og modenhet. Funnene i min undersøkelse

viser at de stemmer godt med det Pianta mfl. (2003) trekker fram; at nøkkelkvaliteter i relasjonene mellom barn og voksne er relatert til den voksnes evne til å lese barns emosjonelle og sosiale signaler og respondere relevant, anerkjenne og vise emosjonell varme, tilby barnet hjelp og være en modell for god oppførsel. Videre poengterer han at det er de voksne som er ansvarlige for å skape trygge og gode omgivelser og læringsmiljøer til barn, som her utforskes i neste kapittel.

4.3 Læringsmiljøet og positive krefter

Stimulerende, utfordrende og positive læringsmiljøer er en vesentlig faktor for å sikre barns læring og utvikling. Vygotsky la vekt på at menneskelige aktiviteter foregår i kulturelle omgivelser og at de ikke kan forstås isolert fra disse omgivelsene. Barns kognitive utvikling skjer i disse kulturelle omgivelser og det er kulturen som definerer hva og hvordan barn skal lære (Woolfolk, 2016). Lunde (2018, s. 123) påpeker at det er de voksne som tilrettelegger og skaper det miljøet barnet skal lære i og viser til Pianta:

“Children are only as competent as their environment affords them the possibility to be.” (Pianta, 1999)

Hvis man skal ta Pianta på alvor, og med tanke på ansattes ansvarsoppgaver, er det med andre ord de som er premissleverandør for barns læring og utvikling i barnehagen. I dette kapitlet undersøkes det hvordan ansatte arbeider for å skape sunne omgivelser for barn.

4.3.2 Struktur og organisering

For barn i barnehagen er hverdagen full av aktiviteter og hendelser. Mange barn og voksne som sammen skal arbeide for å skape meningsfulle dager der lek, læring og glede skal stå i sentrum. For barn med problematferd så kan opplevelsen av mange personer og mange ulike hendelser oppleves som kaotisk, og de kan ende opp med å føle seg utrygge og at atferden de strever med eskalerer. Gode rutiner, orden og struktur kan imidlertid redusere stresset og hjelpe barnet med å skape oversikt og forutsigbarhet. For barn med problematferd er det viktig at barnehagen har tydelige, men fleksible, normer, regler og retningslinjer som støtter og regulerer barn (Ogden, 2018, s. 84). Mine informanter beskriver at de prioriterer gruppedeling, en tydelig og forutsigbar dagsrytme og ro på avdelingen sin. Når jeg spør om hva hun mener er viktig med tanke på struktur, organisering og tilrettelegging for barn med problematferd på avdelingen, svarer Iris:

«Vi prøver å tenke små grupper. Små grupper er bedre enn alle i lag også med tanke på voksentetthet. En voksen på en mindre gruppe er jo lettere enn når du står med alle. Det er ikke like lett å bruke små grupper når det er personalmangel. Da må man bare gjøre det beste ut av det. Gi rom til at de kan være litt for seg selv.»

Iris beskriver her at hun opplever mindre barnegrupper som lettere for den voksne å håndtere enn en hel avdeling. Å forholde seg, på en relasjonelt hensiktsmessig og god måte, til mange barn kan bli for krevende og dermed gå ut over samspillskvaliteten. Mindre grupper kan dermed bli mer oversiktlig både for voksne og barn. Iris peker også på at det er utfordringer med å gjennomføre små grupper i barnehagen, selv om dette er mest ønskelig. Personal­mangel, møter og andre rutineoppgaver i barnehagen tar ofte en eller to voksne vekk fra avdelingen og dermed vil det ikke bli mulig å gjennomføre. Sofie trekker frem struktur og oversikt for barn som mest hensiktsmessig:

«Struktur er jo alfa omega. Jo mindre de trenger å tenke på og bekymre seg for, jo lavere skuldre får de. Har du en dagstavle og gjør ting omtrent likt hver dag, jo tryggere for barn. Det er viktig for alle barn.»

Sofie viser at den daglige strukturen er viktig for barns følelse av trygghet og forutsigbarhet. Utrygge barn kan bruke mye av sin energi på å holde oversikt over hva som skjer og hva som skal skje. En dagstavle og mest mulig like dager kan redusere den utryggheten og gi barnet rom til å leke, utforske og danne vennskap. Gjennom Ellas utsagn kan man tolke at det er viktig med en balanse mellom den daglige strukturen og muligheten til å være fleksibel:

«Roen, det er roen. Gode rutiner og tid for en time out. Noen ganger kan overganger være utfordrende og andre ganger finnes det ikke dager som er like. Vi må skape rom for å slappe av, til å si sin mening, rom for kreativitet, roe seg ned, vise følelser og ikke være redd for det. I hverdagen er det viktig å tilpasse slik at alle barn føler seg viktig.»

Hun mener at det viktigste med strukturen og organiseringen i barnehage er roen og tryggheten det skal frembringe. Hun forteller at overganger kan bringe uro og at enkelte dager generelt er preget av uro, men at det mest vesentlige i hverdagen er at alle barn føler seg viktig. Gjennom å ha fleksible løsninger og personale som er løsningsorienterte er det mulig å møte barn og skape rom for deres utfoldelse på en god måte, som igjen kan frembringe større

grad av ro og trygghet. Å møte barn og skape rom for deres ønske om å utforske og leke utdypes i neste kapittel.

4.3.3 Mestring og glede

Barn er grunnleggende nysgjerrige og utforskende i sin utvikling og de erfaringer som barn får gjennom aktiviteter i barnehagen danner grunnlaget for deres læring. For at læring skal skje er det en forutsetning at barna opplever aktiviteter som meningsfulle. Meningsfulle aktiviteter skaper motivasjon, trivsel og mestring. En mestringsopplevelse forutsetter at utfordringen barnet får ligger innenfor det de kan oppnå med litt støtte (Woolfolk, 2016). Iris beskriver hvordan de bygger på barnets mestringsopplevelser:

«Det er jo å bygge på det barnet er god på fra før av. Er det et barn som er god på å bygge lego og vi ønsker at det barnet skal være sammen med andre og bygge noe ilag. «Du som er så god til, kan ikke du vise oss?». Og så å gi de små arbeidsoppgaver som de kan vokse litt på.

Å invitere barn som strever i samspill inn i aktiviteter krever at den voksne tilrettelegger slik at barnet opplever det som positivt og føler at de håndterer aktivitetene. Da er det viktig at personalet på forhånd har kartlagt hva barnet er god på. Å ha kjennskap til barnet og vite hva de mestrer er noe Sofie også er opptatt av:

«Mestringsoppgaver, du må ha kjennskap til barnet, kjenne og vite hvor de er i utviklingen og kjenne og vite hva de mestrer. Gi de mestringsoppgaver og litt som de kan strekke seg etter. Gi de god hjelp, vær der for barnet og ros de når de trenger det.»

Hun mener i tillegg at man kan gi barna oppgaver som utfordrer de litt og som de må strekke seg etter. Da er det viktig, som hun påpeker, at de voksne er tilstede for å støtte og oppmuntre.

4.3.4 Utfordringer, spenning og flyt

Positiv psykologi og flytsone er viktige begreper for å skape et læringsmiljø som styrker barnas psykiske helse og som bidrar til å styrke relasjoner mellom voksne og barn og mellom barn (Roland & Evertsen-Stanghelle, 2018). En god balanse mellom barnas ferdigheter og utfordringer bidrar til økt mestring, glede og trivsel som igjen kan skape et inkluderende læringsmiljø. Iris har sett hvordan barna gradvis har utfordret seg selv på avdelingen:

«Vi har jo for eksempel hengt opp en ribbevegg inne på avdelingen, slik at de mer aktive barna skal få hoppe og sprette innenfor trygge rammer. Og det er jo veldig

morsomt. De begynte jo helt nederst og har klatret seg oppover på stigen og er nå på toppen. Også går vi ofte på leit etter troll i skogen. Det synes de er skummelt og lurert på hvor de er.»

Hun legger også til spenning i hverdagen til barna ved å gå på trolljakt. Roland og Evertsen-Stanghelle (2018, s. 177) hevder at oppveksten til barn gjerne er preget av utfordringer og at barn gjerne oppsøker dem i lek og aktiviteter. Sofie ser noe av det samme som Iris og viser hvordan hun tilrettelegger:

«Klart en førskolegruppe kan jo være litt utfordrende, de skal jo pushe litt grenser og være litt tøff. De liker å ha det litt spennende og få litt skrekkblandet fryd. Vi klatrer i høye snødunger og leser «Monsterkokkene lager hai-te».»

Hun peker på to ulike måter å søke spenning og utfordringer på. Den ene er fysisk ved å klatre i høye snødunger og den andre er å søke spenning gjennom fortellinger og andre inntrykk. Roland og Evertsen-Stanghelle (2018, s. 177) viser at spenningsøking innebærer behovet for å søke nye, varierte, komplekse og intense opplevelser og stimuleringer, samt å ta en viss risiko. Risiko handler om å komme ut av komfortsonen, å risikere at noe kan være ubehagelig, for å oppleve større glede og mestringsopplevelser. Ella legger til rette for dette gjennom hele dagen og mener at vi ikke skal bremse barn som vil utfordre seg selv:

«Jeg prøver å gjøre dagen spennende fra de kommer inn døra. Bygge på ting de er interessert i og gi rom til å utforske seg selv. Det å kjenne på de følelsene og komme litt ut av komfortsonen. Vi voksne skal ikke være bremsere, vi skal støtte dem og heie på dem.»

Pedagogers oppgave er gjennom dagen å tilrettelegge i størst mulig grad mellom barnas ferdigheter og deres utfordringer. Som Ella sier «vi skal ikke være bremsere, vi skal støtte og heie på dem». Dette innebærer at barna, innenfor trygge rammer, skal få velge sine utfordringer selv. Det kan se ut til å være en kultur i enkelte barnehager for å bremse barn som vil klatre høyt i trærne eller aker fra den bratteste bakken, på bakgrunn av følelser de voksne har og det ubehag de selv opplever. Barn som har et høyt spenningsbehov må få tilrettelagt for dette i barnehagen, på lik linje med barn som har et mindre spenningsbehov, for at barnet skal bli møtt på en god nok måte. Gjennom aktiviteter som gir barna mestringsfølelse og trivsel kan det også følge utvikling av gode relasjoner til med de voksne

som deltar og disse positive interaksjonene fungerer som byggeklosser i relasjonen (Roland & Evertsen-Stanghelle, 2018, s. 180).

4.3.5 Trygge og stimulerende læringsmiljøer som styrker og bygger barns egenskaper og ferdigheter

Mine informanter er opptatt av å bygge på barnas styrker og ferdigheter, samtidig som at det å utfordre dem kan styrke dem ytterligere og gjøre de mer robuste i møte med livet. Hvis vi skal ta utsagnet til Pianta (1999) på alvor,

“Children are only as competent as their environment affords them the possibility to be.”

så innebærer det at ansatte i barnehagen danner seg et godt bilde og kartlegger ferdighetene, kunnskapene og det enkelte barnets behov og implementerer det inn i barnehagens virksomhet gjennom daglige rutiner og planlagte aktiviteter, samtidig som at det må være rom for spontanitet og nye impulser. Barn trives best når den daglige gangen i barnehagen er den samme fra dag til dag, men det må være rom for fleksible løsninger. Personalmangel, møter og daglige rutineoppgaver tar ofte en voksen vekk fra avdelingen og gjør det vanskelig å tilrettelegge for barnegruppe og for å møte det enkelte barnets behov.

4.4 Pedagogers utviklingspotensial

Gjennom arbeid med barn med problematferd blir ansattes ferdigheter og kunnskaper satt på prøve. Det kan være utfordrende og frustrerende, enten i møte med samarbeidstjenester eller i møte med barnet. Informantene mine beskriver hvordan dette arbeidet har utviklet dem. Iris sier:

«Det har hatt mye å si. For sånn som nu så jobber jeg med et barn som egentlig er ferdig utredet og jeg kunne gitt meg med det. Ja, PPT er ferdig og har avslutta. Men jeg ser på barnet og tenker at det her kommer til å møte mange utfordringer på skolen, så jeg ringte tilbake til PPT i går. Hadde det vært for et eller to år siden så hadde jeg ikke gjort det.»

I Iris sitt utsagn kan vi ane noe om hvordan hennes opplevelse i møte med hjelpeapparatet har vært og hva det har gjort med henne. Å arbeide med barn med problematferd har utviklet henne til å bli trygg på egne vurderinger og stå på for å skaffe barnet den hjelpen det har behov for. Sofie ser på hvordan hennes praksis har forandret seg fra hun var nyutdannet til nå:

«Jeg har jo lært masse. Jeg bruker å tenke tilbake på når jeg begynte å jobbe barnehage, hvor mye man ikke visste, hvorfor? Den faglige bakgrunnen, både på sosionom og spes.ped, er jo viktig, men det er klart du får en teoretisk opplæring og så må du ta det ut og bruke det praktisk. Det har jo alt å si hvordan du møter barna og hvordan du jobber med barna.»

Hun skiller mellom det teoretiske og det praktiske og hvor mye erfaringene har å si for hennes praksis i dag. Å møte barn på en sensitiv og anerkjennende måte er noe som i stor grad læres gjennom å gjøre, selv om man i teorien kan få en beskrivende metode. Ella viser til at å møte mange ulike mennesker kan utfordre en i stor grad, hvis ønsket er å møte de på en god og sensitiv måte:

«Det har skapt meg som menneske. Jeg synes det gir meg mestring og det har bygd min selvtillit og mitt selvbilde, for jeg føler meg som en god pedagog og et godt menneske. Det å jobbe med så mange personer utvikler en masse.»

Hun opplever mestring i sitt arbeid, fordi hun opplever seg selv som en god pedagog og et godt menneske. Gjennom dette kan man tolke at Ella har funnet sine arbeidsmetoder for å arbeide med mange barn og voksne, og som stemmer overens med pedagogiske teorier og som er psykisk helsefremmende. Til sammen kan man se informantene som har hatt barn med problematferd i sin barnehage, har blitt utfordret på mange ulike vis. Dette vises gjennom de tidligere svarene, og at gjennom disse møtene har de fått spisset sine medmenneskelige ferdigheter. Erfaringene de har gjort seg har utviklet dem som pedagog, noe som er i tråd med Vygotskys lære. Vi sier om barn at kognitiv utvikling skjer i kulturelle omgivelser og det er kulturen som definerer hva og hvordan barn skal lære (Woolfolk, 2016), men det kan vel like så godt handle om alle mennesker. Pedagoger som arbeider med barn med problematferd kan lære seg hvordan de skal forholde seg til barna på en relasjonelt hensiktsmessig måte og hvordan de skal tilrettelegge, fordi barna det handler om påvirker og blir en del av kulturen.

5 Diskusjon

I denne studien har jeg undersøkt hvordan personalet i barnehage ser og forstår barn med problematferd og hvilke arbeidsmetoder de velger, både systemiske og relasjonelle. Jeg har brukt en sosialkonstruksjonistisk tilnærming, der mening og felles forståelse skapes i gode dialoger, og jeg har brukt den sosiokulturelle læringsteorien om at menneskelige aktiviteter foregår i kulturelle omgivelser og ikke kan forstås isolert fra disse. Denne studien har hatt som mål å svare på denne problemstillingen:

Hvordan arbeider pedagoger i barnehagen for å skape gode relasjoner til barn med problematferd?

Mine informanter har en systemisk tankegang rundt barn med problematferd og søker aktivt med å kartlegge, observere og drøfte tilrettelegging og tiltak i systemet rundt barnet. Dette innebærer også at de justerer seg selv til å møte barnet på en relasjonell hensiktsmessig måte og at de tilrettelegger læringsmiljøet slik at det oppfattes som inkluderende og mestrende.

5.1 Verktøy for å skape trygge relasjoner

Å etablere gode relasjoner til barn med problematferd er å etablere seg selv som gode tilknytningspersoner i barnehage. For å etablere dette handler det om at barnet skal få opplevelsen av å bli sett og forstått som person. I barnehagen brukes ordspråket «å se barnet bak atferden» og at «atferden er et språk vi voksne må tolke». Barnet definerer hvem de opplever som trygge og dette kan sees på måten barnet responderer og henvender seg til voksne. Brandtzæg mfl. (2013, s. 121) skriver at barn med trygge og positive relasjoner til de voksne, bruker de voksne som en trygg base for å leke og utforske sine sosiale relasjoner med jevnaldrende. Hvorvidt en trygg og god relasjon mellom barn og voksne er etablert avgjøres kun av barnets subjektive opplevelse av den gitte relasjonen.

Å se og forstå barnet handler om å ta barnets perspektiv og prøve å oppleve verden fra deres ståsted, hvordan de oppfatter og tolker sine omgivelser. Mine informanter forteller at de opplever dette som viktig for å bygge gode og trygge relasjoner til barn. De opplever både dette arbeidet som meningsfullt og utfordrende og beskriver hva de aktivt gjør for å signalisere tilgjengelighet til barn. Variable faktorer som personalmangel og tid trekkes frem som elementer som påvirker i form av at det ikke alltid er tid og ressurser tilgjengelig for å tilrettelegge godt nok eller at de voksne ikke klarer å sette seg godt nok inni det barnet opplever. Konflikthåndtering oppfattes også som utfordrende for de ansatte fordi barnets

atferd blir så voldsom og setter de voksnes prioriteringer i form av å vise varme, anerkjennelse og sensitivitet på prøve. Balansen mellom å være tydelige voksne som regulerer barn når det er nødvendig og samtidig vise varme og hengivenhet slik at barnet føler seg ivare tatt kan være krevende.

For å balansere utfordringene med barnets atferd, har informantene mange verktøyer som kan både styrke relasjoner og barnets psykiske helse. For å styrke relasjonene bruker de mye humor og ta i bruk barnets styrker og interesser. De vektlegger å synliggjøre dette for alle slik at barnet fremstår i et positivt lys og barnet selv kan føle seg både sett og styrket. Barn som er i emosjonell og atferdsmessig balanse, vil lettere kunne inngå i positive samspill med andre, og dette vil forsterke en trygg utvikling (Størksen mfl., 2018, s. 76). Informantene etterstreber også en likeverdighet i relasjonene til barna, ved at de ønsker å veilede barna til hensiktsmessige løsninger og invitere barna til å bidra i barnehagehverdagen ved å hjelpe til og få oppgaver. De anerkjenner at voksne og barns opplevelsesverden og bilde av hva som er nødvendig er ulike og søker aktivt metoder for å kunne samarbeide og ha en felles forståelse av hva som skal skje i dagliglivet i barnehagen.

5.2 Verdier i voksenrollen

Barnehageloven (2006) sier om verdier som skal prege barnehagen:

Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

I barnehageloven står det at personalet i barnehagen skal arbeide for åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. For at barnet i barnehagen skal få tilgang til og lære disse verdiene krever det at personalets arbeidsmetoder i barnehagen preges av en anerkjennende og sensitiv stil. Schibbye og Løvlie (2017, s. 49) hevder at alle mennesker har et grunnleggende behov for å bli anerkjent og en grunnleggende forutsetning er den menneskelige evnen til å ta andres mennesker perspektiv. Å anerkjenne andre betyr å se, forstå, bekrefte og verdsette den andre. Anerkjennelse betyr med andre ord ikke bare å vise barnet at vi ser og forstår hva de føler, som mine informanter viser til, selv om det er viktig. Anerkjennelse betyr for barn i barnehage at vi ser hele barnet og tilrettelegger for dets styrker og svakheter i barnehagens hverdag og virksomhet, gjennom å legge til rette for barns

lekeaktiviteter og ved f.eks å gi de noen minutter ekstra til å gjøre seg ferdig. Anerkjennelse i barnehage handler ikke bare om det ansatte sier, men også det de gjør. Gjennom våre handlinger blir barnets stemme tatt på alvor. Betingelsene for at personalet i barnehagen skal være i stand til å anerkjenne er at de kjenner seg selv og er bevisste på hvordan de selv fungerer (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50). Ella trekker dette frem som viktig for å kunne være tilgjengelig for barn. For å få mulighet til å møte og anerkjenne barns mer subtile signaler, som følelser, tanker og meninger, kreves det en sensitivitet fra den voksne. Lunde (2018, s. 117) fremhever ansattes sensitivitet i samspill med barn som en viktig faktor i en trygg og varm relasjon. En sensitiv ansatt er oppmerksomt tilstede, bevisst på sin rolle og betydning i barnets liv. Ella beskriver sin sensitivitet som å være glad i barn, fordi hun vet at den kjærligheten hun deler til barnet har betydning for barnet selvtillit og selvilde. Sensitive ansatte er empatiske voksne og de hjelper barn med å regulere følelsene sine gjennom ord, stemmebruk og kroppsspråk. Å regulere barns følelser og atferd kan være utfordrende for personalet i barnehagen, fordi de samtidig skal ivareta den relasjonen de har bygd opp til barnet. Det setter press på personalets prioriteringer og personlige ferdigheter i form av å holde seg rolig, anerkjennende og ta gode valg, samtidig som at konflikter påvirker, som Iris sier at «adrenalin slår inn», og barnet har behov for regulering. Drugli (2018, s. 143) påpeker at stor grad av konflikt fører til liten grad av nærhet. Barn med problematferd vil utfordre pedagoger mer enn andre barn, og de vil derfor ha et særlig behov for å møte ansatte som både kan takle konflikter og inngå i en nær relasjon til barnet. Ansattes ferdigheter og kompetanse vil med andre ord ha konsekvenser for barnets utvikling i barnehagen, både faglig og sosialt. Drugli (2018, s. 142-143) hevder at dersom barn med problematferd inngår i positive relasjoner, vil dette føre til en reduksjon i aggressiv atferd, fremme gode tilpasningsprosesser i barnehage og at barna har en like god faglig utvikling som normalt fungerende barn.

5.3 Et inkluderende og utfordrende læringsmiljø

Der man tidligere var mest opptatt av å forstå hvorfor noen barn utvikler problemer, er det nå stadig større fokus på hva som fremmer positiv utvikling (Drugli & Lekhal, 2019, s. 21). Trygge og tillitsfulle relasjoner mellom ansatte og barn i barnehagen danner grunnlaget for at barn skal etablere positive relasjoner i sitt jevnaldrefellskap og for å kunne utforske og fordype seg i lek. Dette skaper grunnlaget for en god inkluderingspraksis i barnehagen der barn med problematferd får gode utviklingsmuligheter og god tilpasning i det ordinære barnehagetilbudet.

Trygge og tillitsfulle relasjoner innebærer også at den voksne setter rammer og rutiner som skaper kontinuitet og sammenheng. Mine informanter forteller at å jobbe med dagsrytme og normer, regler og retningslinjer er en kontinuerlig prosess som hele tiden må følge barnegruppen og deres behov. Rutiner, normer og regler bør være tydelige, men fleksible, slik at de kan støtte og regulere barn med problematferd.

Informantene mine beskriver at de er opptatt av at barn som deltakere opplever at det er rom for deres mening og påvirkning, at barna får delta og får medansvar og de er opptatte av at barn får mestringsopplevelser i barnehagen. Barns medvirkning er et viktig prinsipp i barnehagen i og en rettighet barnet har, uavhengig av funksjonsnivå og alder. At barn med problematferd får medvirke bidrar til barnets opplevelse i å bli sett, forstått og tatt på alvor. Barn med problematferd har en tendens til å feiltolke sine omgivelser og kan reagere kraftig emosjonelt og fysisk. Barna har behov for nære og sensitive voksne som støtter og veileder de i lek slik at de tolker rett og dermed kan ivareta leken og relasjonene til de jevnaldrende. Hausstätter og Reindal (2016) beskriver at en fordel med en spesialpedagogisk forståelse er at spesialpedagogisk kunnskap kan gi god beskrivelse og forståelse av barnets læringssituasjon og bidra til å utvikle pedagogikken og systemet som omgir et barn.

Barnehager som har et positivt klima, det vil si en overvekt av positive følelser, bidrar til å skape et positivt og emosjonelt støttende samspillsklima (Lunde, 2018, s. 114). Roland og Evertsen-Stanghelle (2018, s. 174) skriver at barn er grunnleggende nysgjerrige og utforskende i sin utvikling og at barnas individuelle behov for spenning og utfordring må tas i betraktning, fordi dette kan gi positive mestringsopplevelser og det kan virke styrkende for barnegruppa. En god balanse mellom barnas ferdigheter og deres muligheter til å utfordre seg selv bidrar til mestring, glede og trivsel. Informantene beskriver at de er opptatte av å skape gode og meningsfulle hverdager for barn og som Ella sier: «Vi skal ikke være bremsere, vi skal støtte og heie på dem».

5.4 Kvalitet i barnehagen for barn med problematferd

Barn med problematferd strever som oftest i sine relasjoner til omgivelsene ved at de feiltolker og kan ha kraftige reaksjoner i møte med motstand. Den negative atferden som barna viser kommer som oftest av barna er kommet i en situasjon de ikke behersker og har behov for støtte og veiledning (Drugli, 2018, s. 31). Ella påpeker at hun opplever at barna forteller henne noe med sin atferd, som hun skal tolke. Ut i fra signalene barna gir kan vi da få en forståelse av situasjonen og komme frem til hensiktsmessige løsninger. Barn med

problematferd har behov for tilrettelegging og tilpasninger i sitt læringsmiljø. De er avhengig av at det er etablert et positivt og trygt læringsmiljø som har fokus på positive samspillsmønstre, nær og sensitiv voksenstøtte og en god balanse mellom utfordringer og mestring, for at ikke atferd og negative mestringsstrategier skal eskalere. Et inkluderende og godt tilpasset barnehagetilbud kan virke sosialt utjevne og er en sentral beskyttelsesfaktor for barn med problematferd. Selv om personalet har god faglig kompetanse og har både verktøy og strategier for å arbeide og tilrettelegge for barn med problematferd, så er det utfordrende for personalet. Informantene trekker frem tid og personalmangel som hindrer for å være så tett på og å kunne gjøre strukturelle endringer i barnegruppa som kunne vært hensiktsmessige. I tillegg har barnehagene siden mars 2020 fått til tider sterke føringer for organiseringen av sin hverdag, på grunn av koronasituasjonen. De fremhever også at en viktig forutsetning for å være tilstede for barn er å rydde unna alt annet som kan stjele fokuset hos en, som møter, hjemmeforhold og andre planer. Her trekker de frem to viktige aspekter som er viktig for å oppnå god tilrettelegging, muligheten og ressursene til å oppnå tilstrekkelig støtte og den voksnes mulighet til å kunne fordype seg i tilstedeværelsen, uten forstyrrelser. Gruppedeling er en viktig arbeidsmetode for å oppnå god kontakt med alle. En FHI rapport viser til Vermeer et al., (2016) som i en metaanalyse fant at færre barn per voksen var forbundet med bedre kvalitet på voksen-barn samspillet (Saugestad Helland mfl., 2019).

Å ha barn med problematferd på avdelingen kan være ressurskrevende og Sofie trekker frem at det er vanskelig å opprettholde tiltak over tid. Barnet med problematferd krever støtte fra en voksen og resten av barnegruppa blir da stående med en mindre voksen og en større barnegruppe. Personalet i barnehagen blir stående ovenfor et valg der de enten kan fokusere på enkeltbarnet eller barnegruppa, og for å møte begge behovene kan det derfor gå utover kvalitet eller at tiltaket ikke får den kontinuitet som er nødvendig for å oppnå endring. Å samkjøre disse behovene kan vise seg å være vanskelig.

Arbeidsverktøyene til personalet i barnehagen er personlige. De bruker egne kunnskaper, erfaringer og sin medmenneskelige kompetanse når de forholder seg til barn med problematferd. Barnehagepersonalets egne erfaringer er i stor grad med på å prege hvordan barn blir møtt (Lunde, 2018, s. 122). Kunnskap og forståelse for atferdsproblematikk vil imidlertid virke inn på hvordan personalet og deres forståelse av barnet (Saugestad Helland mfl., 2019). Likevel vil graden av sensitivitet og de voksnes evne til å fange opp barnets signaler påvirke interaksjonen mellom voksen og barn.

6 Avslutning

For denne studien har jeg valgt et tema som jeg opplever som svært viktig og som jeg har vært opptatt av lenge, barn med problematferd i barnehagen og hvordan vi som voksne arbeider rundt dette. Mye har skjedd på de årene jeg har arbeidet og studert og jeg opplever at vi har en sunnere og mer helsefremmende forståelse rundt problematikken i dag. Studier som Tidlig Trygg i Trondheim viser likevel at 7% av barna i 4-års alder strever med psykisk helse og en andel av dem også med atferd (Drugli, 2018). Utviklingen av problematferd avhenger av mange ulike beskyttelses- og risikofaktorer som påvirker i større og mindre grad. Barn med problematferd får et ordinært barnehagetilbud, på lik linje med de fleste andre barn, men det stiller større krav til personalets relasjonskompetanse og evne til å tilrettelegge.

Gjennom mitt arbeide i barnehage har jeg møtt mange barn som strever med sin atferd og mange ulike årsaker til dette. Det har vært barn med ADHD-diagnose, det har vært barn som har hatt vanskelige hjemmeforhold og det har vært barn som har strevd i sine relasjoner til personalet i barnehagen. Jeg har tenkt selv og mange andre med meg at enkelte barn med problematferd kunne hatt behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, fordi man da kunne sikret de den graden av støtte de har behov for. Dette kunne hatt konsekvenser for barnets inkludering i barnehagen, og ikke minst for barnets oppfattelse av seg selv. Hvis vi skal ta inkludering på alvor vil gode tiltak for barn med problematferd være å kvalitetssikre kompetansen og relasjonskompetansen til personalet som igjen arbeider systematisk og har felles prioriteringer for å sikre gode relasjoner og sunne, trygge læringsmiljøer til alle barn. Sosialkonstruksjonismens kjerne handler om nettopp dette. Å beskrive en normalitet og behandle alle som ikke havner innenfor dette området som et avvik eller et problem, er ikke samfunnet tjent med. Vi må heller fokusere på å flytte de grenser som utelukker mennesker og gjennom dialogen skape rom og forståelse for alle. Da blir alle gitt et mulighetsrom til å medvirke og medbestemme, og ikke minst ta del i felleskapet. Utgangspunktet for arbeidet skal i barnehagen ta utgangspunkt i barnet selv, deres interesser, styrker og svakheter. Barns medvirkning er en lovfestet rett som skal gjennomsyre barnehagens virksomhet og barnets autonomi skal være ukrenkelig. Dette krever at de voksne i barnehagen er tilstede, sensitiv og anerkjennende i sin væremåte til barn og barnehagens læringsmiljø må gjennomsyres av positiv kommunikasjon, støtte og har en balanse mellom utfordring og mestring.

Informantene har, gjennom intervjuer og utdypende svar gitt meg nye perspektiver og bidratt til at jeg har nå har et bredere perspektiv på svaret på problemstillingen:

Hvordan arbeider pedagoger i barnehagen for å skape gode relasjoner til barn med problematferd?

Gjennom analysene jeg har gjort og drøftinger kan jeg nå konkludere med at personalets relasjonsarbeid i barnehagen i stor grad samsvarer med Barnehageloven (2006) verdigrunnlag:

Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Gjennom barnehagepersonalets arbeidsverktøy, som er deres egen kompetanse, ferdigheter og personlighet, signaliserer de anerkjennelse, respekt og sensitivitet til barna som styrker relasjonene mellom barn og mellom barn og voksne. Barn med problematferd har særlig behov for sensitive voksne som støtter og regulerer, samtidig som de ivaretar barnet rett til medbestemmelse og barnets rolle i felleskapet. Barnehagens læringsmiljø er av særlig viktighet fordi det er her barnet får utfolde seg, utforske og utfordre seg i sitt jevnalderfellesskap. Sensitive voksne evner å respondere adekvat på barnas mere subtile signaler og tilrettelegger sin tilnærming til barn gjennom sin måte å være på. De hjelper barna å ivareta lek og samspill og de klarer å balansegangen mellom varme og tydelighet.

Voksenteitet, tid og rutineoppgaver i barnehagen som forstyrrer eller hindrer god tilrettelegging for barn med problematferd er et viktig funn i denne undersøkelsen, i tillegg til utfordringer med å få tiltak til å vare tilstrekkelig lenge. Alle informantene opplyser om utfordringer knyttet til dette og det spiller viktig faktor i utviklingen av kvalitet i barnehage. I tillegg uttrykker informantene utfordringer med å ivareta gode relasjoner til barn og sørge for tilstrekkelig nærhet i konflikthåndtering.

Saugestad Helland mfl. (2019) viser at det er en nær sammenheng mellom en god voksen-barn relasjon og et lavere nivå av problematferd i barnehagen, og dette er noe som stemmer overens med tiltakene som finnes i barnehagen. Tiltak knyttet til barn med problematferd handler i stor grad om å sikre kvalitet på relasjoner og på læringsmiljøet.

Personalets arbeid med relasjoner til barn med problematferd preges i stor grad av nærhet, sensitivitet og støtte og informantene mine opplever det som utfordrende og utviklende. Som Ella sa:

«Det har skapt meg som menneske. Jeg synes det gir meg mestring og det har bygd min selvtillit og selvbilde, for jeg føler meg som en god pedagog og et godt menneske».

Denne oppgaven har utfordret og utviklet mitt syn på barnehagepersonale sitt arbeid og har synliggjort for meg hvor viktig og betydningsfullt det er. Jeg er stolt over kunnskapen og viljen til å bidra, selv om det koster, som finnes i barnehagen og er glad for at jeg som spesialpedagog kan være med på å bidra i kvalitetsutviklingen.

7. Referanseliste

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bae, B. (2007, 10. januar 2007). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager (barnehageloven)*.
- Barnekonvensjon, F. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen* (1. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2016). *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2018). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2019). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Elvén, B. H. & Edfelt, D. (2019). *Rabalder i barnehagen: om lavaffektive tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Evertsen-Stanghelle, C. (2018). Tilknytning - det nære samspillet kraft. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 86-108). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fuglseth, K. (2007). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: design og metoder* (s. 256-272). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget Nowegian Academic Press.
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2016). Spesialpedagogisk teoridannelse: Betraktninger i lys av ulike spenningsfelt. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hausstätter, R. S. & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjoner og praksisregimer. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hausstätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 41-51). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstract Forlag.
- Killèn, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen: Samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Kostøl, A. (2016, 17.09.2016). Hva kjennetegner den gode barnehagen?, www.utdanningsforskning.no.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lunde, S. (2018). Omsorgsfulle relasjoner og begeistring som smitter II. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 109-130). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Melvold, L. (2016). *Mening, mot og menneskeverd: God pedagogisk praksis og faglige prosesser i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Melvold, L. (Red.). (2019). *Barn er budbringere: En veiviser til psykisk helsefremmende barnehager*. Oslo: KF.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2015). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2018). *Sosial Kompetanse og problematferd blant barn og unge* (1. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington,US,DC: Washington: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships Between Teachers and Children. I W. M. Reynolds & G. J. Miller (Red.), *Handbook of Psychology, Educational Psychology* (s. 199-234). Hentet fra https://web-a-ebcsohost.com.mime.uit.no/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzg2MDMyX19BTg2?sid=ebc35c26-ab1a-45ce-b263-2bf32ff96eb8@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&lpid=lp_123&rid=0
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. & Evertsen-Stanghelle, C. (2018). Utfordringer, flyt og spenning i barnehagen. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 173-191). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Saugestad Helland, S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Eek Brandlistuen, R., Schølberg, S. & Vaage Wang, M. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer. Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen*. Oslo: Folkehelseinstituttet(FHI).
- Schibbye, A.-L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sentralbyrå, S. (2021, 2. mars 2021). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Størksen, I. (Red.). (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Størksen, I., Evertsen-Stanghelle, C. & Løkken, I. M. (2018). Psykisk helse i barnehagen. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 59-85). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2018). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 08. mars 2018). Barns trivsel - voksnes ansvar. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 11. januar 2021). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Woolfolk, A. (2016). *Pedagogisk psykologi* (1 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hva vektlegger pedagogisk personale i arbeid med barn med problematferd i barnehage, og hvorfor?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva pedagoger i barnehagen vektlegger i arbeidet med barn med problematferd.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg studerer master i spesialpedagogikk og holder nå på med forskningsoppgaven min der jeg forsker på hva pedagoger i barnehagen vektlegger i arbeidet med barn med problematferd.

Jeg skal gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt der jeg ønsker å intervju pedagoger i barnehagen. Kriteriet for å delta i dette studiet er erfaring med arbeid fra barnehage og at de har erfaringer fra arbeid med barn med problematferd.

Data som jeg for fra disse undersøkelsene vil kun bli brukt i denne oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Arktiske universitet, avdeling Alta er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har tatt kontakt med styrere i barnehager i Alta kommune og bedt de gi dette skrivet ut til aktuelle kandidater.

De jeg ønsker å intervju er pedagoger som arbeider i barnehage og har erfaring med å arbeide med barn med problematferd. Jeg ønsker å intervju 3 personer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningen for dette prosjektet innhenter data gjennom intervjuer. Intervjuene vil være basert på en intervjuguide, altså en liste over aktuelle temaer og spørsmål som vi skal gå gjennom. Målet med intervjuet er at informantene skal kunne snakke fritt med meg og dele sine tanker og erfaringer rundt temaet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, i tillegg til at jeg vil notere litt. Intervjuene vil vare i ca. 30 minutter og spørsmålene vil omhandle relasjoner, tilknytning, voksenrollen, problematferd og læringsmiljø i barnehagen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Intervjuene vil bli anonymisert og det vil ikke komme frem noen opplysninger i intervjuene som kan gjenkjenne deg, som navn eller andre personidentifiserende opplysninger.

Lydopptaket av intervjuet vil jeg oppbevare innelåst på en kryptert minnepenn og vil bli slettet når de er transkribert. De vil kunne være tilgjengelig for meg og min veileder. Jeg kommer ikke til å bruke hele intervjuet og alt som blir sagt, men trekke ut momenter som jeg finner interessante og relevante for undersøkelsen.

Opplysningene jeg får fra deg vil kun bli brukt i denne forskningen og de vil bli slettet etter at jeg er ferdig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet, avdeling Alta har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UIT Norges arktiske universitet ved Gøril Figenschou, tlf.: 907 69 298, epost: goril.figenschou@tffk.no
- Torunn Antila Bakken, tlf.: 934 84 378, epost: torunn_ab@hotmail.com
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, tlf.: 776 46 322 og 976 915 78, epost: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gøril Figenschou

Torunn Antila Bakken

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvilke verdier vektlegger pedagogisk personale i arbeid med barn med problematferd, og hvorfor?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju i denne studien

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, den 15. mai 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2

Godkjenning av NSD

Melding 12.11.2021 13:26

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 12.11.2021. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet starter.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere

følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.3 Vedlegg 3

Intervjuguide for undersøkelse i master i spesialpedagogikk

I min undersøkelse ønsker jeg å undersøke hva barnehagen gjør for å sikre gode relasjoner og læringsmiljø for barn med problematferd. Min problemstilling er:

Hvilke verdier vektlegger pedagogisk personale i arbeid med barn med problematferd i barnehagen, og hvorfor?

1. Bakgrunn:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken stilling har du i barnehagen?
- Hvor lenge har du arbeidet i barnehage?

2. Hvordan forstår pedagogisk personale barn med problematferd i barnehagen?

Stikkord: Barnesyn og systemisk forståelse

Hva tenker du at problematferd er?

Hvordan kommer barns problematferd til uttrykk i barnehagen?

Hva tenker du at barn med problematferd har utfordringer med? Gi eksempler

Har du tanker rundt hva som er årsaken til problematferden?

Hvordan arbeider dere med dette?

Hvordan arbeider dere for å se barnet som et subjekt? Medvirkning, medansvar og medbestemmelse

Påvirker barnets problematferd ditt barnesyn, og i så fall hvordan?

3. Hva gjør pedagogisk personal for å skape og opprettholde gode relasjoner til barn med problematferd, og hvorfor?

Stikkord: Relasjoner, tilknytning, voksenrollen, relasjonskompetanse, mentalisering

Hva mener du er viktig for å skape trygge og tillitsfulle relasjoner til barn?

Hvordan viser du et barn å at du forstår og anerkjenner?

Hva legger du i god kommunikasjon med barn? Og hvordan får du det til i gruppe?

Hva mener du er viktig for å være tilstede for barn i deres verden?

Hvilke emosjonelle kompetanser mener du er viktig for å skape gode relasjoner?

- Kreativitet

-Konflikthåndtering

-Emosjonell modenhet

-Humor

Hvordan legger du til rette for et mindre asymmetrisk forhold mellom voksen og barn?

4. **Hvilke prioriteringer gjør pedagogisk personal for å skape trygge og stimulerende miljøer for barn med problematferd, og hvorfor?**

Stikkord: struktur og organisering, positiv psykologi og utfordringer, spenning og flyt

Hva mener du er viktig å prioritere for å skape et trygt læringsmiljø?

Hva forstår du med god struktur og organisering? Gi eksempler

Hva kan de ansatte bidra med for å skape et positivt klima i læringsmiljøet?

Hvordan kan barnehagen legge til rette for mestring og glede i lek og pedagogiske aktiviteter?

