



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Atferdsvansker og sosiale relasjoner i barnehage.

En kvalitativ studie om pedagogers tanker rundt barn som viser atferdsvansker og deres evner til å danne sosiale relasjoner i barnehagen.

Torstein Amundsen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk, Mai 2016.



Sammendrag

Denne oppgaven ønsker å undersøke hvilke tanker pedagoger har om barn som viser atferdsvansker og hvordan disse barna evner å knytte sosiale relasjoner i barnehagen. Atferdsvansker og sosiale relasjoner er oppgavens hovedkategorier. Utover dette brukes Rammeplanen (2013) gjennomgående da dette er det overordnende rammeverket som barnehagen benytter seg av.

Atferdsvansker blir i denne oppgaven avgrenset til både eksternalisert og internalisert atferd. Felles for disse er at atferden vanskeliggjør egen læring og sosial utvikling og kan få store sosioøkonomiske følger hvis det ikke settes i gang tiltak i tidlig alder, altså i barnehagen. Teoridelen starter med definisjoner rundt atferdsvansker og her blir det konstruert en egen definisjon som er utgangspunktet for oppgaven.

Sosial kompetanse, tilknytning, vennskap, voksenrollen og foreldresamarbeid er her ansett som viktige faktorer og forutsetninger for opparbeiding av sosiale relasjoner i barnehagen. Hvis disse faktorene er positive virker de på som beskyttelsesfaktorer og er med på å senke risikoen for at et barn skal vise atferdsvansker. Teoridelen avsluttes med utgreiing av disse faktorene samt hvordan mangelen på disse er med på å prege barnet på en negativ måte.

Det er brukt en kvalitativ metode i denne oppgaven. Her blir fire pedagoger intervjuet ut i fra et semistrukturert intervju. Pedagogene forteller om sine tanker rundt kategoriene atferdsvansker, tilknytning, foreldresamarbeid og sosiale relasjoner. Disse kategoriene ble valgt ut i fra teoridelen og problemstillingen.

Resultatene blir fremstilt kategorisk og avslutningsvis blir de viktigste funnene presentert. Pedagogene var alle enige om at gode relasjoner i barnehagen avhenger mye av hvordan den voksne tilrettelegger for vennskap og samhandling. Mangel på sosial kompetanse er særlig viktig for vennsksrelasjoner og pedagogene er enige om det er sammenheng mellom dårlig kompetanse og atferdsvansker. Det var også enighet om foreldresamarbeid kan være utfordrende for arbeid med barn som viser atferdsvansker noe som også kan være med å påvirke barnets utviklingsmuligheter.

Avslutningsvis er det verdt å nevne at ingen av pedagogene har kjent på at det kan være vanskelig å knytte gode relasjoner til barn som viser atferdsvansker og er enige om at det er snarere tvert imot. Dette er særlig positivt når vi vet hvor viktig forholdet mellom barn og voksen er i barnehagen.

Forord

Dette avslutter en lang og lærerik prosess hvor jeg har fordypet meg i et tema som er høyaktuelt i alle barnehager. Arbeid med atferdsvansker ser jeg ser på som særlig interessant og utfordrende, både for barnet selv og andre involverte. Tidlig innsats er essensielt for at barnet skal få best mulig utgangspunkt i livet, dette forutsetter reflekterte ansatte og foreldre som makter å se barnet bak den utfordrende atferden.

Jeg har gjennom hele studiet jobbet 100 % som førskolelærer og dette har tidvis vært krevende og utfordrende. Oppgaven min handler om viktigheten av sosiale relasjoner og dette vil jeg trekke fram som helt avgjørende da et godt klassemiljø har bidratt mye til min egen motivasjon og vilje til å fullføre studiet i normal tid.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Vivian Doris Nilsen. Du er nøye og kunnskapsrik noe som har hjulpet meg mye. Dine konstruktive tilbakemeldinger har vært uvurderlige i denne prosessen.

Mine flotte informanter samt fleksible styrere må selvsagt også trekkes frem. Takk for at dere tok dere tid til å dele kunnskap og erfaringer i en travel barnehagehverdag.

Aller sist vil jeg takke mine foreldre for gjennomlesning, korrektur og oppmuntring. Særlig har min mor har lagt igjen mye tid i dette arbeidet.

Tromsø, mai 2016

Torstein Amundsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
1.0 Innledning	1
1.1 Valg av problemstilling og tema	1
1.2 Oppbygging av oppgaven	2
1.3 Avgrensning.....	3
2.0 Atferdsvansker	3
2.1 Begrepet atferdsvansker	3
2.2 Eksternalisert og internalisert atferd.....	8
2.3 Atferdsvansker kontra «normalatferd»	9
2.4 Forskning atferdsvansker.....	11
2.5 Oppsummering atferdsvansker	13
3.0 Atferdsvansker belyst ut i fra ulike teoretiske retninger	14
3.1 Atferdsteoretiske tilnærminger til atferdsvansker	14
3.2 Humanistiske tilnærminger til atferdsvansker	15
3.3 Sosiokulturelle tilnærminger til atferdsvansker.....	17
3.4 Kognitive tilnærminger til atferdsvansker.....	18
3.5 Psykoanalytiske tilnærminger til atferdsvansker	20
4.0 Sosiale relasjoner	23
4.1 Atferdsvansker og sosiale utfordringer.....	23
4.2 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer	25
4.3 Sosial kompetanse	27
4.4 Tilknytning	29
4.5 Vennskap	31
4.6 Voksenrollen.....	33
4.7 Foreldresamarbeid	35
4.8 Oppsummering av sosiale relasjoner	37
5.0 Oppsummering av teoridelen	38
6.0 Metodisk tilnærming	39
6.1.0 Valg av design	39

6.1.1 Hermeneutikk	40
6.2.0 Forskningsprosessen	41
6.2.1 Utvalget	41
6.2.2 Forberedelse til intervjuene	42
6.2.3 Gjennomføring av intervjuene.....	43
6.3.0 Analysering	44
6.3.1 Transkribering	44
6.3.2 Analyse	44
6.4.0 Begrepsvaliditet, Reliabilitet og Generalisering	45
6.4.1 Begrepsvaliditet	45
6.4.2 Generalisering.....	47
6.4.3 Reliabilitet	47
6.5 Etske hensyn.....	48
7.0 Analyse og drøfting	49
7.1 Atferdsvansker.....	49
7.1 Tilknytning	54
7.3 Foreldresamarbeid	60
7.4 Sosiale relasjoner.....	63
8.0 Avslutning	73
8.1 Presentasjon av viktige funn.....	73
8.2 Konklusjon.....	74
9.0 Litteraturliste	76
Vedlegg 1: Intervjuguide	81
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	83
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD samt oppfølgingsbrev	85

1.0 Innledning

Atferdsvansker er noe som på generell basis er vanskelig å anslå omfang og alvorlighetsgrad av. Dette for at metodene for kartlegging og undersøkning er skiftende ut i fra forskjellige fagområder som psykiatri og pedagogikk. Samtidig vet vi at fagområdene benytter seg av forskjellige typer definisjoner av utfordringene, noe som gjør at omfanget av vanskene blir enda verre å anslå. (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2012). Det som imidlertid er sikkert er at vanskene må tas på alvor i tidlig alder slik at ikke disse vanskene er med å prege individet gjennom oppveksten og i voksen alder. Hvis atferden ikke gjøres noe med i tidlig alder, kan dette bidra negativt til jobbmuligheter, utdanning og psykisk helse (Ssb, 2013).

Arbeid med sosiale relasjoner er noe som er særlig sentralt i barnehagens regelverk Rammeplanen (2013). Her står det blant annet at arbeid med sosiale relasjoner knytter vennskap, sosiale ferdigheter, glede og mestring. Derfor kan det sees på som naturlig å knytte atferdsvansker opp mot sosiale relasjoner i barnehagen.

Jeg ønsker i denne oppgaven få en dypere forståelse av atferdsvansker i sin helhet, men også hvordan dette arbeides spesifikt med i barnehagen. Forståelse av begrepet samt erfaring rundt tilrettelegging fra barnehagens side, gjør meg bedre i stand til å selv være med å iverksette nødvendige og adekvate tiltak mot en slik type atferd.

Jeg er selv utdannet førskolelærer og har jobbet 8 år i barnehage, både som assistent, førskolelærer og pedagogisk leder. Dette har gjort meg bedre i stand til å forstå begrepene knyttet til atferdsvansker, samt opparbeidet en relativt god innsikt i de utfordringene barnehagene har med tilrettelegging rundt disse vanskene.

1.1 Valg av problemstilling og tema

Oppgaven handler om hvilke erfaringer pedagoger i barnehagen har med atferdsvansker og sosiale relasjoner. Atferdsvansker handler her om både eksternalisert og internalisert atferd.

Med tanke på at oppgaven handler om arbeid med barn i barnehagen er det derfor naturlig å referere til Rammeplanen (2013) gjennom store deler av oppgaven. Dette for å drøfte litteratur og informantenes svar opp mot det overordnede rammeverket som er barnehagens forpliktende og styrende regelverk.

I teoridelen blir kategoriene sosial kompetanse, tilknytning, vennskap, voksenrollen og foreldresamarbeid nevnt da dette er faktorer som ansees som viktige forutsetninger for arbeid

med barn som viser atferdsvansker. I problemstillingen blir dette sammenfattet til «sosiale relasjoner».

Atferdsvansker handler deriblant om en uheldig væremåte som er til hinder for egen utvikling og vanskeliggjør gode relasjoner til andre (Haugen & Nilsen, 2014, s. 149). Det er med andre ord naturlig å se på vanskene i kontekst til sosiale relasjoner da atferdsvanskene byr på utfordringer med å knytte gode sosiale relasjoner i barnehagen.

Arbeid med relasjoner er noe som går igjen i Rammeplanen (2013, 33):

«Vennskap og tilrettelegging for gode relasjoner i barnehagen er forutsetning for god læring og opplevelse av glede og mestring» Her blir gode relasjoner nevnt som en viktig forutsetning for en god barnehagetid.

Oppgaven ønsker altså å se nærmere på hva pedagoger i barnehagen tenker om atferdsvansker satt i sammenheng med sosiale relasjoner. Dette for å finne ut om deres tanker og praksiserfaring samsvarer med hva som går igjen i aktuell litteratur om temaene. På bakgrunn av dette blir problemstillingen:

Hvilke tanker har pedagoger i barnehagen om barn som viser atferdsvansker og deres evne til å knytte sosiale relasjoner?

1.2 Oppbygging av oppgaven

I kapittel **to** blir det presentert teori om begrepet atferdsvansker. Det blir her presentert noen definisjoner av atferdsvansker, disse blir utledet og vurdert i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg vil også formulere en egen definisjon som blir utgangspunkt for atferdsvansker i oppgaven. Atferdsvansker handler her om både internaliserte og eksternaliserte vansker og dette blir gått nærmere inn på senere i denne delen. Videre blir skillet mellom normalatferd og atferdsvansker drøftet før relevant forskning rundt barnehage og atferdsvansker avslutter kapitlet.

Kapittel **tre** handler om teoretiske tilnærminger til atferdsvansker. Her blir det presentert fem sentrale tilnærminger som sees på som relevante for oppgaven. Nettopp disse ble valgt ut på bakgrunn av kontrastene mellom dem, noe som gjør det lettere å se disse i lys av eksternaliserte og internaliserte vansker.

Kapittel **fire** handler om sosiale relasjoner. Dette starter med en overgang fra forrige kapittel om barn som viser atferdsvansker og sosiale utfordringer. Det blir så drøftet hvordan risiko og

beskyttelsesfaktorer påvirker barnets utvikling. Deretter blir sosiale relasjoner delt opp i faktorene sosial kompetanse, tilknytning, vennskap, voksenrollen og foreldresamarbeid. Disse faktorene blir her sett på som forutsetninger for å danne gode sosiale relasjoner.

I kapittel **fem** blir undersøkelsens vitenskapsteori, design og metode presentert. Her blir det gjort rede for kriteriene for valg av informanter, intervjuprosessen blir lagt frem, samt de etiske hensynene drøftet.

I kapittel **seks** blir funnene presentert, analysert og diskutert. Dette blir drøftet opp mot relevant litteratur og forskning. Funnene blir kategorisert i henhold til intervjuguiden i fire kategorier: atferdsvansker, tilknytning, foreldresamarbeid og sosiale relasjoner. Etter hvert spørsmål følger en kort oppsummering.

Kapittel **sju** oppsummerer de viktigste funnene som er blitt gjort opp mot oppgavens problemstilling.

1.3 Avgrensning

Oppgaven handler om både internalisert og eksterne atferd, dette tas hensyn til gjennom hele oppgaven. «Atferdsvansker» blir brukt som et gjennomgående begrep og definisjonen lengre frem er grunnlaget for valgene som blir gjort. Jeg har valgt å intervju pedagoger i undersøkelsen. Dette for at det blir lettere å sammenligne svar da pedagoger har den samme formelle utdanningsbakgrunnen. Begrepene «pedagog» og «informant» blir begge brukt gjennom drøftingsdelen av oppgaven.

2.0 Atferdsvansker

Atferdsvansker beskrives deriblant som «*en uheldig væremåte som vanskeliggjør naturlige samhandlinger til andre, og som vanskeliggjør egen læring og personlighetsutvikling*» (Haugen & Nilsen, 2014, s. 149). På denne måten omhandler begrepet både utfordringer knyttet til individets selvutvikling, men også individets relasjon og samhandling med andre. I denne delen av oppgaven blir begrepet beskrevet mer inngående og forklart hvordan det blir sett ut i fra forskjellige teoretiske tilnærminger.

2.1 Begrepet atferdsvansker

Begreper knyttet til uønsket eller negativ atferd er både forvirrende og uklart. Det er mange forskjellige terminologier brukt om samme utfordringer.

Fagterminologien bruker uttrykk som antisosial atferd, atferdsvansker, problematferd, psykososiale problemer, atferdsforstyrrelser, samspillsproblemer etc. Utfordringen med dette er at vi har forskjellig utgangspunkt for hva som legges i de forskjellige betegnelse. All erfaring, utdanning og sosialisering former oss og hvilke tanker vi bruker om omverdenen. (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002).

Hvis vi ser på begrepene isolert sett handler de aller fleste om samspillsutfordringer; en kontrast mellom individet og samfunnet rundt. Det kan sees på som positivt at de aller fleste definisjoner omhandler akkurat dette og ikke legger problemet på barnet i seg selv. Atferd handler i stor grad om handlingsmønstre som bygges på erfaring og hvis denne erfaringen er negativ er det stor sannsynlighet for at barnets atferd gjenspeiler denne erfaringen.

Der er bred enighet om at disse vanskene er et samfunnsproblem og noe som på sikt kan føre til større vanskeligheter for barnets utvikling og læring. Vanskene kan, hvis det ikke iverksettes tiltak, føre til sosiale utfordringer, kriminalitet og ikke minst dårlig innflytelse og påvirkningskraft på egne barn og samfunn rundt (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2012). Det er derfor særdeles viktig at tiltak settes i gang tidlig og gjerne i barnehagealder, med kompetente veiledere og engasjerte foresatte som ønsker en forandring.

Begrepet «atferdsvansker» blir benyttet i denne oppgaven. Dette går mye igjen i faglitteraturen og de fleste definisjoner i relevant litteratur bruker nettopp dette begrepet i sine definisjoner.

Begrepet har også blitt kritisert blant annet av Damsgaard (2003) for å være stigmatiserende og rettet mot barnet i seg selv istedenfor atferden. Problematferd er et begrep som blir hyppigere brukt og gjennom dette begrepet uttrykker man at barn *viser* problematferd istedenfor at barnet *har* atferdsvansker.

Jeg er uenig i akkurat denne påstanden på bakgrunn av at disse to begrepene, samt en hel del andre, brukes om hverandre i litteraturen. De forskjellige betegnelse er i stor grad knyttet til fagmiljø og det blir definert på forskjellige måter i det respektive miljøet (Nordahl m.fl., 2012). Fagfelt, som psykiatrien, pedagogikken og spesialpedagogikken har forskjellige utgangspunkt for å definere begrepet og har derfor vanskelig å enes om en allmenn akseptert definisjon. Samtidig vet vi at fagmiljøene ofte arbeider tverrfaglig noe som gir grobunn for ytterligere forvirring rundt begrepene.

Uansett hvilken betegnelse som blir brukt er definisjonen av atferdsvansker et subjektivt anliggende og man må hele tiden makte å se barnet i definisjonen. Problemet ligger som en

samspillsutfordring mellom samfunn, individuelle faktorer og forventninger. Hvis det er en kontrast mellom delene kan det føre til forvirring og stigmatisering. Oppgaven er mindre interessert i hva en definisjon kan bære med seg av stigmatisering. En eventuell stigmatisering er ikke noe som jeg kjenner meg igjen i. Det er ønskelig å hele tiden se barnet bak vansken og en har på denne måten barnet og ikke atferden i fokus.

Som fagpersoner er det viktig å være reflektert over at atferdsvansker omhandler flere aspekt enn selve individet. Uansett faglig bakgrunn bør man være opptatt av å ha fokus på atferden som problem, og ikke barnet.

Sosiale og emosjonelle vansker blir ofte brukt som overbegrep for en rekke vansker.

«Sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner.....» (Haugen, 2008, s. 28).

Definisjonen tar for seg nøkkelbegrep innenfor sosiale og emosjonelle vansker. Her brukes uhensiktsmessig på en måte som både involverer eksterialisert og internalisert atferd. Uhensiktsmessig atferd referer til atferd som kan være ødeleggende for eget læringsutbytte samt egen opplevelse av glede, lek og sosiale relasjoner. Uttrykket vitner også om ingen standard for hva som er normal eller aldersadekvat atferd, da dette ofte oppleves som stereotypiske betegnelser for å finne det «normale barnet». Definisjonen til Haugen (2008) passer like godt til alle aldersgrupper da «læring» er noe som foregår både på skolen og i barnehagen. Trivsel og sosiale relasjoner sees på som nøkkelfaktorer for mestring og utvikling av personlige egenskaper uansett bakgrunn eller kultur (ibid).

Som Nordahl m.fl. (2012) nevner må det også belyses at atferdsvansker i ett gitt samfunn ikke nødvendigvis har samme definisjonen i ett annet. Det er med andre ord en miljøbetinget definisjon, og definisjonsmakten ligger i det respektive fagmiljøet. Det er også tydelig at definisjonen bærer preg av tiden de er aktuelle i. Menneskesynet forandrer seg på bakgrunn av aktuelle pedagogiske retninger og det er tydelig at synet på atferdsvansker vitner om akkurat dette.

Det er her nødvendig å se på ulike definisjoner av betegnelsen atferdsvansker og se på hvordan de gjenspeiler tiden der er en del av. Det er viktig å presisere at definisjonen må passe til både eksterialisert og internalisert atferd da denne oppgaven omhandler begge vanskene. Eksterialisert atferd er fysiske slag, biting, lugging etc. Internalisert atferd beskrives som innesluttethet, depresjoner og ensomhet (ibid).

Bower (gjengitt etter Nordahl m.fl., 2012, s. 32) definerte atferdsproblemer som *«manglende evne hos barnet til å etablere sosiale relasjoner, barnet viser avvikene atferd og følelser i normale situasjoner, og at barnet viser nedstemt stemningsleie samt en tendens til psykosomatiske plager»*.

Denne definisjonen er interessant da denne skiller seg markant ut i fra dagens mer aktuelle definisjoner. Her er det tydelig fokus på barnet og ikke miljøet rundt. Ankepunktet for definisjonen er bruken av «normale situasjoner». Hvem definerer situasjonen som normal, den voksne eller barna? Forventes det at barna opplever situasjoner på samme måte som voksne?

Barnet blir definert som en som mangler evner til å innordne seg i samfunnet og utviser lite situasjonsadekvate handlinger. Definisjonen vitner om en voksens perspektiv og barnet blir sett på som mindre kompetent med atferdsmønstre som ikke passer inn i samfunnet. Pedagoger skal se situasjonen fra barnets perspektiv. Det som oppfattes som avvikende atferdsmønstre kan fra barnets side være forsvarsmekanismer og helt naturlige reaksjoner. Definisjonen fortsetter med å beskrive nedstemt stemningsleie og psykosomatiske plager. Dette er noe som kan sees på normale reaksjoner hvis barnet føler mangel på anerkjennelse og bekreftelse fra signifikante voksne. Hvis barnet utviser mye «avvikende» atferd kan dette medvirke like mye negative forsterkninger fra barnets foresatte. Disse forsterkningene kan være med på å gi barnet plagene som definisjonen nevner. Definisjonen er individorientert og fraskriver ansvaret fra systemene rundt barnet.

Definisjonen kan sees på som foreldet og lite aktuell i dagens forskning. Samtidig er det interessant å se på hvordan definisjonen gjenspeiler det samfunnet som da var aktuelt og hvordan dette har forandret seg gjennom tiden.

Bronfenbrenner (gjengitt etter Nordahl m.fl., 2012, s. 32) så på atferdsproblemer som et *«...»Disturbed ecosystem» der samspillet mellom individet og omgivelsene ikke samsvarer ...»*.

Dette utsagnet har først og fremst fokus på forholdet mellom barnet og samfunnet rundt, systemperspektivet. Her er det lite fokus på barnet og dets eventuelle mangler, verken sosiale, biologiske eller psykosomatiske som blir beskrevet i Bowers definisjon. Bowers definisjon handler i all hovedsak om barnets manglende evner og ikke konteksten barnet er en del av. I følge Bronfenbrenner kan problemet, med andre ord, ligge like mye i mangelen på samspill mellom aktørene i ett miljø, som hos det isolerte barnet.

Hvis barnet utviser atferdsvansker trenger det ikke å handle om barnets mangel på sosiale eller kognitive evner, heller en reaksjon på samfunnets normer og forventninger som ikke passer med barnets forutsetninger. Nordahl m.fl. (2012) påpeker at den såkalte problematferden handler om at forventningene som på forhånd er gitt ikke passer overens med barnets forventninger til seg selv. Atferden fra barnets side er overhodet ikke problembasert, men rasjonell. Bronfenbrenners definisjon passer godt inn i et helhetlig verdenssamfunn med kulturelle og religiøse forskjeller hvor barnet blir preget av de forholdene de vokser opp i.

Bronfenbrenners definisjon av atferdsvansker er aktuell og relevant. Samtidig kan definisjonen virke litt vag og utopisk og ikke spesielt anvendelig i en barnehaglig kontekst.

Ogden definerer atferdsproblematikk i skolen som:

«Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2009, s. 18).

Som vi ser er det forholdsvis stor kontrast i denne definisjonen kontra Bower og Bronfenbrenners definisjoner da den først og fremst er rettet mot skolen.

I barnehagen foregår det læring på samme måte som i skolen, dog med andre mål og formål. Barnehagen er mer opptatt av selve prosessen enn det målbare produktet. Skolen står da i kontrast til barnehagen da fokuset ligger på det faktiske produktet i form av karakterer eller tilbakemeldinger.

Definisjonen over beskriver regler, normer og forventninger. Det samme kan man finne i barnehagen. I Rammeplanen (2013) blir det blant annet beskrevet at personalet skal veilede barna gjennom normer, verdier og tanker. Personalet skal også veilede barn til å passe inn i samfunnets sosiale krav og lære hva som er akseptable rammer i samvær med andre. Så langt er definisjonen overførbart til en barnehagefaglig kontekst.

«Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre»

Det er dog ingen *undervisningsaktiviteter* i barnehagen da det er et uttrykk som brukes i skolen. Læring beskrevet i Rammeplanen (2013) blir ofte brukt i kontekst med omsorg, utvikling og lek og har dermed ingen direkte overførbart til barnehagen. Samtidig kan vi si at læring skjer gjennom lek i barnehagen og hvis barnet ikke kan delta i leken på en positiv måte så vanskeliggjør dette barnets utvikling av lekekompetanse og positiv samhandling med andre.

Denne definisjonen passer best for utagerende, men kanskje ikke like mye for internalisert atferd. Selv om internalisert atferd kan vanskeliggjøre samhandling med andre, bryter ikke denne atferden med normer og regler som er gitt av skolen eller samfunnet. Et annet aspekt er tid. For at vi skal kunne bruke atferdsvansker som uttrykk, må denne atferden vedvare over tid da alle barn har en eller annen form for negativ atferd gjennom sin oppvekst (Aasen m.fl., 2002).

Alt i alt, deler av definisjonen kan brukes om atferdsvansker i barnehagen, men ikke hele.

«Atferdsvansker i barnehagen er uhensiktsmessig og relativt varig atferd, som hemmer barnets utvikling og læring, og vanskeliggjør utvikling av lekekompetanse og positiv samhandling med andre»

Denne definisjonen tar med seg essensen av det som atferdsvansker i sin helhet handler om.

Her blir deler av Ogdens (2009) definisjon brukt da den inkluderer både individperspektivet i form av «barnets utvikling» og systemperspektivet i form av «samhandlingskompetansen med andre». Sistnevnte er også inkludert i Bronfenbrenners utsagn om atferdsvansker. I oppgavens definisjon er også aspekter som tid tatt med da dette er sentralt når vi snakker om atferdsvansker (Aasen m.fl., 2002) Definisjon klarer også å inkludere både eksterne og internalisert atferd da verken regler eller normer blir inkludert, noe som kun gjelder for eksterne atferd. Lekekompetanse er tatt med på bekostning av undervisning da livet til barnet i barnehagen dreier seg mye om dette (Rammeplanen, 2013). I tillegg blir begrepet «uhensiktsmessig» brukt her da dette ikke har noen form for stigmatisering rundt seg (Haugen, 2008). Det blir sett på som nøytralt og ikke som i Bowers definisjon der betegnelsen «avvisende» blir brukt i samme sammenheng.

Alt i alt så blir denne definisjonen brukt gjennomgående i oppgaven.

Atferdsvansker handler som nevnt om både om eksterne og internalisert atferd. Definisjonen som blir brukt i oppgaven tar for seg begge disse, men det er samtidig nødvendig å forklare disse mer inngående for å få et større bilde av hva slags kriterier som legges for den enkelte.

2.2 Eksterne og internalisert atferd

Atferdsvansker som begrep inkluderer ifølge Nordahl m.fl. (2012) både eksterne (utagerende) og internalisert (innagerende) atferd, og oppgaven fokuserer på begge disse typene. Problemene sees på som like store, men fokuset har ofte vært på den eksterne atferden på grunn av synligheten og i hvor vidt grad atferden er provoserende mot voksne og

samfunn (ibid). På flere måter blir denne inndelingen utilstrekkelig på bakgrunn av at barn kan vise begge former for atferd, vise depresjon og voldelighet samt sinne og innesluttethet (ibid). Utagering handler ifølge Bø & Helle (2008, s. 326) om

«Atferd som bringer individet i konflikt med miljøet» «...overdimensjonerte signaler som høy stemme, høyt aktivitetsnivå og hyppig aggresjonsutbrudd...»

Hvis vi i tillegg legger til definisjonen som blir brukt i oppgaven om at atferdsvansker skaper utfordringer for positiv samhandling med andre er det tydelig at denne type atferd er vanskelig å håndtere for de involverte.

Denne type atferd er noe av den vanligste formen for atferdsvansker innenfor barnehage og skole. Eksempler på dette kan være verbal vold som banning og kjefting, eller fysisk vold som slag, spark eller lugging. Den fysiske delen er særlig vanlig tidlig i skolen og i barnehagen, mens den verbale delen er mer framtrædende når barnet begynner på ungdomsskolen. Denne type atferd er mest vanlig hos gutter (Nordahl m.fl., 2012)

Internalisert atferd, også kalt sjenanse, betraktes som selve kontrasten til eksternalisert atferd. Her er det mer snakk om de stille barna, de som holder for seg selv og lager sjelden mye ut av seg. En betegnelse om internalisert atferd lyder:

«Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover seg selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27)

Disse barna kan føle mye ensomhet i barnehagen. De har ofte få eller ingen venner og blir heller ikke tatt med på leken i like stor grad som andre barn. Denne type atferd går i aller høyeste grad ut over det sosiale samspillet og egen læring og utvikling, på den måten passer også internalisert atferd inn i oppgavens definisjon av atferdsvansker.

Internalisert og eksternalisert atferd handler om utfordrende handlingsmønstre både for individet og voksenpersonene som er involvert. Samtidig er det viktig å kunne definere når dette faktisk blir et atferdsproblem og ikke bare normal utvikling med medfølgende opponering mot voksenpersoner og samfunnet rundt.

2.3 Atferdsvansker kontra «normalatferd»

Alle barn viser en form for eksternalisert eller internalisert atferd i oppveksten, men hvor går grensen mellom normalatferd over til atferdsvansker?

Nordahl m.fl. (2012) presiserer at tegn som kan oppfattes som atferdsvansker er i all hovedsak normalatferd og er essensielt for egen utvikling og læring. En viss form for opponering mot samfunnets normer og regler sees på som en naturlig del i barns lærings og utviklingsprosess. Det er urimelig å be om en øyeblikkelig forståelse for samfunnets forventninger hvis et individ ikke innebærer nødvendigvis sosiale kompetanse som trengs for å imøtekomme disse forventningene. Hvis individet attpåtil har en utfordrende bakgrunn, som misbruk fra foreldre eller opplevelse av krig eller traumer, blir urimeligheten desto mer markant.

Sosiokulturelle tilnærminger vitner om at atferden vår gjenspeiler samfunnets normer og etiske retningslinjer samtidig som det påvirkes av de individuelle forutsetningene som er gitt på forhånd. Her er det fokus på den kulturen som vi er en del av og i hvilken grad vi tar denne med oss i møte med resten av verden. Barnets atferd kan altså være et resultat av utfordringer knyttet til samspillet mellom systemene som barnet er en del av, for eksempel barnehagen eller idrettsgruppa. Hvis det for eksempel er dårlig kommunikasjon eller dårlige holdninger på tvers av systemene kan dette påvirke barnet på en negativ måte (Haugen, 2008).

Utfordringen er å finne skillet mellom normalatferd og atferdsvansker. Dette skillet er på ingen måte et absolutt og kan i aller høyeste grad defineres av øye som ser. Her kan mye av problemet ligge da definisjonen er forholdsvis flytende og lite konkret.

For å lettere finne dette skillet er det viktig å undersøke konteksten for atferden da den kan være lokalt forankret og dermed ikke representativ for barnets atferd som en helhet. Her kan miljøet rundt barnet være en faktor som virker negativt på barnets atferd. Har barnehagen uklare regler og rutiner eller opplever barnet en skilsmisse mellom mor og far kan dette være faktorer som i aller høyeste grad påvirker barnets atferd. Atferden kan også vitne om mer alvorlige faktorer som opplevelse av overgrep, misbruk eller kriser. Det er viktig å analysere barnet i den konteksten som barnet er del av og eventuelt gjøre endringer der det er mulig (Drugli, 2013). Barn er avhengig av rutiner og en viss forutsigbarhet i egen hverdag, hvis forutsigbarheten blir borte kan dette være en faktor for endring av atferdsmønstre (ibid).

Wakschlag & Denis (2007) har utarbeidet en liste for hjelp til å finne skille mellom normalatferd og atferdsvansker. Her er det fokus på en rekke faktorer deriblant sinne over tid, samspill, humor, selvregulering, kontekstavhengighet og atferden som hinder for egen utvikling. I tillegg til disse faktorene er det fokus på jevnligheten av denne atferden, hvor ofte dette skjer. Det blir også presisert at atferden må gå ut over barnets egen funksjon samt i hvor stor grad atferden kan betraktes som aldersadekvat.

Denne listen er relevant med fokus på mange viktige begreper som er viktige for barnets sosial utvikling. Samtidig kan det være vanskelig å rangere begreper som «ofte» og «jevnt» og «over tid». Listen vitner om egenskaper som er essensielle for utvikling av sosial kompetanse uavhengig kulturelle forskjeller.

2.4 Forskning atferdsvansker

Her er det bestrebet å finne forskning på atferdsvansker og hvordan dette er med på å påvirke barns evne til å danne sosiale relasjoner. Det blir også inkludert forskning på hvordan disse vanskene forplanter seg videre gjennom barnehagen, til skolen og ut i arbeidslivet.

Ifølge undersøkelser gjort av Earls & Mezzacappa (2002) har ca. 5,5 % av USAs (noe lavere i Norge) befolkning en eller annen form for atferdsvansker. Moffitt m.fl. (2003) har i en forskningsrapport konkludert med at det er langt flere gutter enn jenter som utfører antisosiale holdninger og disse i tillegg er langt mer alvorlige enn jentenes handlinger.

Når det kommer til type atferd skiller denne oppgaven på eksternalisert og internalisert atferd. Eksternalisert atferd som fysisk og verbal vold er mest utbredt blant gutter, mens internalisert atferd som depresjoner og tilbaketrukkethet er en atferd som forekommer mest hos jentene (Nordahl m.fl., 2012).

Ifølge Mørch (2003) utgjør atferdsforstyrrelser 40% av henvisningene til hjelpeapparatet i USA og 20% av de henvisningene i Norge. Dette blir støttet opp av Folkehelseinstituttet som i 2014 i sin rapport mente at mellom 15-20% av barn mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjon på grunn av atferdsvansker, depresjon eller angst.

Hvis vi i tillegg legger til barn med flere diagnoser, noe som barn med atferdsvansker ofte har, er dette tallet oppe på hele 40 %. Det er samtidig verdt å merke seg at en del av disse vanskene er forbigående og mindre alvorlige. Mellom 5 og 10 % av ungdom har omfattende atferdsproblemer, mens mellom 2,5 og 5 % av disse har mer alvorlige problemer (Nordahl m.fl. 2012).

Norsk forskningsråd (1998) har lagt frem statistikk på at rundt 5 % av hvert barnekull viser alvorlige atferdsproblemer, den største gruppen er i byene (ibid).

Lav sosioøkonomisk status har ofte sammenheng med atferdsvansker eller andre psykiske lidelser (Bradley, 2002). Dette er særlig interessant med tanke på barnehagen og skolen som sosiale utjevning sinstitusjoner. Har barnet dårlige ressurser på hjemmebane kan dette utjevnes til en viss grad i barnehagen (Rammeplanen, 2013)

Dette blir også presisert i Stortingsmelding 16 (2006-2007). Her fokuseres det på utdanningsinstitusjoner som arena for sosial utjevning. Stortingsmeldingen skriver om at alt for mange går ut av grunnskolen med for lave ferdigheter og kunnskap. Her vises det til statistikk fra Statistisk Sentralbyrå (2006) som konkluderer med stor sannsynlighet for å bli ekskludert fra videre utdanning eller jobb hvis man ikke fullfører videregående opplæring. 28 % av kvinner og 24 % av menn står utenfor arbeid eller videre utdanning når de i utgangspunktet ikke har fullført en videregående utdanning. Statistikk viser også at unge uten jobb eller utdanning også har dårligere helse, de oppsøker oftere psykolog og har flere psykiske lidelser enn sine jevnaldrende (Ssb, 2013).

Tidlig innsats bør settes inn for at alle skal få samme muligheter for sosial og faglig utvikling. En forskningsartikkel publisert av NOVA (2010) presiserer viktigheten av tidlig innsats for å begrense frafallet på videregående skole. Artikkelen ser deriblant på fokuset på språklige ferdigheter i førskolealder som predikasjon av leseferdigheter. Fokus på minoritetsspråklige og språk sees på som et viktig tiltak for å utjevne sosiale forskjeller. Mangel på språk er særlig frustrerende for dem det gjelder da verbale ferdighetene knyttes til relasjonsbygging og egenlæring. Det er da naturlig å trekke paralleller mellom frustrasjon over å ikke bli forstått og utfordringer med reaksjonsmønstre hvis det skulle bli negative hendelser for barnet.

Det er ingen tvil om at tidlig innsats er viktig for å utjevne sosiale forskjeller og for å opprettholde motivasjon for å fullføre utdanningsforløpet. Artikkelen fra NOVA (2010) påpeker særlig barnehagens rolle i dette, hvilke verktøy, sosiale og faglige er det barnehagen bidrar med i denne diskusjonen. Tremblay (2010) presiserer dette med å påpeke at jo tidligere innsatsen blir satt i gang, jo større effekt har tiltakene. Med andre ord er det i barnehagen denne innsatsen skal legges.

Rammeplanen (2013) har fokus på lek, glede og vennskap. Dette er kjerneverdier for å trives i barnehagen og senere i skole og utdanning. Det grunnlaget man opparbeider seg for trivsel legges i barnehagen. Rammeplanen (2013) fokuserer på at barnehagen som en positiv plattform som skal legge grunnleggende ferdigheter for læring og nysgjerrighet. Livslang læring er et uttrykk som Rammeplanen (2013) bruker for å presisere barnehagen som en del av et engre utdanningsløp.

Barnehagen er en spesielt viktig arena for forebygging av atferdsvansker samt igangsetting av tiltak mot vanskene. Tiltak i barnehagen gjør at pedagoger kan jobbe med barna i det miljøet

som dem ferdes mest i. Samtidig er det viktig med god kommunikasjon med foresatte slik tiltakene også blir brukt på hjemmebane (Drugli, 2013).

Taylor & Biglan (1998) viser til dokumentasjon på at tidlig intervensjon før barnet er fylt 8 år kan være med på å forhindre videre utvikling av atferdsvansker hos risikoutsatte barn. Dette vitner tydelig om at barnehagen spiller en stor rolle i dette arbeidet. Forskningen her viser til at nettopp barnehagen er den viktigste institusjonen for igangsetting av nødvendige tiltak.

Når forskning har fokus på viktigheten av tidlig innsats kan det sees på som ironisk at bruken av spesialressurser øker med barnets alder. Det er adskillig flere elever på ungdomstrinnet som har spesialressurser enn det er lavere i utdanningssystemet (OECD, 2015). Fokuset på tidlig innsats må presiseres og må økes betraktelig for å gi barna de mulighetene de har krav på når det kommer til egen utvikling.

90 % av alle barn i Norge går i barnehage (udir, 2013). Med andre ord er barnehagen i stor grad ansvarlig for at 9 av 10 norske barn har en trygg, positiv hverdag preget av omsorgsfulle voksne og likesinnede barn. Barnehagen utdanner våre fremtidige ledere og bidrar på den måten til økonomisk, sosial og politisk demokrati og velstand.

2.5 Oppsummering atferdsvansker

Atferdsvansker er et uttrykk som omhandler relativt varig atferd som hemmer barnets utvikling og vanskeliggjør positiv samhandling med andre. Uttrykket blir definert forskjellig ut i fra ulike profesjonsretninger og det er derfor vanskelig å enes om en felles definisjon. Alle er enige om at atferdsvansker må tas tak i tidlig alder, helst i barnehagen, for å unngå at atferden får individuelle og samfunnsøkonomiske følger. Denne oppgaven omhandler både internalisert og eksternalisert atferd. Internalisert atferd handler om depresjon, innesluttethet og depresjon. Eksternalisert atferd er munnbruk, slag og spark. Selv om det er et skille mellom disse to er det forholdsvis vanlig at et barn kan vise begge typer atferd. For å unngå stigmatisering i tidlig alder er det viktig å skille normalatferd og atferdsvansker. Selv om barnet kan vise uønsket atferd til tider betyr ikke dette at barnet viser atferdsvansker da en viss opponering mot samfunnet er essensielt for egen sosial og emosjonell utvikling. Som nevnt, viser forskning at rundt 5 % av hvert barnekull viser alvorlig atferdsvansker. Tidlig intervensjon før fylte 8 år kan forhindre atferdsvansker hos risikoutsatte barn og på denne måten er barnehagen en av de viktigste instansene for forebygging av dette.

3.0 Atferdsvansker belyst ut i fra ulike teoretiske retninger

Denne oppgaven har en eklektisk tilnærming til atferdsvansker. Eklektisisme handler om å gå på tvers av de ulike teoretiske retningene for å søke løsninger og svar på problemene. Atferdsvansker er et såpass vidt begrep at der er vanskelig å kun bruke en teori for å forstå vanskene (Damsgaard, 2003). Her blir fem tilnærminger presentert. Tilnærmingen tar for seg både eksternalisert og internalisert atferd og dras ned på et tiltaksnivå i en barnehagefaglig kontekst.

3.1 Atferdsteoretiske tilnærminger til atferdsvansker

Behaviorismen tar utgangspunkt i at mennesket er nøytralt fra fødselen av og blir et produkt av de omgivelsene som de har rundt seg. Behavioristene mener at mennesket blir påvirket av ekstern stimuli og blir på denne måten sammenlignet med dyr. Den eneste forskjellen på reaksjonen er at mennesket er mer avansert og tenker og vurderer på et høyere nivå (Henderson & Thompson, 2011). John Watson regnes som grunnleggeren av behaviorismen og han var særlig opptatt av kobling av forskjellige stimulus. At et stimuli kan utløse et annet, kalte han klassisk betinging. Watson la vekt på observasjon av mennesket og avviste mentale kapasiteter (Orlans & Van Scoyoc, 2008).

Behavioristene er opptatt av målbare reaksjoner og mener at atferd læres gjennom konsekvenser og kan dermed også enten forsterkes eller avlæres med hjelp av ekstern stimuli. (Charlton & David, 1993).

De utrolige årene er et forskningsbasert behavioristisk forankret program fra USA og er utviklet av Carolyn Webster-Stratton. Programmet består av to deler; Dinosaurskolen, et samlingsbasert tematisk opplegg for barn med atferdsproblemer og foreldreveiledning som omfatter parallell veiledning med foreldrene med samme tema som barnet går igjennom. Programmet har forskjellige temaer fra gang til gang. Temaene er alt fra konflikthåndtering og kommunikasjonsferdigheter til selvkontroll og vennsapsrelasjoner. Programmet blir visualisert gjennom en pyramide hvor en del grunnleggende ferdigheter sees på som et fundament som foreldre og barn bygger videre på. Ferdighetene handler om positive relasjoner mellom voksne og barn hvor tette emosjonelle bånd skal knyttes. For barnet skal dette bygge opp selvfølelse, samarbeidsferdigheter og tilknytning til foreldre. Grunnlaget sees på som essensielt for videre jobbing. Ettersom de grunnleggende ferdighetene er innarbeidet, jobbes det med sosiale ferdigheter, ansvar og lydighet. Alt skjer gjennom positive og negative forsterkninger fra de involverte (Webster-Stratton, 2007).

Igangsetting av tiltak forankret i et atferdsteoretisk ståsted handler mye om operant betinging, altså forsterkninger på det som blir ansett som ønskelig atferd. Positiv forsterkning skal føre til at atferden gjentar seg. Under veiledningen skal pedagogen hele tiden være motiverende og støttende, for å opprettholde god energi mellom partene. For å definere problemet best mulig skal pedagogen være opptatt av konkrete hendelser. Det er hele tiden fokus på planer og delmål i prosessen (Charlton & David, 1993). I barnehagen kan atferdspedagogen utarbeide delmål og planer sammen med foreldre og sammen med barnet selv. Her presiseres det hva dem sammen ønsker å fokusere på i tiden som kommer.

Denne teoretiske tilnærmingen er kanskje den mest brukte med tanke på atferdsvansker eller generelt negativ atferd. I barnehagen brukes belønningssystemet mye og kanskje uten særlig mye refleksjon rundt behovet. Barna får premier for å rydde, men dette kan samtidig undergrave barnets egen motivasjon til hvorfor vi rydder. En av grunnene til at dette brukes mye er at både belønning og straff virker, men konsekvens og refleksjonen rundt tiltakene ikke alltid er tilstede. Barnehager roser positiv atferd og ignorerer negativ atferd. Her skal det være fokus på positive relasjoner som utgangspunkt, noe som også er presisert i Rammeplanen (2013). Positive relasjoner er, uansett teoretisk ståsted grunnlaget for all samhandling med andre mennesker.

3.2 Humanistiske tilnærminger til atferdsvansker

Denne tilnærmingen har utgangspunkt i at mennesket er i stand til å ta egne valg basert på logiske slutninger, det menneskelige potensial og egen fri vilje. Det som er sentralt i denne retningen er fokuset på individet og forståelsen av at mennesket er unikt og skal betraktes deretter. Med dette i bakhodet er det ikke mulig å generalisere behov eller tiltak når det kommer til atferdsvansker eller andre vansker (Charlton & David, 1993).

Den amerikanske psykologen og en av grunnleggerne av humanistisk psykologi, Carl Rogers, så på mennesket som rasjonelt og realistisk. Rogers så utagering eller uønsket adferd rettet mot andre mennesker som en respons på mangel av basale menneskelige behov som kjærlighet og nærhet. Humanistene er opptatt av å være gode rollemodeller slik at barna kan selv ta gode og hensiktsmessige valg. (Henderson & Thompson, 2011)

Hvis disse behovene ikke blir dekt utgjør dette en risiko for å danne atferdsvansker eller andre vansker.

Maslows behovspyramide definerer de behovene mennesket har, visualisert i en pyramide¹. Pyramidens oppbygging rangerer de viktigste behovene fra nederst til øverst. På bunnen finner vi basale menneskelige behov som vann, mat og varme. Dette er ifølge Maslow de viktigste behovene mennesker har for å overleve. Deretter følger følelse av trygghet og sikkerhet. På de tre neste nivåene følger mer psykologiske behov som behov for venner, familie, følelse av mestring og anerkjennelse og til slutt utnyttelse av egne talent og bruk av egen kreativitet. Sentralt i dette er balansegangen mellom behovstrinnene. Maslow mente at atferden som mennesket utviser blir bestemt på bakgrunn av hvilke behov vi har eller mangler. Nye behov vokser også frem da mennesket har et iboende ønske om å stadig utvikle seg i en eller annen retning.

I en barnehaglig kontekst får barna dekket sine basale behov ved frokost og lunsj, samtidig opplever de trygghet av at voksne er sammen med dem, ser dem og har et fang og sitte på. Barnehagen jobber med språkstimulering gjennom daglige aktiviteter og her opplever barna følelse av mestring og øker dermed selvfølelsen. Når barna har dekket disse behovene ønsker de å lære mer med bakgrunn på de allerede kan. Barna utfordrer seg selv ved lesing og klatring i høye trær. Når de lærer dette går de løs på nye oppgaver.

Atferdsvansker sett ut i fra et humanistisk ståsted handler som nevnt om hvordan basale behov blir tilfredsstilt, visualisert i Maslows behovspyramide. Arbeid med vanskene forutsetter gode relasjoner mellom pedagog og individ. Pedagogen ønsker å vise varme, empati og gjensidighet ovenfor individet, dette er grunnpilarer som skal være fundamentet for enhver veiledning. Pedagogen ønsker hele tiden å se individets perspektiv i rådsøkingen og er opptatt av at individet selv skal finne svarer på de spørsmål som måtte komme opp (Charlton & David, 1993).

I barnehagen er det pedagogene som har hovedansvaret for å veilede barna. Med andre ord er det pedagogene som er rådgiver og barnet rådsøker. Pedagogen er opptatt av at barnet ofte vet svaret selv, og oppfordrer dermed barnet til å finne løsningen. Samtidig er det viktig å lytte, gi barnet mulighet til å forklare seg uten forstyrrelser og reflektere sammen med barnet om best mulig løsning. Dette er særlig viktig når vi jobber med atferdsvansker, barnet må selv få mulighet til å forklare og selv oppfordres til å finne løsningen på problemet.

¹ <http://www.simplypsychology.org/maslow.html>

3.3 Sosiokulturelle tilnæringer til atferdsvansker

Sosiokulturelle tilnæringer handler om på hvilken måte miljøet og kulturen påvirker individet, og individet internaliserer disse påvirkningene og igjen påvirker samfunnet de er en del av. Denne tilnærmingen fokuserer på hvordan vi vekselvis påvirker forholdet mellom systemene som vi er en del av. Tilnærmingen er først og fremst opptatt av hvordan vi som individer må sees i lys av den kulturen og samfunnet som vi er en del av. Med andre ord er det samfunnet rundt oss med sin kultur, religion og normer som definerer mye av hvordan vi som individer formes. Samtidig avvises ikke individets egenart eller individuelle faktorer (Haugen, 2008).

Rammeplanen (2013) baserer seg på et sosiokulturelt perspektiv. Her er det fokus på hvordan systemene samhandler med hverandre på. For eksempel samarbeider barnehagen med foreldre og disse påvirker direkte barnets hverdag. Et godt samarbeid påvirker barnet på en positiv måte, og på samme måte kan dette påvirkes negativt.

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell tar for seg forskjellige økologiske systemer og samspillet mellom disse. Modellen ser på individets utviklingsmiljø og legger mye vekt på det sosiale nettverket mellom miljøene. Denne modellen kan brukes for å analysere de forskjellige systemene i forhold til hverandre og er særlig relevant i en kontekst med barn, som skole og barnehagen (Kvello, 2010).

Bronfenbrenner legger fram fire forskjellige miljøer der alle har en innvirkning på barnet. De to førstnevnte er mest relevant for barn og barnehagen.

Mikrosystemet: Miljøet som barn har direkte kontakt med for eksempel familie, barnehage, venner etc. Også innad i barnehagen er det forskjellige miljø som påvirker hverandre. Eksempler på dette er inne og utetid, samlingsstunder og spisetid.

Mesosystemet: Samspillet rundt de ulike arenaene som barnet har kontakt med.

Eksosystemet: Område hvor barnet ikke ferdes direkte i, men som påvirker dets utvikling som far eller mors jobb.

Makrosystemet: I dette systemet snakker vi om kultur, lover, regler, verdier, etnisk tilhørighet som for eksempel rammeplanen og barnehageloven. Dette påvirker barnet på en indirekte måte. (Kvello, 2010).

Disse systemene innvirker på hverandre gjennom kommunikasjon og informasjonsutveksling. Mikrosystemet inneholder blant annet barnehagen, det systemet barnet er direkte en del av.

Mesosystemet omhandler samarbeid med de forskjellige arenaene hvor barnet er en del av og i barnehagen er dette den daglige dialogen mellom ansatte og foreldre (Kvillo, 2010)

Som nevnt er det essensielt at dette forholdet er godt og at barnet opplever positiv samhandling mellom partene. Bronfenbrenner mener at samspillet i mesosystemet kan være like viktig som den direkte kontakten i mikrosystemet. Han påpeker viktigheten av systemet som en viktig pedagogisk ressurs og er særlig opptatt av samarbeidet mellom skolen/barnehagen og hjemmet². Fine eksempler på dette er den daglige kommunikasjonen i gangen, foreldremøter, dugnader og generell informasjonsutveksling på mail og i planer relevant for barnehagens drift. Dette samarbeidet er nedfelt i Rammeplanen (2013) og i Lov om barnehager (2006).

Når vi ser på atferdsvansker gjennom et sosiokulturelt perspektiv er vi opptatt av systemene og på hvilke måte de forholder seg til hverandre på. Tar vi barnets perspektiv, ser vi på hvordan de systemene som barnet er en del av, barnehagens rom, idrettslag eller samspillet dem imellom, forholder seg til hverandre og påvirker barnet. Når vi skal igangsette tiltak mot atferdsvansker, er vi opptatt av å finne eventuelle negative relasjoner mellom systemene som barnet er en del av (Haugen, 2008).

Barnehagen er en del av et mikrosystem, innad i barnehagen er det også miljøer som barnet er en del av i en vanlig barnehagehverdag. For å igangsette tiltak mot atferdsvansker ønsker vi å se på de forskjellige miljøene som påvirker barnet. I barnehagen er det flere muligheter for samspill som ikke fungerer. For eksempel kan det være utfordringer i utetida som gjør at barnet oppleves som utagerende. Samtidig kan barnet vise internalisert atferd, være innesluttet og deprimert når det er på lekerommet.

Ved intervensjon ønsker vi å avdekke når utfordringen oppstår og igangsette lokale tiltak for å omgjøre de negative relasjonene.

3.4 Kognitive tilnærminger til atferdsvansker

«Kognitive prosesser handler om å oppfatte, forstå, tenke og huske» (Damsgaard, 2003, s. 51).

Alt i alt handler læringen om indre tankeprosesser som grunnlag for senere samhandling og utvikling. Denne teoretiske retningen tar utgangspunkt i at mennesket er nysgjerrig og interessert i kunnskap og dette deles inn i logiske sammenhenger. Disse sammenhengende

² <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Bronfenbrennerutviklologmodell-ingeboe.pdf>

brukes som en lokal database for prosessering av ny kunnskap og ferdigheter (Damsgaard, 2003).

Særlig sentral innenfor kognitivismen var Jean Piaget. Piaget står for det som blir kalt et konstruktivistisk syn på læring, det vil si at læring og utvikling er en prosess der barnet konstruerer sin egen kunnskap. Han mener at dette er individets interaksjon med ting og hendelser omkring seg (Evenshaug & Hallen, 2009).

Kognitivistene er særlig opptatt av at mennesket skulle være i fokus og spille en aktiv rolle ved egen læring og utvikling, dette skal være essensielt for utviklingen av selvstendige egenskaper. Piaget var opptatt tenkning som logisk og resonnerende. Med hans utgangspunkt som biolog betraktet han ethvert levende individs atferd som et forsøk på å tilpasse seg til miljøet og tilpasse miljøet til seg selv (Damsgaard, 2003). For å mestre denne tilpasningen jobber individet med å kategorisere informasjonen gjennom eksisterende skjemaer. Skjemaene organiserer informasjonen og fungerer som grunnlag for videre tenkning (Evenshaug & Hallen, 2009).

Piaget var opptatt av hvordan barnet tilpasset seg miljøet. Når et barn opplever noe nytt og ukjent, forsøker det ut fra tidligere erfaringer å se hvordan tingene henger sammen, dette kalte han for assimilasjon. I akkomodasjon går prosessen der andre veien. Her tilpasser barnet seg til de nye omgivelsene fordi de erfaringene ikke er tilstrekkelige, på denne måten opprettes ny erfaring og læring (ibid).

Kognitivistene ser på atferdsvansker som en mangel på individuelle ferdigheter og kontekstuelle egenskaper. (Damsgaard, 2003). Informasjonen som blir bearbeidet blir satt i system og strukturert av kognitive skjemaer. Disse skjemaene er forvridde eller urealistiske tankemønstre om seg selv eller det samfunnet individet er en del av. For å ha en realistisk og autentisk oppfatning av samfunnet rundt seg må en også ha tilnærmende tanker om seg selv (Haugen, 2008). Kognitive prosesser som å tenke seg om før en gjør en handling er krevende for mange og særlig for barn med atferdsvansker. Her handler det mye om å ikke gi etter for den første følelsen man har, ta et skritt tilbake og tenke over konsekvenser av handling. (Damsgaard, 2003) Piaget var opptatt av indre tale, altså selvinstruksjon i hodet for å regulere og planlegge atferden. Hvis barnet ikke makter denne selvreguleringen gjennom indre tale, blir mye av atferden impulsstyrt og lite forutsigbar (Evenshaug & Hallen, 2009).

Barn som har negative eller urealistiske tanker om seg selv har ofte lav selvfølelse og mangel på mestringfølelse i hverdagen (Lund, 2012). Disse barna har store behov for å få anerkjent og bekreftet at de er gode nok, flinke nok og kan nok. Disse tankene kan komme av at barnet har

opplevd negative ting i sin oppvekst som er med å prege dem i dagliglivet. Hvis barnet opplever skilsmisse hos foreldre eller følelse av å bli oversett når en baby kommer i hus, kan dette være med på å gi barnet følelsen av å være uønsket. Dette kan danne grunnlag for bekymring, tilbaketrukkethet og somatiske plager som hodepine og svimmelhet (ibid)

Kognitivist jobber med å få individet til å innse at deres oppfatning som seg selv ikke stemmer overens med hvordan resten av samfunnet oppfatter individet. Her det det ønskelig å få de negative tankemønstrene byttet ut med positive oppfatninger både om seg selv og det samfunnet de er en del av (Damsgaard, 2003).

Barn som sjelden blir tatt med i lek, opplever ensomhet og dette bidrar til lav mestringsfølelse og negative tanker om seg selv (ibid). Når vi vet at sosial samhandling er essensielt for utvikling av individet, er det åpenbart at internalisert atferd er særlig destruktiv for et barns liv. (Rammeplanen, 2013) Uten denne samhandlingen blir ikke barnet anerkjent, sett og hørt. Maslows behovspyramide rangerer, som nevnt, egenskaper som vennskap og anerkjennelse særlig høyt, dette danner grunnlag for senere sosialisering og læring. Hvis ikke denne samhandlingen finner sted er det åpenlyst at også utvikling av sosiale kunnskaper stagnerer. I Barnehagen er det særlig fokus på vennskap da man vet hvor viktig dette er for et barns utvikling. Barnehagen jobber mye med vennsksapsrelasjoner, inkludering og det å bli invitert i lek.

Det er særlig viktig at barnehagens ansatte er kreative nok til å finne en arena for barn med internalisert atferd for å eksponere seg selv og sine behov, altså finne noe barnet er opptatt av å bruke dette for å høyne barnets oppfatning av seg selv. Dette forutsetter oppmerksomme voksne som ser individet i gruppa.

3.5 Psykoanalytiske tilnærminger til atferdsvansker

Paul Dubois var den første som snakket om psykoanalyse innenfor terapi, han var opptatt av å henvende seg til pasientens intellekt og fornuft og var en stor inspirator for den mer kjente Sigmund Freud. (Haugen, 2008). Freud så mennesket som naturlig ondt og aggressivt. Dette mente han var medfødte genetiske trekk som ikke kan totalt helbredes, men som kan holdes i sjakk ved å undertrykke følelser gjennom sosial struktur og balanse (Henderson & Thompson, 2011). Han trodde på at menneskets atferd ble definert av likevekten mellom av tre viktige deler av personligheten; id, ego og superego.

Id søker hele tiden etter tilfredsstillelse, glede og nytelse samt aggresjon og sex. Id prøver å unngå smerte eller ubehag og har instinktive lyster og ønsker.

Ego søker konstant balanse mellom Id og Superego. Den transformerer Ids instinkt over til realistisk og akseptabel atferd. Ego ønsker å holde spenning på et stabilt nivå og gjør dette med å tilpasse behov og realitet.

Superego har en moraliserende oppgave ved å stille spørsmål om rett og galt ved avgjørelser. Superego har en dømmende og irettesettende effekt over de handlinger som blir gjort. Effekten omhandler innlærte og perfektjonerende standarder på virkeligheten (ibid).

Isfjellmetaforen er et ofte brukt virkemiddel for å beskrive hvordan psykoanalytikere ser mennesket. Freud var opptatt av at vi ikke kun blir styrt av bevisste, men i aller høyeste grad ubevisste prosesser som er med på å definere selvet. Disse ubevisste prosessene er under overflaten og preger individets emosjoner. Prosessene kommer til overflaten i drømmer og ved hypnoser, virkemidler som Freud brukte mye i sin terapi (Aasen m.fl., 2002)

Psykoanalytiske tilnærminger til atferdsvansker handler om avdekking av ubevisste mentale prosesser. Freud hadde fokus på dette som prediksjon for handlinger og atferd hos hans pasienter (Henderson & Thompson, 2011). Han var opptatt av abstrakte begreper som frigjøring av energi for å hjelpe pasienten med å komme til bunns i problemene sine. Problemene som pasienten nå opplevde hang sammen med problemer som pasienten hadde opplevd før, i fortida. Det er med andre ord naturlig å konsentrere seg om de utfordringene som pasienten hadde opplevd før for å løse dagens utfordringer (ibid). Når disse prosessene kommer opp til overflaten blir de forsiktig bearbeidet gjennom samtaler og dette legger grunnlaget for innsikt og personlig realisering (Haugen, 2008).

I britisk objektrelasjonsteori, en mer moderne og aktuell forgreining av den klassiske psykoanalysen, legges det mer vekt på mellom-menneskelige relasjoner og hvilke betingelser som skal til for at selvet utvikles på best mulig måte. Her er det tydelig fokus på kvaliteten i det tidlige samspillet som predikasjon av atferd (Aasen m.fl., 2002)

Gjennom psykoanalysen ser vi på atferdsproblemer i barnehagen som ett uttrykk for indre uro eller fortrenning av mentale bilder. Barnet kan uttrykke frustrasjon over denne uroen ved å trekke seg tilbake, velge å ikke delta i lek og vise angst og depresjon. (Lund, 2012). I barnehagen kan atferdsvansker være et produkt av denne indre uroen, det kan handle om hendelser som ubevisst har vært med å prege barnet fra spedbarnsfasen eller fortrenge

hendelser som har skjedd i nyere tid. Objektrelasjonsteorien så på kvaliteten av tidlig samspill som essensielt for hvordan senere relasjoner blir møtt. Her kan vi se atferdsvansker i lys av dårlig kvalitet, som utrygghet og inkonsekvente regler, i tidlig samspill som er med på å føre til en skjør jeg-identitet. Dette samspillet dannes hos tidlige tilknytningspersoner som i de aller fleste tilfeller er mor og far. Barnehagen er i en viss grad med i dette samspillet, særlig hvis det er snakk om barnevernsbarn som ikke har faste omsorgspersoner på hjemmebane (Aasen m.fl., 2002).

Arbeid med barn som viser atferdsvansker ut i fra et psykoanalytisk perspektiv handler om å utvikle gode relasjoner til individet, anerkjenne barnets følelser, ha tålmodighet og oppfordre barnet selv til å løse sine problemer (Henderson & Thompson, 2011).

Dette er holdninger og egenskaper ansatte i barnehagen bruker i det daglige pedagogiske arbeidet. Evne til å anerkjenne et barns følelser er særlig sentralt ved denne teoretiske retningen, dette handler om å ta barnets perspektiv uansett hvor liten eller stor situasjon er. For barnet kan nettopp denne situasjonen definere være med å definere hele dagen.

3.6 Oppsummering av teoretiske tilnærminger

Oppsummeringsvis er det ønskelig å se på forskjeller og eventuelle likheter mellom de teoretiske tilnærmingene til atferdsvansker.

Atferdsteoretisk tilnærming har kun fokus på den ytre målbare atferden og ser bort i fra indre tankemønstre. Barnet sees som passivt og drevet av ytre stimuli. Her er det opp til den voksne å overføre kunnskap til barnet og gjennom dette forsterke den ønska atferden. Sosiokulturell tilnærming har også til dels fokus på det ytre, men er også opptatt av indre prosesser. I følge denne teorien sees atferden som et samspill mellom systemene som barna deltar i og får en aktiv motivasjon av å strebe etter å passe inn i samfunnet. Kunnskapen blir her overlevert fra systemene som barnet deltar i. Den voksne skal støtte og tilrettelegge for barnet og legge vekt på godt samspill mellom barn og voksne.

Humanistene har fokus på både den ytre atferden og indre tankemønstre. Her sees barnet på som aktivt og innehar fri vilje og ansvar for egen læring og utvikling. Dette kan sees i stor kontrast til atferdsteorien. Atferden som barnet viser skal gjennom denne tilnærmingen sees på som et uttrykk for mangel av basale behov. Den voksne skal se barnets perspektiv og hele tiden oppmuntre til at barnet selv skal finne løsningen på problemet. Kognitivistene har fokus på indre prosesser og tankemønstre. På den måten har barnet en indre aktiv motivasjon til utvikling

samtidig som den voksne er med på å forklare og tilrettelegge. Når vi snakker om atferdsvansker handler dette om irrasjonelle tankemønstre og feiloppfatninger om selvet. Her handler det om å snu de irrasjonelle tankemønstrene for å øke barnets selvfølelse. Psykoanalytikere er også opptatt av indre tankemønstre, men er det desto mer fokusert på ubevisste indre prosesser som grunnlag for atferdsvanskene. I praksis handler dette om ubevisste eller fortrenkte opplevelser som er med på å påvirke barnets handlinger, særlig i stressende eller negative situasjoner. Dette er i stor kontrast til humanistisk tilnærming da ubeviste prosesser undergraver individets frie vilje. For å jobbe med atferdsvanskene er det viktig å danne gode relasjoner og erkjenne følelsene til barnet.

Det er stor kontrast imellom flere av de teoretiske retningene og hvordan de ser på atferdsvansker. Den aller største er kanskje kontrasten mellom fokuset på indre og ytre prosesser og hvordan dette gjenspeiler synet på atferdsvansker.

4.0 Sosiale relasjoner

«En sosial relasjon er en varig kobling eller stabilt samhandlingsforhold mellom to eller flere personer, for eksempel et vennskap» (Bø & Helle, 2008, s. 290)

Denne teksten handler om forutsetninger for å danne gode sosiale relasjoner barn seg imellom. Hver del tar også for seg hvordan mangel på den gitte forutsetningen er med på predikere atferdsvansker. Aller først greies det ut om sosiale utfordringer rundt barn som viser atferdsvansker. Så tas det opp risiko og beskyttelsesfaktorer som er med å prege barnets evne til sosiale relasjoner. Faktorene for sosiale relasjoner kommer til slutt.

4.1 Atferdsvansker og sosiale utfordringer

I følge Kay (2007) har barn med atferdsproblemer mindre sjanse for å oppnå høyere utdanning, samtidig har barn med læringsvansker større sjanse for å utvikle atferdsproblemer. Dette blir støttet av Denham & Burton (2003) som mener at barn som har venner når de begynner på skolen, som har klart å danne og vedlikeholde relasjoner fra barnehagen vil like seg bedre på skolen og klare seg bedre faglig enn barn med dårligere sosial kompetanse og færre vennskapsbånd fra de er liten av.

Sosial kompetanse forutsetter erfaring med lek og samhandling med jevnaldrende. Barn som viser atferdsvansker blir ofte avvist av jevnaldrende på grunn av deres manglende evne til å delta i lek på en rasjonell måte. Disse barna opplever mye ensomhet på grunn av avvisingen og kan føre til forverring av vanskene (Drugli, 2013).

Det er tydelig at de sosiale egenskapene som læres i tidlig alder fungerer som predikasjoner for senere sosial samhandling. Dette vitner om den viktige oppgaven barnehagen og foreldre har for å gi barnet den nødvendige sosiale kompetansen. Vennskap i barnehagen er et satsningsområde for mange barnehager og begrepet blir presisert ofte i Rammeplanen (2013). I Stortingsmelding 41 (2008-2009) siteres barna selv på at barnehagen er først og fremst en sosial arena for utvikling av vennskap og lek.

Kay (2007) påpeker tette bånd mellom læringsvansker, sosiale og språklige utfordringer og atferdsproblemer. Som tidligere nevnt kan man bruke begrepet atferdsproblematikk når det går ut over seg selv eller andre i lengre periode som igjen fører til at individets utvikling stagnerer. Den siste delen av definisjonen er interessant da det forklarer at barn med atferdsproblematikk har som nevnt, mindre sjanse for å oppnå høyere utdanning da problematikken er såpass utfordrende at den har gått ut over barnets egen utvikling.

Kay (2007) presiserer at barn med læringsvansker har større sjanse for å utvikle atferdsproblemer. Dette kan være synlig på flere måter i en barnegruppe. Et barn som har problemer med å følge med på pedagogiske opplegget kan fort føle på kjedsomhet, utilstrekkelighet, frustrasjon og ikke minst lavere selvtillit og negativt selvbilde (Kay, 2007). I barnehagen er det masse erfaringer rundt barn med lav selvtillit og hvordan dette synes i gruppa. Kvello (2012) skriver at barn har et iboende ønske om å bli sett og hørt. Et ønske om oppmerksomhet er naturlig og om den er positiv eller negativ kan tidvis virke lite viktig. Ut fra egne erfaringer finnes det mange barn som opptre som gruppas klovn, kun ønsker å leke fysiske leker eller bare leker sammen med de minste. Dette er typiske trekk for barn som har dårlige sosiale ferdigheter. Barn har et sterkt iboende ønske om å delta i lek, men kan oppleve avvisninger fordi barnet fungerer dårlig i leken da leken ikke er tilpasset barnet. Barn med eksternaliserte atferdsvansker velger ofte antisosiale løsninger, som verbal eller fysisk vold, i konfliktsituasjoner og blir sett på som en dårlig sosial faktor i gruppa (Drugli, 2013).

Lav selvtillit og lav sosial rang er typiske markører for barn med atferdsproblematikk (Kay, 2007). Dette er naturlig nok viktige faktorer for utvikling av gode relasjoner. Et barn med disse markørene kan fort få en negativ og stigmatiserende rolle i barnegruppa. Barn velger og velger bort sannsynlige lekekamerater. Et barn med lav sosial kompetanse står mest sannsynlig bakerst i køen når lekekamerater velges. På denne måten blir barnets selvbilde lavere og barnets sosiale kompetanse stagnerer (Nielsen, 2004). Når vi i tillegg vet at barn med eksternalisert atferd kan virke truende fysisk og verbalt er det naturlig at disse barna har vanskelig med å vedlikeholde gode relasjoner til andre barn.

Studier publisert av Wong & Donahue (2002) påpeker en naturlig sammenheng mellom barn med læringsvansker og deres evne til å vedlikeholde gode sosiale relasjoner. Gode relasjoner sees på som en kjerneverdi i all pedagogisk virksomhet og viktigheten av dette framkommer i barnehagens rammeverk; Rammeplanen (2013, s. 32):

«Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningssskaping i barnehagen»

Gode relasjoner er med på å trygge et barns oppvekst og gir barnet et godt utgangspunkt for videre utvikling. Dårlige relasjoner gjør på samme måte barnet utrygt og danner et dårligere utgangspunkt for denne utviklingen. Vi kaller dette beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer. Disse faktorene er med på å prege et barns liv, på godt eller vondt.

4.2 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Risiko og beskyttelsesfaktorer handler om faktorer som bidrar til økt eller nedsatt sannsynlighet for positiv selvutvikling hos barnet. Disse faktorene kan være hva som helst så lenge de har en positiv eller negativ effekt på barnets oppvekst. Disse faktorene kan ha flere former, både individuelle og miljømessige og kan være med å forme ett individs utvikling på godt og vondt (Haugen, 2008).

Risikofaktorer er faktorer som bidrar til en negativ utvikling av barnet. Faktorene kan sees på som en advarsel og en indikator på at tiltak bør igangsettes (Nordahl m.fl., 2012). Vi skiller mellom individuelle faktorer og kontekstuelle. Individuelle faktorer handler om hvordan barnet er genetisk og biologisk disponert fra fødsel og gjennom oppveksten (ibid). Drugli (2013) skrivet om at dette kan være risikoer knyttet til svangerskapet i form av umodenhet, depresjon og livsstil som kan være med å påvirke barnets tilknytning til mor på en negativ måte.

Andre individuelle faktorer kan være diagnoser som ADHD og kognitive problemer som lav IQ og manglende sosial kompetanse. Kontekstuelle faktorer handler om oppvekstmiljø, familie, barnehage og nettverk. Konflikter i hjemmet, dårlige foreldreferdigheter og omsorgssvikt kan være typiske risikofaktorer samt en barnehage med uklare regler og manglende handlingsplaner. (Drugli, 2013). Har et barn vært utsatt for omsorgssvikt for eksempel ved seksuelle overgrep vet vi at dette kan være med å frambringe sosiale og emosjonelle vansker senere i livet, med andre ord er overgrep en stor risikofaktor for atferdsvansker (Glaser, 2002).

Beskyttelsesfaktorer trenger ikke nødvendigvis å være det motsatte av risikofaktorer, det handler heller om at beskyttelsesfaktorene er med på redusere innflytelsen av det negative. Forskning viser at beskyttende faktorer er mer verdifulle enn negative hendelser (ibid).

I følge Nordahl (2012) er individuelle faktorer som hokjønn, høy IQ og sosiale egenskaper gode positive faktorer. På samme måte er en trygg oppvekst omgitt av kjærlige, ressurssterke foreldre med god utdanning og en god barnehage med reflekterte pedagoger og et stabilt oppvekstmiljø er faktorer som virker positive på et barns utvikling. (ibid).

Et barns utvikling av atferdsproblematikk handler om samspillet mellom genetiske, psykologiske og sosiale faktorer (ibid). Disse faktorene er med på å definere barnets risiko for utvikling av atferdsproblemer. Et barn med flere risikofaktorer i sin oppvekt har statistisk større sjanse for å tilegne seg disse problemene. Barnehagen skal være en positiv og inkluderende institusjon med formål å utligne eventuelle risikofaktorer som er å finne på hjemmebane (Rammeplanen, 2013). Barnehagen har større langtidseffekter rundt senere utdanning og påfølgende jobbmuligheter. Dette skyldes flere faktorer deriblant økende fokus på barnehagen som en faglig institusjon, en plass der læring og lek overlapper. Dette vises særlig i barnehagens rammeverk; Rammeplanen (2013). Her presiseres barnehagens formål som en institusjon med fokus på likestilling, nestekjærlighet med læring og lek som grunnleggende verdier. Med dette i bakhodet er det ingen tvil om at barnehagen er en positiv faktor, en stabil havn, for alle barn, men særlig for barn med genetiske eller sosiale risikofaktorer. Av egen erfaring er både foreldre og barn stort sett fornøyd med barnehagens tilbud. Barn gleder seg til barnehagen og snakker om hva de har gjort i barnehagen hjemme. Den kanskje viktigste beskyttelsesfaktoren som barnehagen bidrar til er utvikling og tilrettelegging for vennskap og tillit mellom voksne og barn. En gjensidig relasjon som sees på som essensiell for egen utvikling av sosiale og faglige ferdigheter (ibid).

Drugli (2013) presiserer viktigheten av å redusere atferdsvansker i tidlig alder slik at ikke disse vanskene blir med opp i småskolen. For å kunne redusere disse vanskene er det visse egenskaper som barnet trenger for å bli anerkjent, deriblant vennskap blant jevnaldrende. Sosial kompetanse sees på som en viktig beskyttelsesfaktor (Nordahl, 2012) og barn med venner har større sannsynlighet for å oppnå høyere utdanning samt opparbeide seg gode relasjoner gjennom hele sin oppvekst.

Barnehagen fungerer som en arena for utvikling av sosial kompetanse, faglig kompetanse og bidrar til å hjelpe barn ut i et produktiv arbeidsliv (Kvelling, 2012). Sosial kompetanse, er som nevnt, en beskyttelsesfaktor for barnet da dette gjør barnet lettere i stand til å få og vedlikeholde relasjoner med andre

4.3 Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse er meget sentralt for barns utvikling. Denne kompetansen forteller hvordan barnet klarer seg gjennom dagligdagse situasjoner som deling, måltider, lek og generell samvær med andre. Kompetansen er med andre ord grunnlag for all videre utdanning og generell samhandling med andre (Larsen & Slåtten, 2010). Barnets sosiale kompetanse avhenger av hvordan det tilpasser seg nye situasjoner og henger mye sammen med barnets emosjonelle utvikling. Evnen til å vedlikeholde relasjoner og tolke signaler fra andre voksne og barn er målinger som beskriver den sosiale kompetansen. Dette omhandler takling av motgang, prososiale egenskaper og evne til samspill i en større kontekst. Dette er en type kompetanse som stadig er i utvikling og blir utviklet vekselvis gjennom de sosiale relasjonene og miljøet barnet har rundt seg (Drugli, 2013).

Sosial kompetanse opparbeides og vedlikeholdes gjennom sosialisering, lek og samhandling, med jevnaldrende. Kvello (2012) fastslår at barnehagen er en meget viktig sosialiseringsarena for barnet. Her jobbes det målrettet ut i fra et overordnet rammeverk som bidrar til at barnets beste hele tiden skal bli ivaretatt. Den sosiale kompetansen opprettes og vedlikeholdes i stor grad innenfor barnehagens vegger, denne kompetansen er selve grunnlaget for videre læring og samhandling. Rammeplanen (2013) vektlegger sosial kompetanse i aller høyeste grad. Hele 11 ganger blir dette begrepet nevnt. Dette vitner om hvor viktig utdanningsinstitusjoner anser tilegnelse av denne kompetansen. Her blir det begrepet satt i sammenheng med omsorg, læring, respekt og tillit. I tillegg blir denne kompetansen nevnt som grunnleggende for demokrati, holdninger og likestilling.

Piaget mente at barnet brukte tidligere erfaringer og kunnskap som utgangspunkt for videre læring. Med andre ord så baserer barnet sin nye læring på tidligere erfaringer og tilnærmer seg nytt territorium på bakgrunn av det barnet allerede har lært (Evenshaug & Hallen, 2009).

Den sosiale kompetansen stimuleres av interaksjon mellom aktørene i barnets liv. Barns hverdag handler mye om lek. Leken omhandler både barn og voksne og gjennom leken opparbeider barn seg kompetanse som er sentral for videre læring og samhandling med andre (Sæbø, 2003). Leken kjennetegnes som en frivillig og lystbetont aktivitet som barnet ønsker å ta del i. Leken er impulsiv og gjennom den får man fritt spillerom for tolkning av hendelser som er viktige for barnet. Som voksen er det viktig å være en støttespiller gjennom leken, en person som starter den, men etter hvert trer forsiktig ut slik at barna selv kan bruke sin iboende kreative sans (ibid).

Gjennom leken får barnet venner, barnet lærer å samhandle med forskjellige mennesker fra andre kulturer, det lærer å krangle og forhandle og det lærer å utprøve sin egen innflytelse på andre barn eller voksne (ibid). Leken er med andre ord en av de viktigste forutsetningene for utvikling av sosial kompetanse.

Mangel på sosial kompetanse sees på som en stor risikofaktor da vennskap og gode sosiale relasjoner er grunnleggende viktige for et menneskes sosial utvikling (Nordahl m.fl., 2012). Hvis et barn utviser vansker i samspill med andre som for eksempel aggressivitet eller innesluttethet kan dette bidra til at andre barn trekker seg unna. Haugen (2008) skriver om sviktende sosial kompetanse på to nivåer; individnivå og miljønivå. Genetiske faktorer for mangel på sosial kompetanse kan være temperament eller ekstra følsomhet i samhandlingssituasjoner. Naturlig nok ønsker ikke andre å være sammen med noen som er potensielt farlig eller ikke ønsker å bidra i gruppa. Barn som har mistet noe kjært er også en eventuell risikofaktor samt nedsatt funksjon eller intellekt.

Miljønivået handler om miljøet som barnet er den del av. Hvis barnet ikke har omsorgsfulle og grensesettende foreldre kan dette være med på å svekke barnets sosiale kompetanse. Dette handler om å være gode rollemodeller for barnet sitt ved å sette klare regler, være anerkjennende, og vise forutsigbarhet gjennom faste rammer i hverdagen. Foreldre med kriminell bakgrunn eller som har psykiske lidelser kan også ha utfordringer med å gi barna tilstrekkelig støtte i hverdagen. Utover dette vet vi at barnet er et produkt av det samfunnet det lever i. Hvis barnet ikke opplever nok trygghet, rutiner og omsorg på et systemnivå er dette også med å svekke barnets sosiale kompetanse. Disse rammene kan være manglende på grunn av krig eller fattigdom (ibid). Barn som viser eksternalisert atferd har ofte sosial kompetanse knyttet til aggresjon, krangling og mangel på sinnebeherskelse. På den internaliserte siden snakker vi om mangel på initiativ, å være ofte deprimert, sterkt sjenert og engstelig (ibid).

Den sosiale kompetansen er avhengig av gode oppvekstvilkår i form av rammer, rollemodeller og sosiale arenaer. Barnehagen bidrar med dette i det daglige pedagogiske tilbudet der barnas interesser og ønsker i høyeste grad blir tilfredsstilt. Gode rollemodeller blir for barna naturlige tilknytningspersoner, personer som barna kan se opp til og få støtte i det daglige. Tilknytning sees på som en viktig forutsetning for sosiale relasjoner med andre, både hjemme og i barnehagen.

4.4 Tilknytning

I følge Henderson & Thompson (2011) handler sosial utvikling om evne til å delta og bidra til det samfunnet det er en del av. For å være deltakende i et samfunn må man bygge relasjoner til andre mennesker. Jan Bowlby mente alle relasjoner i livet bygger på grunnlaget av relasjoner du får i oppveksten.

Tilknytningsteori sies å være en universell beskrivelse der barn knytter følelsesmessige bånd til sine omsorgspersoner, som mor og far, for å oppnå trygghet, beskyttelse og kjærlighet. Barnet bruker tilknytningen til sine omsorgspersoner som en sikker base ved utforskning av andre miljøer og mennesker (ibid).

Bowlby mente at små barn dannet sterke emosjonelle tilknytninger til kjente omsorgspersoner. Han mente at denne tilknytningen til omsorgspersonene var spesielt framtreddende når de opplevde utrygge situasjoner, barna søkte da trygghet hos sine nærmeste og i de fleste tilfeller var dette hos mor eller far. Bowlby var klar på at det ikke var nok med bare å være en ammende mor for å opprettholde denne omsorgskontakten, men barnet trengte sosial stimuli og nærhet som et helhetsbilde for å opprettholde denne kontakten (ibid).

Gode tilknytningsbånd til foresatte er med andre ord essensielt for et barns sosiale utvikling og kan derfor sees på som en beskyttelsesfaktor for barn. Tilknytningsvansker er på samme måte en risikofaktor for et barns utvikling.

Tilknytningsteorien sier at barns tidlige relasjoner danner grunnlag for all videre samhandling. God kvalitet på tidlig samhandling er som nevnt essensielt for barnas senere sosiale utvikling. (Nordahl m.fl., 2012).

Ifølge Udir (2013) går 90 % av barn i Norge i barnehage. Barnehagen er med andre ord en meget sentral del av et barns oppvekst og trivsel. Hvis vi i tillegg tenker at et barn legger seg klokken 19-20 på kvelden er det åpenbart at barna tilbringer veldig mye tid i barnehagen. Kvaliteten på relasjonene i barnehagen er en viktig faktor for barnas sosiale samspill som igjen danner grunnlag for senere sosiale ferdigheter. Med dette i bakhodet er det også naturlig å se på stabile barnehageansatte som tilknytningspersoner for barnet.

Sentralt i tilknytningsteorien ligger «circle of trust», trygghets sirkelen. Dette er en metode for tilknytningspersonene, som foreldre eller andre viktige voksne, for å lettere forstå barnets

behov. Vi bruker begrepene trygg base og sikker havn i samhandling med barnet. Barnet undersøker omgivelsene med den voksne som trygg base, en som støtter barnets forskertrang. Samtidig fungerer den voksne som en sikker havn for barna å komme tilbake til hvis barnet trenger trøst eller veiledning. (Evenshaug & Hallen, 2009).

Trygge barn ønsker å utforske miljøet som er rundt dem, de ønsker å teste grenser på en positiv måte og de ønsker å bli sett og anerkjent av signifikante voksne. Trygge barn utforsker for de vet at hvis de trenger støtte så får de det. På samme måte er utrygge barn skeptiske ved utforskning av miljøet rundt dem. De er kanskje ikke like vant til å bli hørt hvis de trenger støtte og har ikke klare rutiner rundt eget hverdag (Drugli, 2013).

Har barnet få gode tilknytningspersoner gjennom oppveksten kan dette få følge for barnets videre samhandling med andre. Dette er med andre ord en risikofaktor for å utvikle atferdsvansker eller andre vansker. Mangel på tilknytning handler om dårlig samspill med foreldre, lite omsorg, kjærlighet eller manglende evne fra foreldre å være gode rollemodeller for barnet (Nordahl m.fl., 2012). I følge Lorber & Egeland (2011) er det sammenheng mellom vedvarende samspillsvansker etter trassalderen. Dette er åpenbart en kritisk fase for samspillet mellom foreldre og barn. Som nevnt tidligere har barnet en genetisk tendens til å søke til barnets omsorgspersoner. Hvis dette behovet ikke blir imøtekommet kan dette få konsekvenser for barnets utvikling. Hvis barnet ikke får den trygge basen ved utforskning og erfarer at foreldrene ikke er konsekvent eller tilgjengelig ved behov gjør dette barnet utrygt og mister troen på foreldrene som stabile voksne. Dette kan på sikt gjøre at barnet utvikler manglende tilknytning hos sine omsorgspersoner og igjen være en risikofaktor for atferdsvansker (Drugli, 2013). Barnehagen kan også være tilknytningspersoner for barnet. Samtidig kan en dårlig barnehage preget av uklare rammer, manglende omsorg og ustabilt arbeidsmiljø være med å prege tilknytningsrelasjon mellom voksen og barn.

Vi kan si at behovet for trygge og stabile voksne er essensielle for et barns utvikling. Samtidig er også behovet for et godt samarbeid mellom barnehage og foreldre en beskyttelsesfaktor og dette kan være med på å prege forholdet mellom barnehagen, barnet og foreldrene.

Til nå er det nevnt sosial kompetanse og tilknytning som faktorer for godt samspill og relasjoner i barnehagen. Dette er faktorer som styrker og legger grunnlag for barnets videre kompetanse med andre. Mangel på dette gir på samme måte barna et dårligere grunnlag for samhandling og egenlæring.

Tilknytning handler om å danne bånd mellom omsorgspersoner og barnet. God tilknytning i barnehagen er å ha stabile voksne rundt seg som kan tilrettelegge for lek og positiv samhandling. Barnehagen jobber mye med vennskap som overordnet tema i sine planer og regelverk. Vennskap er det desidert viktigste punktet for foreldre som har barn i barnehagen³. Dette fokuset går også igjen i Rammeplanen (2013).

4.5 Vennskap

Vennskap er en sentral del av et barns oppvekst. Dette ansees som grunnlag for enhver sosial relasjon både med jevnaldrende og med voksenpersoner.

Barnehageloven (2006, s. 7) presiserer barnehagens fokusoppgaver:

«Barnehagen skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap.»

Fokus på vennskap er særlig godt dokumentert både i barnehageloven og i barnehagens eget styringsdokument, rammeplanen. I rammeplanen (2013) blir ordet «vennskap» brukt hele 14 ganger. Begrepet er brukt i forbindelse med læring og mestring, men aller mest knyttet til mellommenneskelige relasjoner og med fokus på dette som en viktig forutsetning for lek, trivsel og glede.

I følge Greve (2007) dannes vennsksrelasjoner allerede i barnehagealder. Her utvikles egenskaper som gjensidighet, tillit og ikke minst sosial kompetanse noe som er særlig viktig for relasjoner med jevnaldrende. Barnehagen er pålagt å ha mye fokus på relasjoner da dette legger grunnlag for videre samhandling og relasjonsbygging i årene etter barnehagen og ut i voksenlivet.

Etter egne erfaringer tar barnehagen mye hensyn til barnas relasjoner. I for eksempel overgangen mellom små og storbaser er vennsksrelasjoner en faktor som blir tatt i stor grad hensyn til. Her er det ønskelig at barna som har opparbeidet seg relasjoner fortsatt får opprettholde disse, mens barn som blir overflyttet fra andre barnehager blir plassert i baser hvor man ser potensielle vennsksrelasjoner.

Vennskap som begrep er noe som er vanskelig å definere konkret, men de fleste forskere er enige at vennskap defineres ut i fra flere elementer som frivillighet, positive følelser ovenfor hverandre og at relasjonen varer over tid (Kvelling, 2012).

³ <http://www.fubhg.no/viktigst-for-foreldre-at-barna-faar-seg-venner.5565990-206775.html>

Frivillighet er selvforklarende, for at en relasjon skal opprettholdes må alle parter av relasjonen være der på frivillig basis. Følelser er noe som naturlig nok opprett av gode relasjoner og dette er noe som er særlig lett å se hos barn. Barn uttrykker ikke følelsene på samme måte som voksne gjør, de er ofte enda mer direkte og tydelig på hva de mener og ønsker. I barnehagen er venner noen man tuller med på gulvet, bråker med på plassen eller låner klær av. Relasjonene er veldig tydelig og helt klart positive. At relasjonen skal vare over tid er noe som kan sees på som en voksent fremstilt påstand. At voksne har behov for at relasjonen skal vare over tid er noe som de fleste kan være enig i, men barn oppretter vennskap også for korte perioder. På turer kan barn fort finne andre barn å leke med, her er det ikke så nøye med formelle kutymer da leken konstruerer personlige virkeligheter der barna er aktører.

Den voksnes påvirkning er særlig viktig for at barn selv kan danne gode relasjoner og samtidig være forbyggende mot mobbing og utestenging. Barnehager jobber mye med proaktive løsninger rettet mot akkurat dette. Proaktive strategier handler om tanker og væremåter som skal ha en forebyggende funksjon i barne- og ansattgruppa (Blyth & Milner, 1996). Å være proaktive handler om jobbe med strategier for å hindre utvikling atferdsvansker i ei gruppa, at disse strategiene skal ha en langtvarende effekt for barn og unge i et samfunn. Bruk av lekegrupper, rollespill eller ukas barn er fine proaktive tiltak. De voksne skal også fungere som etiske rollemodeller, utøve gjensidig respekt og gi barna mulighet til medvirkning i egen hverdag (Rammeplanen, 2013).

Sosial kompetanse sees på som grunnlaget for evnen til å opparbeide og vedlikeholde vennskap (ibid) Mangel på denne kompetansen kan være ødeleggende både for relasjonene i barnehagen, men også predikerende for relasjoner senere i livet.

Forskning viser at barn som blir utstøtt sosialt i tidlig alder også ofte opplever dette senere i livet⁴. Dette kan føre til økt risiko i frafall fra skolen og i arbeidslivet. Når vi vet at manglende sosial kompetanse ofte predikerer atferdsvansker er det tydelig at det må igangsettes tiltak for å fange opp de som faller gjennom i tidlig alder. Dette må skje allerede i barnehagen.

Barnehagen har en viktig oppgave når det kommer til tiltak knyttet opp mot sosiale egenskaper, lek og gjensidig respekt. De ansatte skal være gode rollemodeller både for barna, men også for foresatte og andre ansatte. Dette gjenspeiler gode holdninger i den enkelte og barnehagen som

⁴ <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/edu-9811.pdf>

en helhet. Samarbeid med foreldre påvirker barnas hverdag i barnehagen, et godt samarbeid handler om god kommunikasjon i garderobesituasjoner og evne fra foreldres side å til ta opp ting hvis behovet skulle være der. Engasjerte og omsorgsfulle voksne er med på å definere barnas barnehagehverdag.

4.6 Voksenrollen

Uansett hvilke utfordringer barnet har med seg er det opp til barnehagen å møte barnet og tilpasse det pedagogiske innholdet til barnets behov (Drugli, 2013). Dette støttes i Rammeplanen (2013, s. 12) med «*Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud*».

Når vi snakker om det å forebygge vansker er det naturlig å tenke på proaktive strategier som gode holdninger, moralske løsninger og medmenneskelighet, men også det å være gode rollemodeller for barna. En god rollemodell er en som barna kan se opp til å dra nyttig lærdom av. Rammeplanen (2013, s. 19) presiserer at «*personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter. Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø*».

Barnehagen er avhengig av personal som er reflektert over deres ansvar ovenfor barna og hvor mye av personalets atferd og holdninger som barna speiler i hverdagen. Meads speilingsteori handler om at barnets selvutvikling defineres av hvordan andre reagerer på egne handlinger. Barnet ser seg selv i andres tilbakemeldinger av egen atferd (Evenshaug & Hallen, 2009). Med dette i minne skjønner vi hvor viktig barnets forbilder i barnehagen er. Det er også ønskelig å tolke det slik at pedagogene skal være gode forbilder for de andre ansatte med sine holdninger og handlinger.

Ut i fra barnets perspektiv kan man se atferdsvanskene som et signal om å bli sett, anerkjent og bekreftet og har et behov for å bli likt på samme måte som alle andre. Atferdsvanskene kan handle om et behov for at barnet skal få kontroll i det som oppfattes som en kaotisk situasjon der målet er å bli sett på bakgrunn av atferden og ikke det som barnet prøver å signalisere med atferden (Nordahl m.fl., 2012). I barnehagen kan barnet være nervøs for å måtte svare på et spørsmål han/hun ikke kan svare på. I stedet for å sitte i uvisshet for å måtte svare på spørsmålet begynner barnet å hoppe opp og ned på plassen. Barnet blir da irettesatt for atferden og ikke for mangel på kunnskap i situasjonen.

Hvis barnet får mange irettesettelser og negative tilbakemeldinger for atferden påvirker dette barnets selvoppfatning og definerer seg selv med «*jeg er den vanskelige som alltid gjør noe galt*» (Nordahl m.fl., 2012, 16). Det er viktig at pedagogen her bekrefter barnets positive sider slik at denne selvoppfatningen ikke blir et faktum. Vi ønsker å gi barnet tilbakemelding på at de er gode nok.

For å forebygge negative relasjoner og holdninger blant barna må altså de voksne være gode forbilder i sine handlinger. Voksenrollen i barnehagen er med andre ord essensiell for hvordan barna definerer seg selv.

Gode relasjoner sees på som helt avgjørende for arbeid med alle barn, relasjonene danner grunnlag for samspill, tillit og gjensidig respekt (Nordahl m.fl., 2012). Voksne som har gode relasjoner med barn opplever også mindre atferdsvansker i gruppa og dermed mindre irettesettelser og negative relasjoner. Gode relasjoner utvikles gjennom interaksjon med andre mennesker, det er på den måten særlig viktig å tilrettelegge for positive aktiviteter der både voksne og barn er involverte slik at disse relasjonsbåndene knyttes (ibid). Gode positive opplevelser danner tillit og trygget noe som igjen bidrar til økt tilknytning mellom barn og pedagog. Særlig barn som har opplevd mange utskiftninger gjennom oppveksten har behov for stabile tilknytningspersoner og gode rollemodeller i barnehagen (Henderson & Thompson, 2011).

For at relasjoner mellom voksen og barn skal dannes er det særlig viktig å være anerkjennende voksne som ser barnet i den store gruppa. I Rammeplanen (2013) presiseres det at barnehagen skal være anerkjennende og vise respekt og tillit for barndommens egenverdi. Anerkjennelse sees om et grunnleggende psykologisk behov ut i fra Maslows behovspyramide⁵. Som pedagog i barnehagen handler dette om å gi oppmuntrende tilbakemeldinger til barnet på en så direkte og tydelig måte som mulig. Dette kan være med på å heve barnets mestringsfølelse og er helt essensielt når det arbeides med barn som viser atferdsvansker da disse barna kan oppleve mye negative tilbakemeldinger både fra jevnaldrende, men også fra voksne (Nordahl m.fl., 2012).

Det er ingen tvil om at barn med atferdsvansker er krevende og utfordrende, både for pedagogen og for barnegruppe generelt. Disse barna har store behov for å bli møtt og anerkjent slik at deres behov blir sett og tilrettelagt på en slik måte at det ikke skaper stigmatisering fra jevnaldrende og andre voksne (Drugli, 2013). Hvis barn med atferdsvansker har positive relasjoner med

⁵ <http://www.simplypsychology.org/maslow.html>

pedagogen er dette med på å redusere barnets vanskelige atferd. Denne relasjonen vil også føre til mindre stigmatisering og mer aksept fra jevnaldrende (Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

En positiv relasjon handler ikke bare om forholdet mellom pedagogen og barnet, men også hvordan andre ser barnet. Her handler det om å snakke godt om barnet uten at barnet er tilstede, bruke barnets ressurser i gruppa og tilrettelegge for at barnet kan eksponere seg i et miljø hvor atferdsvanskene ikke er like fremtredende.

Voksenrollen i gruppa kan på denne måte fungere som en beskyttelsesfaktor for barnet hvis den gode relasjonen utvikles og opprettholdes. Dette krever stor relasjonskompetanse fra pedagogen da mye av denne atferden, spesielt eksternalisert atferd, strider imot de verdier og holdninger som strebes etter i samfunnet i dag (Drugli, 2013). I følge Pianta & Walsh (1998) fungerer forholdet til minst en lærer eller pedagog i oppveksten som den viktigste beskyttelsesfaktoren for risikoutsatte barn. Det settes med andre ord særlig krav til pedagogers refleksjon om sin rolle i barnehagen.

Selv om forholdet mellom pedagog og barn er viktig i barnehagen kan dette forholdet settes på prøve hvis samarbeid med foreldre ikke er godt nok. Et godt foreldreforhold handler om god kommunikasjon, godt samarbeid og mot fra begge parter til å ta opp vanskelige ting.

4.7 Foreldresamarbeid

«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» (Rammeplanen, 2013, s. 19)

Både foreldre og barnehageansatte skal jobbe sammen for at barnet skal få en best mulig barnehagetid. Rammeplanen (2013) bruker begreper som omsorg, lek, læring og danning. Dette er begreper som er særlig sentral i dagens barnehage. Sitatet skal gjøre både foreldre og ansatte trygge på at samarbeid skal være til beste for begge parter og ikke minst for barnet i seg selv (ibid).

For barn med atferdsvansker er samarbeidet mellom barnehagen og hjem særlig viktig. Samarbeidet er med på å styrke barnets sosiale kompetanse og bidrar til trivsel og læring i barnehagen, samt bidrar til forutsigbarhet som ofte er en viktig faktor for barn med atferdsvansker (Drugli, 2013). Samtidig som vi vet dette er det ifølge Nordahl m.fl. (2012) utfordringer i å knytte godt samarbeid med foreldre som har barn med atferdsvansker. Dette kan skyldes mistanker om dårlige oppvekstforhold i hjemmet eller manglende kunnskap om

atferdsvansker hos personalet. Det er viktig å fokusere på positive situasjoner slik at dialogen ikke blir for negativt rettet og omhandler kun barnets mangler eller utfordringer. Foreldre kan oppleve å føle at de ikke strekker til når det kommer til gode nok strategier for å jobbe med barnets atferdsvansker. Dette gjør at deres mestringsfølelse svekkes og samarbeidet med foreldrene blir dårligere. Her er det særlig viktig at fokuset ligger på barnets positive egenskaper, hva barnet kan og mestrer godt. Barnehagen bør også fokusere på foreldrenes gode kvaliteter i samspillet mellom dem og barnet slik at de også føler mestring i dette arbeidet (Webster-Stratton, 2007).

Rammeplanen (2013, s. 20) presiserer at «*Det daglige samarbeidet mellom hjem og barnehage må bygge på gjensidig åpenhet og tillit*»

Dette forutsetter gjensidig respekt og tillit fra alle parter i samarbeidet, dette inkluderer også førstelinjetjenester som helsestasjon, PPT eller BUP. Problemer med dette samarbeidet kan vanskeliggjøre barnets beste og øker risiko for forverring av atferdsvansker hos barnet. På samme måte bidrar et godt samarbeid til at omfanget av atferdsvanskene reduseres (Webster-Stratton, 2007). Gode relasjoner og kommunikasjonsflyt mellom ansatte og foreldre er med på å indirekte påvirke barnets hverdag. Grunnlaget for foreldresamarbeid handler om en felles interesse av å ivareta barnets beste.

Gjennom sosialiseringprosessen i barnehagen får barnet kjennskap til forskjellige mennesker og hvordan disse samhandler med hverandre (Kvello, 2010) For barnet i seg selv gjør denne påvirkningen det lettere å fungere i overganger mellom barnehage, hjem, skole og fritidsaktiviteter. Barnet opplever en form for sammenheng da barnehage og hjem har mye av de samme handlingsmønstrene som regler og rutiner. Dette gjelder også forholdet mellom barnehage og foreldre. Nordahl m.fl. (2012) påpeker at hvis forholdet mellom barnehage og hjem er bra har dette direkte positive konsekvenser for barnets sosiale liv og trivsel.

Daglig utveksling av informasjon i garderobesituasjoner fører til en uformell kontakt mellom ansatte og foresatte og gjennom dette dannes en god tone for samarbeid (Drugli & Lichwarck, 2009).

Hvis foreldrene har et tillitsfullt forhold til barnehagen vil de da også se på barnehagen som en lærende virksomhet og en trygg plass å forlate barnet sitt. Barnehagen kan bistå foreldre ved kursing eller veiledning og på denne måten skapes det også en indirekte påvirkning til selve barnet (Kvello, 2010.).

Barnehagen har gjennom flere år opparbeidet seg felles handlingsmønstre, regler og rutiner. Eksempler på dette kan være vask av hendene før lunsj. Foreldrene får som nevnt indirekte kunnskaper om disse handlingsmønstrene som igjen kan brukes i hjemmet. (Kvello, 2010).

4.8 Oppsummering av sosiale relasjoner

Sosial kompetanse, tilknytning, vennskap, voksenrollen og foreldresamarbeid ble her brukt som viktige faktorer for at et barn skal utvikle gode sosiale relasjoner i barnehagen. Barn med atferdsvansker har ofte utfordringer knyttet til positiv sosialisering med jevnaldrende. Atferdsvanskene kan bidra til at andre barn trekker seg unna da barnet ikke bidrar positivt i lekesituasjoner. Disse barna opplever mye ensomhet på grunn av avvisningen. Sosial kompetanse handler om å omgås andre barn på en god måte gjennom lek, rutiner og generelt samspill. Denne kompetansen styrkes og vedlikeholdes gjennom erfaring med lek og samhandling med jevnaldrende.

Tilknytning handler om utvikling av nære bånd mellom barn og omsorgspersoner. Alle relasjoner senere i livet bygger på grunnleggende emosjonelle bånd som omsorgspersoner gir. En god tilknytning er viktig for danning av gode sosiale relasjoner senere. I barnehagen handler dette om vennskap og samhandling med voksne og barn. Fokuset på vennskap er særlig viktig i barnehagen, dette blir presisert i Rammeplanen (2013) samtidig som Foreldreutvalget for Barn i Barnehagen er tydelig på at vennsksrelasjoner er noe som bør fokuseres mye på.

Danning av sosiale relasjoner forutsetter god tilrettelegging fra barnehagens ansatte. Dette handler om reflekterte og anerkjennende pedagoger som ser barnet som et kompetent individ med evne til problemløsning. En god relasjon mellom pedagog og barn sees på som en beskyttelsesfaktor for barn som viser atferdsvansker. Et godt foreldresamarbeid er essensielt for disse barna. Et velfungerende samarbeid kjennetegnes gjennom god kommunikasjon, gjensidig respekt og en felles interesse i å ivareta barnets beste. Mangel på gode voksenrelasjoner, sosial kompetanse, trygghet og vennskap sees på som risikofaktorer for barn. Faktorene som er nevnt bidrar til trygghet i form av stabilitet, forutsigbarhet, trygge rollemodeller og gode sosiale evner. Et barn uten gode omsorgspersoner får ikke den nødvendige tilknytningen som påvirker barnets evner i form av vennsksrelasjoner som igjen forutsetter god sosial kompetanse. Disse negative faktorene er med å bidra til at barnet kan vise atferdsvansker.

5.0 Oppsummering av teoridelen

Atferdsvansker som begrep har mange ulike definisjoner og tanker knyttet til seg. Felles for disse definisjonene er at vanskene er til hinder for utvikling av sosiale relasjoner og at de vanskeliggjør læring og utvikling. Ved arbeid med barn som viser atferdsvansker er det først og fremst nødvendig å se hvor skillet mellom normalatferd og atferdsvansker går. Dette for at vi vet at mye atferd som kan karakteriseres som atferdsvansker egentlig er normalatferd og essensielt for utvikling av selvfølelse.

For å få en dypere forståelse av atferdsvansker er det nødvendig å se vanskene gjennom forskjellige teoretiske tilnærminger. Ulike teoretiske retninger definerer atferdsvansker på forskjellige måter. Her er det stor kontrast fra atferdsteoretisk til humanistisk syn på vanskene. Noen av tilnærmingene fokuserer på systemet som barnet er en del av og andre på barnet selv. Voksenrollen er også forskjellige da enkelte er opptatt av at den voksne skal være veiledende støttende part og noen mener at den voksne skal være mentor og fasit. Denne oppgaven har en eklektisk tilnærming til atferdsvansker. Dette betyr at det kan være nødvendig og se på ulike løsninger på tvers av de teoretiske retningene for å finne en passende tiltaksmodell som passer for det enkelte barnet.

Sosiale relasjoner blir i denne oppgaven et samlende begrep. Sosial kompetanse, tilknytning, vennskap, voksenrollen og foreldresamarbeid sees på som viktige faktorer for danning av gode sosiale relasjoner i barnehagen.

Barnehagen jobber særlig mye med sosial kompetanse og denne kompetansen er svært viktig for barns evne til å få og vedlikeholde gode relasjoner. Tilknytning handler om at følelsesmessige bånd fra omsorgspersoner tidlig i livet er selve grunnlaget for videre samhandling med andre. Trygge barn har ofte gode nettverk i form av omsorgsfulle foreldre, men også en barnehage med tydelig rammer og stabilt personal. I barnehagen er gode vennskap produkter av tidlig og god tilknytning. Vennskap er et ord som blir brukt mye i Rammeplanen (2013). Dette vitner om at vennskap er sentralt for et barns utvikling og samhandling med andre. Gode evner rundt vedlikehold av vennskap handler om god sosial kompetanse, men også om god tilrettelegging fra barnehagens ansatte. Den voksne i barnehagen skal tilrettelegge, anerkjenne og bekrefte barnets behov og følelser. Barn som viser atferdsvansker har ofte utfordringer med å vedlikeholde vennskap da de ofte mangler god sosial kompetanse som forutsetter god tilknytning fra omsorgspersoner. Disse barna blir også oftere ekskludert i lek noe som kan forplante seg videre i skolen og i voksenlivet.

Barnehagens ansatte skal være gode forbilder for barna og ha gode verdier som er smittende på barna. Her er det viktig å ha fokus på barnehagen som et system og se eventuelle atferdsvansker i lys av barnets miljø. Et god foreldresamarbeid er essensielt for arbeid med atferdsvansker, dette handler om å ha god kommunikasjon og gjensidig respekt for hverandre. Dårlig samarbeid kan få store konsekvenser for barnets behov for å bli møtt, sett og akseptert.

6.0 Metodisk tilnærming

Valg av forskningsmetode avgjøres på bakgrunn av den problemstillingen som en velger å jobbe med. I mitt tilfelle er problemstillingen:

Hvilke tanker har pedagoger i barnehagen om barn som viser atferdsvansker og deres evne til å knytte sosiale relasjoner?

Undersøkelsen er ute etter pedagoger fra barnehager som kan gi av sin kunnskap om atferdsvansker og relasjonsbygging. Dette kapitlet handler om valgene som ble gjort i forskningsprosessen og hvordan informasjonen som samlet ble prosessert.

6.1.0 Valg av design

Oppgaven min handler om atferdsvansker og relasjonsbygging i barnehagen. Oppgaven er interessert i å finne ut hvilke tanker pedagoger har om disse temaene og på hvilken måte atferdsvansker påvirker et barns evne til å få og vedlikeholde relasjoner.

For å finne disse svarene er det ønskelig å bruke en kvalitativ metode. Dette er en metode som er særlig mye brukt innenfor humanistiske fag som sosiologi, pedagogikk antropologi (Postholm, 2005). Det kvalitative forskningsfeltet observerer mennesker i sin naturlige kontekst og er opptatt av de subjektive erfaringene og opplevelsene som de sitter inne med. De erfaringer som informanten deler skal forskeren selv se i sammenheng med relevant teori (ibid). Som forsker må vi hele tiden innta en fortolkende rolle gjennom prosessen. Denne rollen må avtales på forhånd med informantene. En plan for et kvalitativ studie er aldri helt fastlagt, dette innebærer rom for tolkning og samtale gjennom hele prosessen (ibid).

Forskeren er det viktigste «vitenskapsinstrumentet» i kvalitativ forskning. Dette for at det er forskeren selv som bearbeider, fortolker og analyserer studien.

6.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk eller meningstolkning omhandler kunsten å tolke en tekst slik at den gir mening for de som skal lese den (Kvale, 2005). Oppgaven min handler nettopp om dette, gransking og fortolkning av muntlig fremstilt data.

For å tolke dette er det nødvendig å gå dypere inn i teksten enn bare de overfladiske ordene. I denne oppgaven er det viktig å se hvilken betydning ordene egentlig har, noe som kan være vanskelig for det blotte øye (Kvale, 2005). Eksempler på dette fra oppgaven kan handle om at informantene snakker om at lek er viktig for et barns utvikling. Det er her nødvendig å se bak ordene for å vite hva informantene faktisk snakker om. Sosial kompetanse kan for eksempel handle om samspill, empati, sosiale ferdigheter og kompetanse. Atferdsvansker kan samtidig handle om aggresjon, depresjon, sinne og innesluttethet.

Den kvalitative metoden handler mye om å tolke menneskelige reaksjoner, tanker og handlingsmønstre. En hermeneutisk tilnærming er med andre ord essensielt for en god kvalitativ forskningsoppgave (Postholm, 2005). I denne oppgaven skal det forskes på mennesker. For å gjøre dette må man evne å tolke det som blir sagt eller det som eventuelt ikke blir sagt, dette må tas hensyn til gjennom analysen av dataene (Kvale, 2005). Med andre ord kan en eventuell utelatende tendens av viktige fagbegrep fra informantens side kan være vel så interessant som en informant som snakker side opp og side ned om det samme begrepet.

Min førforståelse av forskningen er at jeg forsker i min egen kultur. Dette gir meg en fordel da jeg har god innsikt i feltet, men som Wadel (2014) også presiserer gjør dette også at jeg kan ta deler av mine erfaringer og antagelser for gitt. Dette kan i praksis bety at en del kunnskap som jeg sitter inne med er lett å generalisere å anta er allmenn kunnskap. For å unngå dette er det nødvendig å være så transparent og åpen som mulig gjennom hele prosessen. Dataene må også tolkes slik at den blir allment forstått hos personer som ikke har samme adgang til forskningsfeltet.

Fordelen for meg som forsker i egen kultur er at det er lettere å få adgang til forskerfeltet og tilgang på potensielle informanter. Jeg har jobbet lenge i barnehage og dette gjør meg lettere i stand til å lage relevante spørsmål i spørreskjemaet og lettere kunne tolke svarene på bakgrunn av min egen erfaring. Denne erfaringen gir meg også fordelen av å vite hvilke utfordringer barnehager har ved igangsetting av nødvendige tiltak for å hjelpe barna med atferdsvansker. Ulempen med denne erfaringen er at jeg har arbeidet såpass lenge i barnehagesektoren at dette kan gjøre meg blind på den kulturen og det samfunnet jeg skal forske på. Det er utfordrende å

prøve å se feltet fra en objektiv vinkling hvis man har vært i samme arbeidssituasjon selv og over tid.

Vi har alle erfaringer som vi drar med oss i ny viten. Som forsker er det ønskelig å tolke den informasjonen som blir gitt på bakgrunn av egen førforståelse av emnet. Denne erfaringen tar vi med oss når vi prøver å tolke materiale som kommer frem. Min erfaring, samt informasjonen om informantens hensikt og situasjonen i seg selv, er med på å danne en helhet i det forskningsbildet som blir presentert. Alle disse aspektene satt i system danner den hermeneutiske spiral. Spiralen illustrer vekslingen av informasjon og førforståelse av emnet fra informant til forsker (Kvale, 2005, Postholm, 2005).

6.2.0 Forskningsprosessen

Her blir prosessen fra valg av informanter til forberedelse og gjennomføring av intervju presentert.

6.2.1 Utvalget

Problemstillingen min handler om atferdsvansker og gode relasjoner i barnehagen. Det var da naturlig å hente inn informanter fra barnehager som har hatt erfaring med disse temaene. Informantene i undersøkelsen var pedagogiske ledere eller støttepedagoger som har relevant utdanning og erfaring fra praksisfeltet. En pedagogisk leder har nødvendig faglig utgangspunkt for å svare på spørsmålene som var interessant.

For å finne informanter til oppgaven sendte jeg mail til stort sett alle barnehagene i Tromsø. Dette inkluderte både private og kommunale. Etter lite interesse kontaktet jeg barnehager jeg selv hadde jobbet i via telefon og fikk informanter på den måten.

Jeg brukte 4 informanter i oppgaven min.

Tre av fire kom fra samme barnehage, dette gjorde det lettere for meg å avtale tidspunkt for intervju. Etter første kontakt via telefon kontaktet jeg styrer via mail og avtalte tid og sted. Den fjerde informanten ble skaffet på egen arbeidsplass.

Informantene var tre kvinner og en mann. Dette tilsvarer den vanlige fordelingen av kvinner og menn som arbeider i barnehager i Norge, det vil si 3:1. Fordelingen var også interessant med tanke på om kvinner og menn hadde forskjellige tanker om atferdsvansker. På denne måten dannet mine informanter et representativ utvalg av pedagoger i norske barnehager.

Det var mye erfaring blant informantene da alle hadde jobbet minimum 8 år i barnehage. De har også til felles at de har jobbet med alle aldersgrupper i barnehagen. To av informantene har en master i henholdsvis spesialpedagogikk og pedagogikk.

6.2.2 Forberedelse til intervjuene

Det kanskje beste verktøyet for et god kvalitativt studie er bruken av intervju. Bruken av intervjuer vinner særlig terreng når følelser, tanker og erfaringer skal beskrives. Det er nettopp tanker og erfaringer som er interessante for denne oppgaven. Dette er gjerne praktiske egenskaper som førskolelæreren sitter inne med og disse egenskapene kan vanskelig tolkes ut i fra et spørreskjema (Gudmundsdottir, 2011).

Som forsker er det viktig å sette seg inn i nødvendige og oppdatert forskning om temaet som en skal forske på (Postholm, 2005). For min egen del innbefattet dette fagstoff som jeg allerede bruker i mitt virke som førskolelærer. Utenom dette leste jeg meg opp på fagstoff som er særlig relevant for denne oppgaven som vennskap, atferdsvansker og tilknytning.

Vi skiller mellom forskjellige typer intervju og i denne oppgaven ble det brukt et såkalt semistrukturert intervju. Dette for å gi mulighet til oppfølgingsspørsmål hvis noe ble sagt som var ønskelig å undersøke. Spørsmålene ble plassert under hver hovedkategori.

Intervjuguiden var delt opp i kategoriene; atferdsvansker, tilknytning, foreldresamarbeid og sosiale relasjoner. Kategoriene ble valgt ut i fra problemstillingen. Det var 2-4 spørsmål pr kategori, 14 til sammen. I utgangspunktet var det godt over 30 spørsmål, men etter en grundig gjennomgang satt jeg igjen med et knippe spørsmål som bedre operasjonaliserte oppgavens problemstilling. I tillegg var det et par innledende spørsmål om informantens utdanning og erfaring fra barnehage. Informantene fikk ikke tilsendt spørsmålene på forhånd, dette for å unngå at svarene var planlagt og mekaniske. Det var ønskelig at svarene skulle bære preg av å være lite forberedte. Dette gjorde svarene mer naturlige.

I starten av de fleste kategoriene ble en definisjon presentert. Dette for å gi informantene et lite innblikk av hva kategorien og de påfølgende spørsmålene handlet om og for å ha en felles forståelse av hovedkategoriene. Postholm (2005) er opptatt av å stille åpne spørsmål slik at informanten kan fortelle fritt fra praksisfeltet. Spørsmålene var stort sett åpne for eksempel: *«Tenker du at barnehagen påvirker denne (Fra spørsmålet om tilknytning) utviklingen? I så fall på hvilken måte?»*

De spørsmålene som ikke var det ble forsøkt åpnet med å stille oppfølgingsspørsmål som; *kan du fortelle mer om det?* Etter definisjonsspørsmålet ble det spurt hvilke erfaringer pedagogene hadde med de forskjellige temaene. Slike praksisspørsmål gjør det lettere for informanten og å komme i gang med å fortelle om feltet sitt. Etter slike spørsmål er det naturlig å stille oppfølgingsspørsmål som passer til erfaringene som informanten har (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Det ble utført et såkalt prøveintervju i forkant i tillegg til hovedintervjuene. Dette for å si ut spørsmål som ikke var relevante for undersøkelsen samt for å gi en pekepinn på tidsbruk.

6.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Kvaliteten på intervjuet avgjøres i stor grad av hvor grundig forskeren har vært i forberedelsen sine (Kvale, 2005).

Intervjuene ble gjennomført på alt i fra 20-40 minutter. Det var et kontor tilgjengelig på under et av intervjuene og et rom med skyvedør tilgjengelig på de tre resterende. Sistnevnte rom var rett ved siden av kjøkkenet og dette skapte noe, men lite nevneverdig bråk på opptaket. Det ble informert om min rolle som forsker og forklart litt om hvilke temaer og spørsmål som skulle stilles. Det ble også presisert at all data skulle slettes etter de var ferdig transkribert og at informantene hadde mulighet til å trekke seg når som helst.

Alle intervjuene ble tatt opp via en lydopptaker, dette for at det skal bli lettere for meg som forsker å løsrive meg fra spørreskjemaet. Samtidig ble jeg mer fokusert på hva som blir sagt og kunne stille spørsmål rundt informantens svar. I tillegg til lydopptakeren hadde jeg en notatbok for å huske elementer i intervjuet som ikke kommer så lett frem via lyd, som for eksempel, nølinger og generell engasjement rundt spørsmålene (Postholm, 2005). Intervjuene ble også tatt opp med opptaksfunksjonen på mobiltelefon, dette for å dobbeltsikre materialet.

Det ble skapt en god relasjon til informantene og de aller fleste spørsmålene fikk gode svar. Enkelte ganger var det behov for å hjelpe informantene på vei eller stille spørsmålet på en annen måte, dette ble gjort ved å vinkle spørsmålene motsatt for eksempel: *«tenk på et barn du har på din avdeling som du tenker viser normalatferd, hva kjennetegner dette barnet?»*

Noen av spørsmålene var litt lange og dette skapte nok litt nøling, særlig ble definisjonene lange så disse ble kortet litt ned der det passet. Noen av spørsmålene ble omformulert og dette åpnet opp for gode svar fra informantene.

Alle pedagogene hadde mye på hjertet og var tydelig engasjerte i temaet. Dette bekrefter mye av antagelsene før intervjuet startet. Atferdsvansker er et tema som mange opplever på nært hold og forskning rundt dette er kjærkomment. Gjennom intervjuene ble det brukt «prober», oppmuntrende tilbakemeldinger i form av nikk og korte responser. Prober er viktig tilbakemeldinger som gjør at informantens svar blir tatt på alvor og oppmuntrer til at informanten skal snakke mer om emnet (ibid).

6.3.0 Analysering

Transkribering og analysemåte blir her presentert. Først blir transkribering av datamaterialet presentert og deretter analysemåten lagt frem.

6.3.1 Transkribering

Transkribering betyr å oversette det muntlige ytringer til skriftlige ord. Dette kan sees på som utfordrende da det er stor forskjell på muntlig og skriftlig språk. I det muntlige språk er det ikke gitt hvor en setning slutter og neste starter. Kroppsspråk, latter og stemning kan vanskelig forklares med det skriftlige språk og på denne måten vet vi at mye av det muntlige språket blir borte ved transkribering (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Jeg transkriberte selv alle intervjuene, dette for at mine egne oppfatninger av situasjonen kan kun forklares av meg selv. Faktorer som stemning, kroppsspråk og engasjement noterte jeg ned i tillegg. Dette er faktorer som lydopptaket vanskelig kunne oppfatte (ibid). Ved å transkribere opptakene selv får du også et inntrykk av hvordan analyseringen av dataen skal gjøres. Intervjuene ble transkriberte så fort som mulig etter de var gjennomført. Dette for å holde stoffet mest mulig ferskt. I tillegg ble det valgt å transkribere stort sett hvert ord av intervjuet. Dette for å få med meg eventuelle detaljer som kan være avgjørende ved analyseringen av dataen. Dette inkluderte ufullstendige setninger og uttrykk som «ehhhhh» og «hmmmm». Det ble transkriberte på informantenes egen dialekt for å bevare ordlyden i språket.

Selve transkriberingen tok alt i fra 2-4 timer pr intervju, dette tilsvarte ca. 8-12 sider pr informant. Det ble transkriberte via windows media player. Her kunne hastigheten halveres slik at en slapp å stoppe opptaket hele tiden. Dette var veldig nyttig og gjorde at det ble fin flyt i transkriberingen.

6.3.2 Analyse

«Å analysere betyr bokstavelig talt å dele noe opp i mindre deler» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37) I praksis handler dette om å bryte ned empirien og deretter lagvis bygge denne opp

i kategorier og grupper. Dette ble gjort for å lettere få oversikt av datamaterialet og for å få se sammenhengen og likheten i form av mønster og tendenser i forskningsmaterialet (ibid).

Etter analysen ble det innhentede materialet tolket. Det var viktig å se analysen som en del av en større helhet i oppgaven. Analyseresultatene forklarer med andre ord om de spørsmålene som du har stilt i utgangspunktet blir svart på (Moen & Karlsdottir, 2011). I oppgaven min handler dette om problemstillingen min blir godt nok besvart og tolket.

Gjennom analysen var det ønskelig å finne likhetstrekk og forbindelser mellom informantenes svar (ibid). Svarene ble kategorisert i grupper som på forhånd var laget. Gruppene var forhåndskategorisert i fire kategorier. Selve analysearbeidet startet egentlig lenge før intervjudelen. I følge Brinkmann & Tanggaard (2012) skal dette startes helt i begynnelsen av oppgaven for å gi en viss oversikt over hva slags svar som er å forvente på bakgrunn av problemstillingen din. Førforståelsen min for temaet var sentralt for dette arbeidet og på bakgrunn av dette ble kategoriene valgt og gruppert.

Opgaven har fire hovedkategorier; atferdsvansker, tilknytning, foreldresamarbeid og sosiale relasjoner. Hver kategori har 2-4 spørsmål og informantenes svar blir presentert under hver av kategoriene. Drøftingen skjer i og etter selve teksten. Det blir variert på denne drøftingen der det faller inn naturlig, men også for å skape variasjon i teksten. På denne måten blir det unødvendig å repetere funnene i en separat drøftingsdel. Words egen «søk»-funksjon gjør det lettere å trekke paralleller mellom informantenes utsagn og teoridelen. Dette var særlig nyttig i drøftingsprosessen.

6.4.0 Begrepsvaliditet, Reliabilitet og Generalisering

For å måle kvaliteten på studien er det nødvendig å bruke Validitet, Reliabilitet Generalisering (Kvale, 2005). Dette for å være så transparent og så åpen som mulig rundt valgene som ble gjort i prosessen.

6.4.1 Begrepsvaliditet

«Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke» (Postholm, 2005, s. 170) Med andre ord så snakker vi her om resultatene som fremkommer av oppgaven kan betraktes som gyldige. Oppgaven må betraktes som valid for at den skal ha en viss relevans innenfor den gitte forskningen. For at oppgaven skal betraktes som valid skal det opplyses om de metodene som er brukt for datainnsamling, intervjumetode og analyse av disse dataene (Postholm, 2005).

Validitet handler i bunn og grunn om dataene vi får inn er til å stole på. Det handler det i stor grad om informantenes pålitelighet når de snakker ut om erfaringene i praksisfeltet. Påliteligheten avgjøres med andre ord på bakgrunn av erfaringen med forskningsfeltet (ibid). Validiteten avgjøre også på bakgrunn om svarene er troverdige, om disse kan overføres på en troverdig måte til praksisfeltet. Er forskeren nok oppdatert på forskningsfeltet er troverdigheten i svarene lett å gjennomskue.

For at svarene til informantene ikke skulle være prefabrikkerte og dermed ikke valide sendte jeg ikke spørreundersøkelsen på forhånd. Fordelen med dette er at informantene lettere kan snakke ut om erfaringene og de blir mindre fastlåst i de eventuelle nedskrevne svarene. Dette er en avgjørelse jeg gjorde på bakgrunn av informasjonen som jeg hadde om mine informanter. De var alle godt voksne med mye erfaring fra praksisfeltet. Flere av informantene hadde også videreutdanning og var godt oppdatert på feltene jeg ønsket informasjon om.

For å sjekke om informantene forsto spørsmålene brukte jeg oppfølgingsspørsmål eller prøvde å vinkle dem på en annen måte. For eksempel under spørsmålet: «*Hvordan jobber dere med bygging av gode relasjoner?*» ble oppfølgingsspørsmålet: *Hva er en god relasjon for et barn i barnehagen?* Her ble en annen inngang til spørsmålet presentert og derfra kunne informanten svare på hovedspørsmålet. Dette gjorde at svarene ble mer utfyllende og mer relevant. På denne måten kan spørsmålene betraktes som valide og svarene likeså.

Tre av informantene jobbet i samme barnehage, dette kan i utgangspunktet være med på å skape tvil om validitet. Samtidig er det viktig å presisere at informantene jobbet på tre ulike avdelinger og hadde forholdsvis lite faglig kontakt utenom fellesmøter og eksterne rutiner. Barnehager generelt har mye samarbeid i sin hverdag, men dette handler mer om praktiske situasjoner og ikke i veldig stor grad om pedagogiske forhold. Svarene fra pedagogene gjenspeilet akkurat dette. De var ganske forskjellige og var lite preget av eventuelle samkjøringer om rutiner knyttet til atferdsvansker. Den siste informanten var en kollega av meg selv. Samtidig må det presiseres at informanten nylig tiltrådte denne stillingen og jobber på en annen base i motsatt del av barnehagen. Ut i fra dette kan bidraget sees på som valid.

Samtidig er det viktig å presisere at fire informanter på ingen måte representerer pedagogers erfaringer med atferdsvansker i barnehagen. Disse representerer et lite utvalg og deres tanker om vanskene.

6.4.2 Generalisering

I alle undersøkelser er det spørsmål om funnene kan generaliseres. Generalisering handler om å bruke egen erfaring til å forutse nye hendelser. Vi ønsker altså gjennom undersøkelsen å fremstille data som kan gjelde for alle barnehager i Norge (Kvale, 2005).

Undersøkelsen min kan på ingen måte generalisere alle pedagogers tanker og erfaringer rundt atferdsvansker, vennskap og tilknytning, men en del fellestrekk er muligens å finne blant andre pedagoger. Erfaring fra barnehagefeltet har mye å si når disse tankene går fra muntlig språk til analysering. Mange av erfaringene som pedagogene snakker om er like, en del av utfordringene er de samme og alle er opptatt av sosial kompetanse som beskyttelsesmekanisme. En del av svarene, og tiltakene, som informantene snakker om er også å finne i relevant litteratur, både fra førskolelærerutdanningen og innenfor det spesialpedagogiske felt.

6.4.3 Reliabilitet

Før intervjuene utførte jeg et prøveintervju med en kollega som har samme utdanning som mine informanter. Dette for å teste ut om spørsmålene var forståelige og lett å svare på. Jeg brukte lydopptaker også for å få et visst inntrykk av tidsbruken. Gjennom prøveintervjuet luket jeg ut noen spørsmål som var lite relevante i forhold til problemstillingen min. Jeg gjorde også noen endringer på spørsmålene samt kortet ned på noen av definisjonene mine.

Reliabilitet handler om hvorvidt resultatene i oppgaven er pålitelige og om samme prosessen kan etterprøves og få tilsvarende identiske svar (Kvale, 2005). I praksis betyr dette at en annen forsker skal kunne gå inn og utføre samme undersøkelse og få samme svar som meg. Denne type ordbruk har blitt kritisert for å være lite relevant for en kvalitativ undersøkelse da resultatene umulig kan etterprøves totalt. Informanten kan umulig duplisere ordrett det som ble sagt en måned før. Samtidig er det vanskelig å gjenskape stemning, kroppsspråk og ordlyd i en duplisert undersøkelse (Østerud, 1995). Nettopp disse faktorene kan være med på å bestemme kvaliteten for intervjuet, og faktorer som nøling, ordlyd og engasjement kan være med på å gi intervjuet kunnskap ved analyseringen.

For å gi oppgaven pålitelighet er det nødvendige å være transparent om hvilke forskningsmetoder som er brukt, vitenskapelige teorier og hvordan datamaterialet ble anskaffet (Kvale, 2005). Dette gjør det lettere å følge fotsporene for en eventuell duplisering av forskningen.

For å finne relevant materiale brukte jeg en kvalitativ undersøkelse og deretter et halvstrukturert intervju. Spørsmålene jeg stilte handler om erfaringer, kunnskap og tanker om atferdsvansker, vennskap og tilknytning. Informantene skrev under på informasjonsskrivet som jeg sendte i forkant av intervjuet. De ble der opplyst av hvilke metoder som ble brukt i intervjuet og hvordan materialet skulle bli oppbevart. De ble også opplyst om at de kunne trekke seg når de ville under prosessen. All informasjonen som informantene fikk utdelt er med som vedlegg i oppgaven, der ligger også spørreundersøkelsen. I selve oppgaven har jeg begrunnet de valg jeg har gjort gjennom hele prosessen, dette gjør at det er lettere å gå tilbake og etterprøve resultatene.

Alt i alt, mener jeg at dette har vært med på å gi oppgaven høy reliabilitet. Samtidig må det påpekes at mye av kvalitativ forskning handler om tolkning, og en mulig feilmargin kan ligge nettopp her.

6.5 Etiske hensyn

Etiske forhold i et forskningsprosjekt handler om respekt og verdighet for informantens yrke, samt etiske retningslinjer som er å finne i den gitte profesjonen. Dette bidrar til å opprettholde gode relasjoner til informanten som igjen kan påvirke dataen som informanten leverer (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Etiske overveielser er noe som må tas hensyn til gjennom hele prosjektet, helt i fra startfasen til konklusjonen (Kvale, 2005).

For at forskningen skal kunne skje i en barnehage der fokuset er på informantenes erfaringer med et arbeidsrelatert felt, er det nødvendig å først kontakte styrer i barnehagen og la styrer igjen overlevere prosjektet til potensielle informanter. Det er nødvendig å gi alle informanter tilstrekkelig informasjon om hva og hvem som skal bli forsket på, dette for å gi informanter innsikt i prosjektet før samtykke kan underskrives (Posthom, 2005). Informert samtykke handler om at deltakerne i undersøkelsen har blitt informert om prosjektets mål, konsekvens av egendeltakelse og hva undersøkelsens hovedtrekk er (Kvale, 2005). Ingenting av datamaterialet som blir beskrevet i det ferdige prosjektet skal være personidentifiserende. Dette skal anonymiseres for eksempel ved bruk av andre navn eller som «informant 1,2,3,4» som ble gjort i denne undersøkelsen (ibid).

I mitt prosjekt sendte jeg mail til potensielle informanter med introduksjon av meg selv, mitt prosjekt og mitt anliggende. Jeg sendte samtidig med et informasjonsskriv der jeg beskrev mer inngående mitt prosjekt og et samtykkeskjema. Ytterligere informasjon ble gitt på selve intervjuet, der jeg forklarte på nytt om prosjektet og om hva jeg var ute etter. Her presiserte jeg at all lydopptak skulle slettes etter prosjektets slutt og at informantene skulle anonymiseres i

selve oppgaven. Jeg var også klar på at svarene som kom fram ville bli tolket og at tolkningen ikke nødvendigvis stemte overens med hva som var intensjonen i utgangspunktet.

Prosjektet ble i forkant så tidlig som mulig meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste (NSD). Første versjon av prosjektet ble ikke godkjent, men en revidert versjon av prosjektet ble så sendt inn og godkjent. Intervjuene ble ikke gjort før godkjenningen var på plass.

Informantene hadde skrevet under samtykkeskjema før jeg kom og alle var klar over hva som var hensikten med intervjuene og oppgaven.

7.0 Analyse og drøfting

Her vil jeg presentere svarene til informantene og deretter analysere dem. Analyse og tolkning handler deriblant om at funnene blir drøftet ut i fra relevant teori og litteratur (Thagaard, 2013). Drøfting av funnene skjer i selve teksten

Analysering er på ingen måte en lineær avgrenset del, dette gjenspeiles gjennom hele oppgaven og bør være planlagt ganske tidlig i prosessen (Postholm, 2005). Analysen er påbegynt helt i startfasen av oppgaven da jeg ganske tidlig hadde en ide om hvordan analyseringen skulle foregå.

Utformingen av spørreundersøkelsen og teoridelen bærer preg av dette da disse delene er naturlig kategorisert og avgrenset. Disse avgrensningene forplanter seg videre ut i analyse og drøftingsdelen. På denne måten blir oppgaven ryddig og strukturert med en rød tråd fra start til slutt.

7.1 Atferdsvansker

For å sikre at informantene har noenlunde samme forståelse av begrepet ble en definisjon av atferdsvansker definert. Informantene fikk både en felles forståelse av dette og anledning til å komme innspill til definisjonen.

«En uheldig væremåte som vanskeliggjør naturlige relasjoner til andre, og som vanskeliggjør egen læring og personlighetsutvikling (Haugen & Nilsen, 2014, s. 149)»

- Tenker du denne definisjonen samsvarer med din oppfatning av atferdsvansker? Noe du vil tilføye?

En av informantene stiller spørsmål om hva som defineres som en «uheldig væremåte», og tilføyer at atferdsvansker handler barn som:

«Av ulike grunner ikke klare å opprettholde et positivt samspill med andre i en kvær situasjon»
(informant 1).

En annen informant er mer interessert i årsaken til atferdsvanskene. Informanten er enig i at definisjonen stemmer hvis det ligger sosioemosjonelle vansker bak, men at hvis barnet har en form for funksjonshemming så bør definisjonen ligge mer i tråd med funksjonshemmingen. Informanten er enig i at det uansett kan være med på å vanskeliggjøre relasjoner og personlig utvikling.

Informantene er alle enige i definisjonen av atferdsvansker som ble lagt fram, samtidig er det naturlig og positivt å stille spørsmål med *en* definisjon siden det er veldig mange forskjellige definisjoner av dette begrepet. Alle informantene er enig i at atferdsvansker er med på å vanskeliggjøre relasjoner til både seg selv og andre, samtidig er en av informantene fokusert på å se definisjonen i lys av ei sosioemosjonell vinkling da eventuelle andre vansker kan være med på å definere vanskene på en annen måte. Fokuset på ulike definisjoner av vanskene eller forskjellige definisjon knyttet til ulike fagmiljøer er noe som ofte går igjen i faglitteraturen (Aasen m.fl., 2002),

En av informantene stiller også spørsmål om hva som legges i begrepet «uheldig væremåte», hvem er det som definerer væremåten som uheldig. Tidligere i oppgaven ble det presisert at atferdsvansker som begrep er lokalt forankret både i samfunnet og i tiden de er aktuell i. Det er viktig å reflektere over hvem som har definisjonsmakten i samfunnet og på hvilken måte denne makten styrer individet. En uheldig væremåte kan handle om at samfunnets struktur ikke passer overens med barnets forutsetninger, et ankepunkt ved Bronfenbrenners (gjengitt etter Nordahl m.fl., 2012) utsagn om atferdsvansker. Her sees vanskene som et problematisk forhold mellom samfunnets system og barnets forutsetning.

- Kan du fortelle litt om dine erfaringer med barn med atferdsproblematikk. Hva kjennetegner denne type problematikk? (Har du erfaringer med eksternalisert og internalisert atferd?)

Informantene hadde alle mye erfaring med atferdsvansker, både eksternalisert og internalisert atferd. Erfaringene var preget av gode beskrivelser og kjennetegn på disse vanskene. Tre av informantene ga eksempler på barn som viste internalisert atferd, mens en av informantene

beskrev barn som viste eksternalisert atferd. Kjennetegnene som kom fram for internalisert atferd var innesluttethet, depressivitet, angstfull, panisk, lite pratsom, språklig og sosialt tilbakeholden. Eksternalisert atferd handlet om slag, biting, spark, andre barn trekker seg unna og at det går ut over andre barn. Definisjonen av internalisert (innagerende) atferd var:

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

Vi ser her at de kjennetegnene som informantene snakket om, passer godt overens med Lunds (2012) definisjon av disse vanskene. Det er tydelig at det er stor enighet i hva disse vanskene handler om, men samtidig presiserer en av informantene:

«Innagerende handler mer om selvet til barnet, korskongen har d, men d e ikke like lett å se d. Utagerende da vil di andre ongan si i fra, han slo» (informant 3)

Utsagnet passer overens med faglitteraturen, der omfanget av internaliserte og eksternaliserte vansker stort sett er like store, men den internaliserte er ikke like lett å få øye på og den plager ingen andre enn en barnet selv (Nordahl m.fl., 2012).

Eksternalisert (utagerende) atferd ble definert som:

«Atferd som bringer individet i konflikt med miljøet» «...overdimensjonerte signaler som høy stemme, høyt aktivitetsnivå og hyppig aggresjonsutbrudd...» (Bø & Helle, 2008, s. 326).

Også her passer kjennetegnene informantene oppgir med definisjonen av vanskene. At atferden bringer individet i konflikt med miljøet samsvarer med at andre barn trekker seg unna og at det går ut over andre barn. Miljøet i barnehagen er nettopp preget av mange barn og de barna som viser eksternalisert atferd er ofte i konflikt med de andre barna på basen. Aggresjonsutbrudd handler om biting, slag og spark noe som informantene uttrykte.

Samtidig snakker to informanter om begge formene for atferd:

«Æ opplevde hele spekteret av vanska hos et enkelt barn, både utagerende og innesluttethet» (informant 1)

Og

«Han fikk panikk viss noen kom for tett innpå han, kunne, slå og bite. Han e nok mer på dein depressive sia, nesten på grensa til angstfull» (informant 3)

Med andre ord viste disse barna flere former for atferdsvansker samtidig, noe som også Nordahl m.fl. (2012) presiserer ved å hevde at inndeling mellom disse to kategoriene er utilstrekkelig da barnet kan vise begge formene for atferdsvansker, både innesluttethet og aggresjon.

Av erfaringer snakket informantene om arbeid med barn som har vært utsatt for omsorgssvikt, arbeid med barn som har hatt sviktende tilknytning og barn med selektiv mutisme. Det som gikk mest igjen var arbeid med vennskap og relasjoner i gruppa. Det å være sammen med andre barn, men av ulike grunner ikke fikk dette til og relasjonen ofte endte med slag, spark eller bitt.

Tilknytningsvansker er en stor risikofaktor for utvikling av atferdsvansker. Det å knytte gode relasjoner til omsorgspersoner sees på som essensielt i et barns utvikling. På samme måte er mangelen på denne tilknytningen særlig negativ for barnet (Haugen, 2008). Selektiv mutisme kan inngå under definisjonen av internalisert atferd der begreper som *«følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover seg selv»*. (Lund, 2012, s. 27)

Det å oppleve traumatiske hendelser kan være med å prege et individ, og kanskje også i så stor grad at man ikke ønsker å snakke med andre i perioder. Omsorgssvikt handler om barnemishandling eller seksuelle overgrep (Haugen, 2008). Som nevnt tidligere i oppgaven er det undersøkelser som indikerer sammenheng mellom seksuelle overgrep og sosiale og emosjonelle vansker (Glaser, 2002) Med andre ord kan atferdsvansker hos barn være et resultat av overgrep og barnemishandling.

Utenom disse funnene handlet erfaringene i stor grad om manglende evne til å være i leken på en positiv måte. Dette ligger i selve definisjonen av atferdsvansker som er brukt i denne oppgaven: *«...vanskeliggjør utvikling av lekekompetanse og positiv samhandling med andre»*. For flere av informantene mine var nettopp dette sentralt.

«På mange måte ville han være lamme, men han fikk ikkje til» (informant 3) og

«D her jør jo åsså at di andre ongan trekke sæ unna, di vil ikke være der» (informant 4)

Lekekompetanse er noe som er essensielt i barnehagen og uten denne kompetanse blir det vanskelig å ha en positiv samhandling med andre (Rammeplanen, 2013). Beskrivelse av atferdsvansker handler om problemer med å ta lekesignaler, vente på tur og det å forstå naturlige prosesser i lek (Nordahl m.fl., 2012). Dette var gjennomgående i svarene fra informantene. Barn som ikke forstår disse signalene har vanskelig med å finne sin plass i gruppa, de kan kun få underordnede roller i lek og blir sjeldnere tatt med i lek av andre (Kay, 2007).

Selv om ikke alle informantene hadde samme forståelse av begrepet, var det enighet om at et barn som har atferdsvansker innehar vansker i å danne gode relasjoner til andre.

- Hva vil du karakterisere som «normal» atferd hos barn i barnehagen?

Informantene var alle enige om at å karakterisere normal atferd er nesten umulig da alle har forskjellig forståelse av hva denne atferden faktisk handler om.

«Vi har for eksempel onga som på to år som går på ski åsså har du dem som ikje lære å gå på ski før dem e fem, spredninga e jo enorm» (informant 2)

Skille mellom normal atferd og atferdsvansker i barnehagen er i aller høyeste grad preget av subjektive forhold og lokalt forankret i kultur og profesjonsretning (Nordahl m.fl., 2012). Samtidig vet vi at det som oppfattes som atferdsvansker ofte er i aller høyeste grad normal atferd og viktig for utvikling av sosiale egenskaper (ibid).

«Dein e vældi vid, altså normalitetsbegrepet er veldig vidt, og innaførr normalen så tænke æ at då har du åsså heile følelesesspektere med. Normal atferd e jo åsså å bi sint på di voksne og på vænnan sine. Å slå e jo åsså normalt» (informant 4)

Informanten er klar på at det er helt normalt å vise følelser, både verbalt og fysisk. Følelser er innenfor psykoanalysen grunnleggende for å forstå mennesket (Henderson & Thompson, 2011). Å vise dette er viktig for utvikling av selvets oppfatning om seg selv og andre. Lund (2012) beskrev internalisert atferd som følelser som ikke slippes ut og ikke blir bearbeidet. Informanten beskriver bruk av følelser på en hensiktsmessig måte i aller høyeste grad er normalt og viktig for egen utvikling.

«At dem vise en form for glede eller at dem like å vær lamme andre barn. D e normaln. At dem ikje like å vær aleina, at dem ikje trekke sæ uinna» (informant 2)

Essensen av dette sitatet går igjen hos alle informantene. Normal atferd blir beskrevet som gode evner og lekekompetanse i samspill med andre barn og voksne, samt det å gjøres seg forstått på en hensiktsmessig måte. Innholdet her er også til en viss grad å finne i beskrivelse av sosial kompetanse da dette opparbeides og vedlikeholdes gjennom sosialisering, lek og samhandling med jevnaldrende (Kvelling, 2012). Med andre ord blir normal atferd hos barn i barnehagen noenlunde beskrevet som definisjonen av sosial kompetanse. Dette er funn som styrker definisjonen av sosial kompetanse og hva som praksisfeltet ser på som sosiale egenskaper.

Informant 3 var opptatt med om når den normale atferden går over til atferdsvansker. Når blir atferden en vanske, hva skjer da og hvem bestemmer dette? Refleksjon rundt dette er særlig interessant for denne oppgaven da pedagogers arbeid med vanskene går igjen i problemstillingen.

«Når du skal utførr normaliteten tenke æ så e d jo mønster main må se ætter, D kain vær normalt at en 2åring bit, men ikke normalt at en 5 åringjør d samme. Grensa går når når d bi vanskeli både førr ongan d jeill å ongan ruinnt, å førr di voksne» (informant 4)

Sitatet fanger opp selve essensen gjennom kartlegging av skille mellom normalatferd og atferdsvansker. Som Drugli (2013) påpeker er det her naturlig å undersøke konteksten barnet er en del av før eventuelle endringer blir gjort. Informanten beskriver at man må se etter mønster i barnets atferd for å finne dette skillet samt atferden må sees ut i fra barnets alder. Til slutt beskrives også at grensa går når det blir vanskelig både for barnet og barna rundt.

Wakschlag og Denis (2007) har utarbeidet en liste for å kartlegge skillet mellom normalatferd og atferdsvansker. Her er blant annet hyppighet, kontekst, sinne over tid og selvregulering nevnt. Det blir også nevnt at atferden må gå utover barnets funksjon samt i hvor stor grad atferden kan betraktes som aldersadekvat. Informantens tanker om mønster i atferden og biting hos to- og femåringen kan fint plasseres i listen for kartlegging. Vi kan si at biting ikke er aldersadekvat atferd for en femåring, og samtidig vitner ikke dette om særlig evne til selvregulering. Men et bitt fra en fem-åring kan være en impulsiv handling, det handler som sagt ikke om bittet i seg selv, men mer om hyppigheten og i hvilke kontekster dette bittet skjer.

Informantene var enige om at normal atferd var vanskelig å definere, men mange av svarene har likhetstrekk. De handlet mye om lekekompetanse og sosiale egenskaper.

7.1 Tilknytning

For å sikre at informantene hadde samme utgangspunkt for dette temaet fikk alle informantene presentert en definisjon av tilknytning. Dette for å lettere sette seg inn stoffet og for å lettere kunne komme med innspill.

«Tilknytningsteori handler om hvordan tilknytning til foreldre påvirker barnets utvikling. Altså hvordan det å oppleve kjærlighet, godt samspill, god kommunikasjon og god omsorg har betydning for barnets følelser nå og i framtiden.»

- Samsvarer denne definisjonen med din oppfatning av tilknytning? Noe du vil tilføye?

Informant 1 refererte til en sak der mangel på tilknytningsvansker tydelig var med å prege barnet videre da barnet ikke hadde godt forhold til sine foreldre eller andre omsorgspersoner i livet. Informanten mente at også denne mangelen på tilknytning gjorde tilknytningen til personalet i barnehagen mye vanskeligere da barnet ikke evnet å kunne uttrykke rasjonelle følelser.

Informanten snakker om et barn som ikke har hatt nære tilknytningspersoner og at dette har vært med å preget barnet videre. Tilknytningsteorien sier at barns tidlige relasjoner danner grunnlag for all videre samhandling. God kvalitet på tidlig samspill er essensielt for barnas senere sosiale utvikling. (Nordahl m.fl., 2012). Denne observasjonen om manglende tilknytning samsvarer med andre ord mye med definisjonen av tilknytning.

Informant 2 mente at det er flere personer som et barns kan knytte bånd til og som kan «berge dem» som blir sagt. Informanten sier videre at flere signifikante voksne har stor betydning for tilknytninga.

Som nevnt over handler denne teorien om bånd mellom barn og omsorgspersoner. Omsorgspersoner handler om personer som barnet omgås med på relativt stabil basis og som er med på å prege et barns liv. Informanten sier at disse kan «berge barnet», dette kan tolkes som at barn med flere risikofaktorer i sitt liv som for eksempel foreldre med rus eller kriminalitet, kan få en god utvikling selv om de primære omsorgspersonene ikke er tilstede.

Informant 3 sier at tilknytning handler i stor grad om omsorg, kjærlighet og kommunikasjon fra mor og far.

Informant 4 påpeker at dette handler om tillit og trygghet for barna i en barnehagekontekst.

Sentralt i tilknytningsteorien ligger «circle of trust», trygghetssirkelen. Dette er en metode for tilknytningspersonene, som foreldre eller andre viktige voksne, for å lettere forstå barnets behov. Her undersøker barnet omgivelsene med foreldrene som en trygg base. For at denne basen skal oppfattes som trygg er det nødvendig med tillit, trygghet og kjærlighet mellom barnet og tilknytningspersonen (Henderson & Thompson, 2011).

Definisjonen av tilknytning var alle informantene enig i og flere hadde relevante kommentarer til denne.

- Tenker du at barnehagen påvirker denne utvikling? I så fall på hvilken måte?

Informant 1 mener at barnehagen så absolutt påvirker denne utvikling, enten det er sosial, emosjonelt, kognitivt eller fysisk. Informanten er klar på at barnehagen har et ansvar for å følge opp barn hvis noe ikke skulle være innenfor «normalen».

«En forelder som sa at han e jo lamme dåkker hele dagen, åsså har vi kanskje to tima når han kjem heim Å d si nåkka om kor viktig vårs rolle e» (informant 1)

Informant 2 snakker om viktigheten av stabile voksne i barnehagen, en som ser deg og som bekrefter hvem du er. Barnehagen er med på å definere hvem du er som person, og dette er spesielt viktig for arbeid med barn som viser atferdsvansker da barnehagen skal ha tydelige rollemodeller som er med på å definere barnets virkelighetsoppfatning.

«Æ trur d har aillt å sei, d har kjempestor betydning for absolutt aille onga, at di føle sæ ønske, sedd å likt» (informant 2)

Informant 3 snakker om at barnehagen skal være trygge personer for barna, de skal ta dem på fanget når dem er lei seg, trøste dem og være der for dem. Informanten sier at man kan bli ganske knytta til barna som er i barnehagen og at dette er viktig for at foreldrene skal være trygg når de leverer barnet i barnehagen, at de ser på de ansatte som omsorgspersoner.

Informant 4 snakker om barnehagen er med på å skape den tilliten og tryggheten som gjør at barna knytter tette bånd til de ansatte. Informanten er klar på at stabile voksne er essensielt for at barna kan skape denne tilliten.

Tilknytningsteorien sier at barns tidlige relasjoner danner grunnlag for all videre samhandling (Nordahl m.fl., 2012). Med tanke på hvor mye tid barnet tilbringer i barnehagen er det ingen tvil om at barnehagen er på med å påvirke en slik utvikling. Sitatet fra informant 1 viser akkurat dette. Et barn er i barnehagen fra tidlig morgen til sen ettermiddag. Barnehagen spiller med andre ord stor rolle med tanke på generell utvikling. Et barn som vokser opp med stabile foreldre og gode omsorgspersoner rundt seg vil ha gode beskyttelsesfaktorer i sitt liv helt fra starten av. Det er derimot de barna som ikke har de nære og trygge omsorgspersonene rundt seg som kanskje aller mest har behov for en god barnehage som kan fungere som beskyttelsesfaktor for barnet. Samtidig kan en barnehage med uklare rammer, lite stabilitet og dårlig struktur fungere som en risikofaktor for barnet.

På bakgrunn av dette kan vi konkludere med at barn som går i barnehagen har bedre sjanser for en sunn og harmonisk utvikling enn barn som ikke har samme tilbudet. Samtidig er det

viktig å påpeke at dette forutsetter at barnehagen drives med god organisering, ansatte som trives og som ser barnet. (Haugen, 2008).

Informantene bruker uttrykk som trygghet, stabilitet, omsorg tillit, det å bli sett, likt og anerkjent. Dette er uttrykk som går igjen i Rammeplanen (2013). Her er det satt i kontekst med omsorgssvikt, noe som er relevant for denne oppgaven. Her står det at barnehagen har et særlig ansvar når det kommer til tilrettelegging for barn som har vært utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Disse barna har særlig behov for stabilitet og omsorg i hverdagen. Denne stabiliteten er kjempeviktig da barna ikke har den på noen annen arena. På den måten fungerer barnehagen som en stabil arena for barnet. Rammeplanen (2013) presiserer også at barnehagen skal være anerkjennende og vise respekt og tillit for barndommens egenverdi. Også her brukes uttrykkene som informantene mente var sentral for hvordan barnehagen påvirker barnets tilknytning.

Alt i alt er alle informantene klare på at barnehagen påvirker barnas tilknytning, men kanskje aller mest hvis barna ikke har god tilknytning hos sine signifikante omsorgspersoner. Alle er enige i at barnehagen kan fungere som en trygg og stabil arena for barn med manglende tilknytning.

- På hvilken måte kan mistanke om sviktende tilknytning i hjemmet, gjenspeile barnets generelle væremåte i barnehagen?

Informant 1 snakker om at man ofte ser dette på måten barna tar kontakt med andre på, at noe ikke helt stemmer. Det kan være at barnet ikke vet hvordan dem skal få oppmerksomheten til en voksen på. At de ikke forstår den sosiale normen. De kan også opptre utrygge ved kontaktskaping.

*«D kainn være å ta kontakt me å kaste nåkka på dæ istedenfor å si «hei kan æ sitte på fanget?»
Ikje vite korsn di ska gå inn i di ulike sosiale situasjonan»* (informant 1)

Informant 2 mener at enkelte barn nærmest utsletter seg selv, de har ingen meninger og har en formening at det er farlig å vise hvem de egentlig er. Noen bare ber om oppmerksomhet med sin atferd, de ønsker å bli sett på alle måter, uansett negativ eller positiv kontekst.

Informant 3 sier at barna kan bli usikker på seg og hvordan de skal ta kontakt med andre på.

Informant 4 snakker om at hvis forholdene hjemme er usikker gjør dette også barna usikre. Hvis foreldre ikke er konsekvent med grensesetting og positive tilbakemeldinger gjør dette dagen til barna lite forutsigbar.

Alle informantene mener at sviktende tilknytning gjenspeiler barnets atferd i barnehagen. Svarene omhandler stikkordsmessig om usikkerhet, dårlige sosiale evner, eksponeringsutfordringer og ønske om å bli sett.

Både informant 1 og informant 3 snakker om at mangel på tilknytning ofte synes i måten barna tar kontakt med andre barn og voksne på. Dårlige evner ved kontaktsøking kan tolkes som dårlige sosial kompetanse. Informant 4 snakker om at dårlige hjemmeforhold kan gjøre barna usikre på grenser.

Usikkerhet i hjemmesituasjonen og manglende sosiale ferdigheter kan betraktes som risikofaktorer i et barns liv. Sosiale kompetanse sees på som grunnleggende ferdigheter for å opparbeide og vedlikeholde vennskap. Mangelen på denne kompetansen gjør at barnet ikke klarer å danne relasjonene i barnehagen som legger grunnlag for videre relasjoner i livet. I følge undersøkelser⁶ blir utstøtte barn i barnehagen også ofte utstøtt senere i livet, både sosialt og faglig. Usikkerhet og konflikter hjemme gjør dagen mindre forutsigbar for barn. Har barnet være utsatt for overgrep vet vi også at dette kan frambringe sosiale og emosjonelle vansker senere i livet, dette er med andre ord en stor risikofaktor for utvikling av atferdsvansker (Glaser, 2002).

Samtidig er spørsmålet om barnet har manglende sosial kompetanse eller om de ikke er trygge nok på seg selv til å faktisk bruke den.

Informant 2 snakker om at barn som viser manglende tilknytning har en formening om at det er farlig å vise hvem de er. Tilknytningen som barnet får fra omsorgspersoner skal være med å definere selvet til barnet. Selvet blir definert gjennom anerkjennelse fra omsorgspersoner som skal fungere som en trygg base for barna når de utforsker miljøet rundt (Henderson & Thompson, 2011). Hvis barnet ikke får denne nødvendige anerkjennelsen er det naturlig å tro at barnet blir usikkert på seg selv, sin rolle og hvordan de skal oppføre seg i gruppa.

Flere av informantene snakker om at utrygghet er noe som går igjen hos barn som viser manglende tilknytning, og at denne utryggheten går igjen i barnas væremåte og kontaktsøking. Barn som er trygg vet at de får støtte hvis de har behov for det. Hvis barnet er vant med å ikke få denne støtten kan de være skeptiske i utforskningen sin. Utrygge barn har kanskje ikke fått den anerkjennelsen som trengs for at barnets selvfølelse skal være tilstrekkelig for en slik

⁶ <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/edu-9811.pdf>

utforskning (Drugli, 2013). Det er da naturlig trekke paralleller til manglende tilknytning og utrygge barn.

- På hvilken måte tenker du at mangel på tilknytning kan være en faktor for atferdsvansker?

Informantene snakker om erfaringer knyttet til atferdsvansker hvor mangel på tilknytning har gått igjen. Informant 1 sier at hvis barnet ikke vet hvordan de skal ta kontakt med andre på bakgrunn av dårlig tilknytning kan dette blir problemfylt.

«D e så grunnleggende d dem lære av sine foreldra. D har alt å si korsn di møte andre videre.»
(Informant 1)

Grunnleggende kan sees på som et nøkkelord her da tilknytning handler om følelsesmessige bånd som blir dannet tidlig i samspillet mellom barn og forelder. Jan Bowlby snakker om at alle relasjoner i livet bygger på det grunnlaget du får i oppveksten (Henderson & Thompson, 2011). Hvis grunnlaget bygger på kjærlighet og trygghet fungerer dette som en beskyttelsesfaktor for barnet. Som informanten sier definerer denne tilknytningen hvordan barnet møter andre folk videre. Det er med andre ord første del av en sosialiseringssprosess der barnet tilegner seg sosial kompetanse og etter hvert blir en del av et produktiv samfunn (Drugli, 2013).

Informant 3 er enig i dette og legger til at om at hvis ikke barnet vet hvordan de skal ta kontakt får de problemer i barnehagen. Disse barna vil ende opp med å være mye alene.

Barn som får mange negative tilbakemeldinger ender faktisk opp med å være mye alene, som informanten sier. I følge Kay (2007) har barn som ikke forstår lekesignaler vanskelig med å finne sin plass i gruppa og blir sjeldnere tatt med i lek av andre. Det å forstå lekesignaler handler om sosial kompetanse og mangel på dette sees på som en sterk risikofaktor for atferdsvansker (Nordahl m.fl., 2012). Undersøkelser viser⁷ er det ofte sammenheng mellom barn som opplever å bli utstøtt, å være alene, tidlig i livet til relasjoner senere. Dette er med å påvirke både jobb og sosialisering.

Informant 4 sier at hvis barna er usikre på hva de skal forholde seg byr dette på problemer uansett kontekst. Barna som får mye kjeft tror at det er sånn det skal være.

⁷ <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/edu-9811.pdf>

«Vess du e vant til å bli sett vess du jør nåkka galt, så trur du d ska vær sann. Æ får jo kjeft uansett, så d e kje så nøye ka æ jør» (informant 4)

Informant 1 er enig og sier:

«Så har du d at kontakt e kontakt, d e bedre å få negativ oppmerksomhet einn ingen oppmerksomhet i d hele tatt, d e gjerne deinn fella som vældi mange barn med atferdsvanska går i» (informant 1)

Hvis barnet får mange irettesettelser og negative tilbakemeldinger for atferden påvirker dette barnets selvoppfatning og definerer seg selv med «jeg er den vanskelige som alltid gjør noe galt» (Nordahl m.fl., 2012 s.16). Det er viktig at pedagogen her bekrefter barnets positive sider slik at denne selvoppfatningen ikke blir et faktum. For å unngå dette handler det om å være bekræftende voksne som ser barnet og ikke den negative atferden. Her handler det mye om å være i forkant av situasjonen slik at man kan forebygge negative tilbakemeldinger fra barn eller voksne. Det å være i forkant handler å danne nok forutsigbarhet slik at situasjonene blir overkommelige både for barnet og ansatte. Forutsigbarhet er ofte en viktig faktor for barn med atferdsvansker (Drugli, 2013).

Her snakker de aller fleste om barn som er utrygge, som får negative irettesettelser fra andre og som er usikre på hvilke regler som gjelder.

7.3 Foreldresamarbeid

- På hvilken måte samarbeider barnehagen med foreldre for å forebygge atferdsproblematikk i barnehagen?

Her er alle informantene samstemte om at dette samarbeidet et først og fremst preget av god kommunikasjon og ærlighet. Informantene er også enige om at man må velge et fokus på hvor sette i gang tiltak, da man ikke kan jobbe med alle ting samtidig. Alle snakker også om at man må være ærlig og åpen i samarbeidet.

Bronfenbrenner mener at samspillet i mesosystemet, som i dette tilfellet er samarbeidet mellom barnehage og hjem, kan være like viktig som den direkte kontakten i mikrosystemet. Dette sees på som en viktig pedagogisk ressurs da dette forholdet påvirker barnet på en direkte måte⁸.

⁸ (<http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Bronfenbrennerutviklologmodell-ingeboe.pdf>)

Informant 2 snakker om at denne kommunikasjonen bidrar til ekstra trygghet og tillit mellom forelder og ansatt. Informanten er også klar på at man ikke bør si alt alltid, man må først og fremst fokusere på det positive da dette samarbeidet er helt avgjørende for et godt tilbud til barn som har ekstra behov. Disse foreldrene er jo like glad i barnet sitt som andre foreldre er, men de får bare ikke alltid til å være en god forelder. Det er viktig å bygge opp deres mestringsfølelse også.

Dette gjenspeiles i teori om foreldresamarbeid. Foreldre som ikke føler at de mestrer god nok samhandling med barnet sitt kan føle på utilstrekkelighet. Hvis pedagogen hele tiden tar opp de negative situasjonene rundt dagen til barnet blir denne utilstrekkelighetsfølelsen mer markant og igjen påvirker samarbeidet mellom barnehagen og foreldre. Her det viktig å fokusere på de gode situasjonene som barnet har tatt del i (Webster-Stratton, 2007). Det viktigste her er at det har vært god nok kommunikasjon i forkant, slik at det er en gjensidig forståelse for hva som jobbes med i barnehagen. Da kan man heller ta de overordnende vanskene på foreldresamtaler slik at man kan fokusere på små positive tingene ved henting og levering.

«Å kunne prate med dem åpent, å d e jo klart at d bi mange samtale med foreldran før å forebygge. Ka e best for barnet, du snakke om d å holde barnets fokus, du e nødd å skape en tillit til foreldran, vi e på lag, vi to ska samarbeide» (informant 2).

Som nevnt, bidrar et godt foreldresamarbeid til at omfanget av atferdsvanskene reduseres. For at dette skal være tilfelle må foreldre og barnehage være på samme side, være på samme lag som informanten snakker om.

Kommunikasjon som grunnlag for trygghet og tillit er noe som går igjen i alle svarene. Dette finner vi også i Rammeplanen (2013, s. 20) *«Det daglige samarbeidet mellom hjem og barnehage må bygge på gjensidig åpenhet og tillit»*.

Informantene er veldig klar på at hvis dette samarbeidet skal fungere på best mulig måte kreves det tillitt fra begge partene. Informant 2 snakker om at dette samarbeidet er med på forebygge, noe som kan tolkes som å forebygge atferdsvansker. Forebygging handler om proaktive strategier om tanker og væremåter som felles utgangspunkt i barne- og ansattgruppa (Blyth & Milner, 1996). Forebygging i denne sammenhengen kan tolkes som å jobbe med det samme hjemmebane som i barnehagen. Informant 4 sier at man må jobbe med samme tingene hjemme som i barnehagen, på denne måten skapes det kontinuitet og forutsigbarhet for barnet.

«Bli eni om måta å jøre teng på, prøve å jøre ting så likt i barnehagen som hjemme». (Informant 4)

Informantene hadde stort sett samme tanker om hva som er viktig forutsetninger for et godt foreldresamarbeid. Kommunikasjon og tillit var noe som gikk igjen. Alle var også veldig klare på at dette samarbeidet er veldig viktig.

- Kan samarbeid med foreldre til barn som viser atferdsproblematikk i barnehagen, være mer utfordrende enn vanlig foreldresamarbeid? På hvilken måte?

Informant 1 mener at samarbeidet kan være vanskelig hvis hjemmesituasjonen ikke er ideell på bakgrunn av barnevernssaker eller hvis foreldrene ikke er ressurssterke nok. Samtidig påpeker informanten at disse foreldrene ofte er sårbare når det kommer til eget barn, her er det viktig å konkretisere at begge parter ønsker det beste for barnet, at alle er på samme lag.

«Di tilfellan dær æ har jobba me barnevernsbarn som er ført te baka til sine foreldre i senere tid så e d ekstra utfordranes førr då vet du at d e ting som ikje har vært helt greit på hjemmebane tidliere» (informant 1).

Informant 2 snakker om at foreldresamarbeid er selve grunnsteinen når man jobber med barn som viser atferdsvansker. Her er det særlig viktig med mye tillitt mellom barnehage og foreldre for at dette samarbeidet skal gå rundt. Informanten sier at det er viktig å jobbe med utfordringene både hjemme og i barnehagen for å få endra atferden.

«Sjøl om æ mein at d e æ som e fornufti og mora ufornuftig så går ongan t mora. Vess du ikje klar å samarbeid me foreldran då sett du ongan overfor en vanskelig valg, kem skal æ høre på? Mamma eller barnehage» (informant 2)

Informanten snakker om et interessant dilemma: «hvem skal jeg høre på? Mamma eller barnehagen?» Uansett hvor mye barnehagen seiler opp som den fornuftige parten med gode arbeidsstrategier er det vanskelig å trumfe mors tilknytning til barnet. Et dårlig samarbeid kan i verste fall forverre barnets atferdsvansker da partene blir satt opp mot hverandre (Nordahl m.fl., 2012). Hvis barnehagen og foreldrene ikke opparbeider felles strategier for håndtering av atferdsvanskene, skaper dette lite forutsigbarhet for barnet da barnet ikke vet hvilke regler det skal forholde seg til. Meads speilingsteori handler om at barnet ser seg selv i andres tilbakemeldinger av egen atferd (Evenshaug & Hallen, 2009). Hvis speilingen er forskjellig og inkonsekvent fra barnehage og hjem gjør dette barnet forvirret og usikkert. Dette er en sterk risikofaktor for forverring av atferdsvanskene som barnet allerede sliter med.

Informant 3 sier at samarbeidet blir vanskelig hvis barnehagens syn på barnet ikke samkjørte med foreldrenes syn. Hvis barnehagen ønsker å henvise til BUP eller PPT og foreldrene ikke ønsker det har du et problem. Informant 4 er enig i dette og stemmer i at det kan bli utfordringer hvis foreldre og ansatte ikke ser de samme utfordringene. Foreldrene kan også fornekte at er det utfordringer.

Informantene er alle enige om samarbeidet med foreldrene kan være problemfylt hvis partene er uenige om barnets behov og dette gjelder særlig ved arbeid med barn som viser atferdsvansker. I følge Nordahl m.fl. (2012) vet vi at det kan være utfordringer med godt samarbeid med foreldre når barna viser atferdsvansker. Dette kan skyldes antagelser om dårlige foreldreferdigheter fra barnehagen sin side eller for dårlig kommunikasjonsevner både hos foreldre og barnehage. Som informant 3 og 4 snakker om kan det være utfordringer hvis foreldre og barnehage ikke ser de samme utfordringene. Dette kan sees på som ironisk da det er så innlysende at det er nettopp i disse situasjonene behovet for samarbeid er særlig viktig, og at forutsigbarhet er essensielt for barn som viser atferdsvansker (Drugli, 2013).

I følge Pinata & Wash (1998) vet vi at en god pedagog/barnehage er den viktigste beskyttelsesfaktoren for risikoutsatte barn. Hvis forholdene på hjemmebane ikke er tilstrekkelige kan barnehagen være avgjørende for et barns utvikling. Et godt samarbeid med foreldre er helt essensielt for arbeid med barn som viser atferdsvansker. Informantene er alle enige i at dette samarbeidet kan være utfordrende hvis begge partene ikke er enige om at vanskene faktisk er et problem.

7.4 Sosiale relasjoner

Informantene fikk presentert en definisjon av sosial kompetanse for å sikre at vi har en noenlunde felles forståelse av hva dette begrepet handler om. Dette gjorde også at informantene fikk et faglig utgangspunkt før spørsmålene.

«Sosial kompetanse er definert som relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap» (Ogden, 2008)

- Hva tenker du om denne definisjonen? Passer den i en barnehaglig kontekst?

Informantene var stort sett enige i definisjonen. Informant 1 synes at definisjonen var fornuftig, men føler at dette med realistisk oppfatning rundt egen kompetanse kanskje er litt for avansert

for barnehagebarn. Videre sier informanten at temaet handler om evnen til å forholde seg til hverandre på en god måte. Informant 2 tilføyer at erfaring kan legges til definisjonen.

Piaget var opptatt av assimilasjon. Når et barn opplever noe nytt og ukjent, forsøker det utfra tidligere erfaringer å se hvordan tingene henger sammen (Evenshaug & Hallen, 2009). Hvis barnet ikke har den nødvendige erfaringen for å se sammenhenger vanskeliggjør dette sosiale relasjoner med andre. Informant 3 snakker om:

«Empati, forståelse av andre sine følelser, d å kunne sette seg inn i korsk dem tenke å har de»
(informant 3)

Informanten snakker om egenskaper som er med på å definere et barns lekekompetanse. Gjennom leken utvikles disse egenskapene som igjen øker barnets samspillserfaring (Sæbø, 2003).

Informant 1 sier at det kan være utfordringer for barn å ha en realistisk oppfatning rundt sosial kompetanse. Særlig gjelder dette små barn. Dette kan sees på som logisk da sosial kompetanse forutsetter erfaring med lek og samhandling med jevnaldrende (Drugli, 2013). Hvis barnet ikke har erfaring med dette er det vanskelig å vite hva som ansees som en realistisk kompetanse.

Informantene var alle enige i definisjonen, med et par innvendinger som kunne vært tatt med.

- Hvordan jobber dere med bygging av gode relasjoner?

Informant 1 var veldig opptatt av felles temaarbeid for både store og små slik at dette ble utgangspunkt for lek og sosialisering på tvers av alder. På denne måten blir barna trygge på hverandre og bryr seg om hverandre, gjerne i mindre grupper på tvers av alder.

«Då har du en toåring å en seksåring som kan å di samme tingan så får du automatisk nåkka som di kan snakke om, som di kan leke me. D har funka vældi fint å skape d fellesskape, et samhold, d e utrulig viktig for at alle skal være inkludert» (informant 1).

Videre sier informanten at det er viktig å involvere de voksne i prosessen, for å synliggjøre at hele basen er en del av et fellesskap.

«Vi tar vare på hverandre, vi stille opp for hverandre og ser hverandre på en god måte. Å jobbe me selyfølelse å løfte hverandre opp. D får man utroli mye igjenn førr, spesielt di ongan som stille svakest» (informant 1)

Informant 2 snakker om at det er viktig å være der fysisk tilstede, på gulvet sammen med barna for å få deres perspektiv på ting. Det å være rollemodeller for barna gjennom felles opplevelser som positive handlinger, gode relasjoner både mellom barn og mellom voksne. Av tiltak har informanten jobbet med det å beskrive og benevne handlinger for eksempel:

«Å dær ser æ at du jor en fint teng, ser du kor snill du e me han, han e din venn nu før at han jor sånn.....» (Informant 2)

Informanten sier at det er viktig å dele inn lekegrupper slik at det blir lettere å se det enkelte barnet og at du lettere klarer å nå alles behov.

«Når du har ei stor barnegruppe samla t ei kvær ti klar du kje å se aille, æ klar kje se 20 på en gang men klare å se 5.» (informant 2)

Informant 3 snakker om små grupper og fellesaktiviteter og turer på tvers av basen. På basen kan man skjerme en gruppe som har fin lek slik at de forholde på med sitt uten å bli forstyrret.

«Vess vi ser at oj så fint at dem leke i lag, vi vente me å gå ut da. D går åsså på barns medvirkning, at dem får medvirke i hverdagen demmes.» (Informant 3)

Informant 4 sier at det er viktig å være sammen for å bli godt kjent, og at dette blir tilrettelagt gjennom små grupper med få barn. Barna må få tatt seg tid til å gjøre erfaringer sammen med hverandre for å bygge relasjoner.

«Vanskeli å bli venna vess du ikke kjenne kverandre. d å jøre ting i lag, få ti. Viktig med tid til lek og samhandling med jevnaldrende» (informant 4)

Å være gode rollemodeller slik at barna kan selv ta gode og hensiktsmessige valg er et humanistisk perspektiv på barnet (Henderson & Thompson, 2011). Dette snakker både informant 1 og informant 2 om.

Denne tilnærmingen har utgangspunkt i at mennesket er i stand til å ta egne valg basert på logiske slutninger, det menneskelige potensial og egen fri vilje (Charlton & David, 1993). Barnehagen er, gjennom barns medvirkning, opptatt av å barna selv skal være med å ta demokratiske avgjørelser som omhandler deres liv (Rammeplanen, 2013). Dette var informant 3 opptatt av. For at barna kan gjøre disse valgene må de ansatte være gode rollemodeller og utøve gjensidig respekt noe som er nedfelt i Rammeplanen (2013).

Gode opplevelser gjennom fellesprosjekter snakket både informant 1 og informant 3 om. Informant 4 snakker om barna må få tid til å bli kjent, noe som støttes av både informant 2 og

informant 3 når de snakker om å bruke små grupper til dette. Alt dette handler om tilrettelegging for vennskap og dette bygger sosial kompetanse. Sosial kompetanse opparbeides og vedlikeholdes gjennom sosialisering, lek og samhandling, med jevnaldrende. Kvello (2012). Rammeplanen (2013) presiserer at barnehagen skal tilrettelegge for meningsfulle opplevelser.

Der er på denne måten naturlig å tilrettelegge for at barna kan ha få disse gode relasjonene gjennom sosiale aktiviteter som turer og fellesprosjekt. Dette er meningsfulle opplevelser som kan gi god avkastning i form av sosial kompetanse og vennsksapsrelasjoner. Dette bygger både relasjoner, men også kunnskap og en felles forståelse av temaet.

Alle pedagogene så nytte av små grupper. Dette gir pedagogene mer oversikt over gruppa de jobber med noe som gjør det lettere å bistå med veiledning når behovene melder seg. I følge Kvello (2012) er barnas lek avhengig av voksne som tilrettelegger for dette. Eksempler på en slik tilrettelegging snakker for eksempel informant 3 om; de venter med å gå ut da en gruppe barn leker fint. I konteksten er det naturlig å tenke at dette er barn som kanskje ikke leker ofte sammen ellers eller kanskje barn med tilsynelatende dårlig lekekompetanse. Informanten er her opptatt med å tilrettelegge for gode opplevelser for de involverte barna. Dette snakker også informant 4 om med; gi barna tid til å bygge relasjoner. Dette handler i like stor grad om tilrettelegging da det kun avhenger av reflekterte voksne som faktisk gir barna tid til relasjonsbyggingen. Kvello (2012) fastslår at barnehagen er en meget viktig sosialiseringsarena for barnet, i barnehagen dannes grunnlaget for hvordan ta kontakt og samhandle for andre.

Informant 1 og informant 2 snakker om gode holdninger, se hverandre, løfte hverandre opp og involvere både barn og voksne i denne prosessen. Dette handler i stor grad om proaktive strategier som handler om gode sosiale redskaper for forebygging av mobbing og utestengelse. Informantene snakker om å se barnet, bekrefte og anerkjenne verdien av at de er i barnegruppa. For å gjøre dette ønsker de å være gode forbilder ved å involvere de andre ansatte i prosessen slik at barna skjønner verdien av disse redskapene. Det å snakke positivt om hverandre kan være med å løfte mestrings- og selvfølelse og dette sees på som en god beskyttelsesfaktor i et barns oppvekst (ibid)

Å jobbe med dette temaet var alle informantene opptatt av. Det gjenspeilet svarene og deres engasjement for viktigheten av dette arbeidet. Informantene snakker om gode opplevelser, små grupper, proaktive løsninger, tilrettelegging for vennskap og det å være gode rollemodeller

- Hva vil du si kjennetegner et barn som har sviktende sosial kompetanse?

Informant 1 sier at disse barna ofte havner i mye konflikter og at de mangler impuls kontroll, de tenker ikke gjennom handlingene sine i forkant.

«Dem bare gjør åsså eksplodere d jærna, å da må man rydde opp i d. D e da ekstra viktig me proaktive voksne som rækk å gripe inn før d faktisk smeill.» (Informant 1)

Informant 2 sier at en del barn har for dårlig erfaring med lek med andre barn. Barn med sosioemosjonelle vansker har ofte ikke energien til å dele oppmerksomhet med flere samtidig.

«Vess du hjelpe en liten en å sei at ho må veinte, då stille ho sæ opp heile tia å sir «Ka me meg»? Ja...æ syns d e så betingende at ho sei at d, ho klare ikkje veinte. Koffer e kje æ først» (informant 2)

Informanten sier at barna trenger anerkjennelse for å vite at de faktisk er god nok. Barn som viser atferdsvansker mangler ofte ferdighet eter, kunnskaper og erfaringer for å sette ting sammen på et rasjonelt nivå og disse barna har kanskje hodet et annet sted enn i selve lekerelasjonen. Barna kan fort bli innesluttet og usynlig i samhandling med andre.

«Dem har ikkje energi til å leke på samme måte som andre onga har, då får dem jo manglende erfaringe, man får ikkje di kunnskapan, sjønne ikkje samme lekesignal som andre har» (informant 2)

Informant 3 sier at det som kjennetegner disse barna er at de ofte er alene på grunn av at de er utrygg på seg selv og hvordan de skal tilnærme seg andre barn

«D kan være skummelt for når å komme å si; kan æ få lov å være me pga redsel for å få nei. Så d har me trygghet på seg sjøl å jør åsså, men barn som e usikker vil jo slite sosialt på mange måte vess dem ikke tørr, å ta stege å ikke tørr å bruke fantasien sin» (informant 3)

Videre snakker om informanten om at det er viktig for både voksne og barn og gå utover sin komfortsone slik at de faktisk blir trygg på seg selv og på hvordan andre ser deg.

«Viktig at vi videreføre til ongan, kommer di til skolen å ikke tørr å snakke, rekke opp handa for å si noe til læreren eller komme me innspill til klassen, tenke at d kain bi vanskelil for læring» (informant 3)

Informant 4 sier at dette er lett å se på måten barna tar kontakt med andre på, om de bare bryter inn i lek, skal bestemme hele tida og ender ofte opp med å ødelegge leken og relasjonen. Informanten snakker om at det er viktig å øve spesifikt på å ta kontakt med andre på en positiv måte.

«Si «Hei kan æ være me å ka jør dåkker»? Sånn at du sjønn at vess du skal være me i gruppa må du forholde dæ til d di jør, du kain jo ikke komme inn å ta over å ødelegge.» (Informant 4)

Informantene ramser følgende kjennetegn hos barn som har sviktende sosial kompetanse: mye konflikter, mangel på impuls kontroll, lite erfaring og kunnskap om samhandling, behov for anerkjennelse, lav selvtillit og mangel på energi i leken da barnet tenker på hjemmesituasjonen.

Dårlig erfaring og lav lekekompetanse er noe som går igjen i flere av svarene. Sosial kompetanse handler deriblant om ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Barn som mangler disse momentene har naturlig nok problemer med å nettopp etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Disse egenskapene er kriterier for vennskap og positiv samhandling med andre.

I følge Greve (2007) dannes vennsksrelasjoner allerede i barnehagealder og det er stort fokus på vennskap i Rammeplanen (2013) da man vet hvor viktig det er å danne vennsksbånd i tidlig alder. Dårlig erfaring med lek predikerer naturlig nok lav lekekompetanse og kan handle om at barn ikke har gode nok lekearenaer for å jobbe med denne erfaringen. Kvello (2012) skriver at barns evne til lek handler om hvordan voksne har tilrettelagt for leken. Med andre ord handler mye av barns lekekompetanse om hvordan både barnehagen og foreldrene er med på å tilrettelegge for gode lekeerfaringer. I barnehagen kan man jobbe med relasjonsbygging på mange måter, men mye av denne erfaringen handler først og fremst om hvordan foreldrene er med på å legge til rette for at barnet får den nødvendige kompetansen da foreldrene er primære tilknytningspersoner (Henderson & Thompson, 2011). Hvis foreldrene ikke makter å tilrettelegge nok for dette kan vi snakke om miljøfaktorer knyttet til manglende lav sosial kompetanse. Barnehagen blir da spesielt viktig med tanke på å gi barna den nødvendige lekekompetansen gjennom erfaringer tilrettelagt av fagpersoner.

Informantene snakker om «symptomer» som barn med lav sosial kompetanse ofte viser. Informant 1 snakker om manglende impuls kontroll og mye krangling, det samme snakker informant 4 om ved at «barnet kommer inn og tar over leken». Dette er typiske tegn for lav sosial kompetanse i form av utagering (eksternalisert atferd). Informant 2 og informant 3 snakker begge om utrygge barn, lav selvtillit, innesluttethet og usynliggjøring. Dette er igjen eksempler på lav sosial kompetanse knyttet til innagering (internalisert atferd) (Haugen, 2008). En del av disse svarene handler også om mangel på anerkjennelse i fra omsorgspersoner. Et barn som er trygg på seg selv har mest sannsynlig også fått tilbakemeldinger om han/hun faktisk er bra nok. Det er naturlig å tro at noen «symptomene» som informantene nevner kunne vært

unngått hvis barnet har opplevd nok av disse tilbakemeldingene i oppveksten. Psykologiske behov som anerkjennelse er noe som går igjen i Maslows behovspyramide, her presiseres det at mennesket har et iboende behov for å bli akseptert, sett og hørt og at dette preger menneskets atferd både innad og utad. Disse behovene er med på å bli barnet mestrings og selvfølelse som igjen påvirker hvordan sosiale ferdigheter blir brukt ved samhandling med andre.⁹

Alt i alt har informantene fått med mye av det som kjennetegner barn som har lav sosial kompetanse. Både internaliserte og eksterne vansker ble nevnt.

- Har du følt på at det kan være vanskeligere å knytte gode relasjoner til barn med atferdsvansker? Hva tror du dette kan skyldes?

Informant 1 hadde ikke opplevd dette personlig, men samtidig blir det påpekt at kollegaer har følt på det. Informanten tenker at det ofte er mer utfordrende å jobbe med disse barna og at kompetanse og erfaring er veldig viktig for å imøtekomme barnas behov.

«D e jærna d motsatt av d man forventa. Ja dem bi ofte oppfatta som slem, å då e d så vekti at man har voksne som e me på å forsterke de goe egenskapen, eller d syne på barnet» (Informant 1)

Informant 2 tror at mange kan oppleve disse barna som slitsom da barna bryter med forventninger og regler og at de ansatte blir sliten for at de hele tiden må følge opp disse barna.

«Nei, æ ælska di ongan....sjøl om de utfordra mæ på mange måte» (Informant 2)

Informant 3 stemmer i at følelsen er heller motsatt da du får en annen kontakt med disse barna enn andre, man ser en annen side av barnet og med det også seg selv.

«D litt sånn at du kjeinne dem bere einn sæ sjøl, du lære dem å kjenne på en annerledes måte einn du kanskje jør me di aindre ongan» (Informant 3)

Informant 4 sier at man kan bli sliten for at disse barna er krevende, men påpeker samtidig at man blir glad i disse barna for man bruker så mye tid med dem og lærer dem å kjenne ekstra godt.

«D e er mer motsatt, for man bruker så mye tid på dem.» (Informant 4)

⁹ <http://www.simplypsychology.org/maslow.html>

På dette spørsmålet var informantene enige om at de på ingen måte fikk dårligere relasjoner med barn som viser atferdsvansker. Informantene mente alle at det er mer motsatt, på grunn av mye tid sammen med disse barna, på godt og vondt, dannet de sterke relasjoner til barnet noe som informant 2 ettertrykkelig presiserer med:

«*Nei, æ ælska di ongan....sjøl om de utfordra mæ på mange måte*» (Informant 2).

Informantenes svar kan tolkes som et helhetlig syn på barnet, da barnet på ingen måte har ønske om å være vanskelig. Atferden sees mer på som signal om at deler av barnets liv er problematisk, enten på individ eller systemnivå (Nordahl, 2012. Det sosiokulturelle perspektivet, som barnehagen jobber ut ifra, er opptatt av systemene og på hvordan måte de forholder seg til hverandre på. På mikronivå snakker vi om hvordan barnet forholder seg til sine venner og voksne, til barnehagens lekeområder og til sine foreldre (Haugen, 2008). Det er naturlig å tro at informantene har en sosiokulturell holdning da barnets atferd her blir betraktet som et misforhold mellom systemene som barnet er en del av. Som pedagog i barnehage er refleksjon en viktig del av det daglige arbeidet. Informantenes svar er preget av pedagoger som faktisk ser barnet bak atferdsvanskene, de definerer ikke barnet på bakgrunn av vanskene, men heller ut i fra sine individuelle kvaliteter som menneske. Damsgaard (2003) snakker om at barn *viser* problematferd istedenfor at barnet *har* atferdsvansker. Barnet er med andre ord definert ut i fra det de viser.

Gode relasjoner sees på som helt avgjørende for et godt samspill med pedagog og barn, dette er særlig viktig i arbeid med barn som viser atferdsvansker da dette fungerer som en beskyttelsesfaktor for disse barna. En god beskyttelsesfaktor kan være helt avgjørende når vi snakker om barn som er risikoutsatte (Nordahl m.fl., 2012). Dette handler om å anerkjenne barnets egenverdi og bekrefte at barnet bra nok. Dette bidrar til økt selvfølelse hos barnet som igjen er med å definere selvet.

Det er ingen tvil om at barn som viser atferdsvansker er krevende på grunn av at atferden som vises kan være vanskelig å forholde seg til, dette gjenspeiles også i informantenes svar. For at pedagoger skal oppleve dette samspillet som positivt kan en påminnelse om barnehagens verdi være sentral. Pedagoger som har gode relasjoner med barn opplever mindre irettesettelser enn pedagoger uten disse relasjonene (ibid). Dette bidrar til utvikling av gjensidige følelser som trygghet og tillit mellom partene som er essensielt for et godt samspill. I følge Hughes, Cavell & Jackson (1999) bidrar dette samspillet også til mindre stigmatisering fra jevnaldrende som

påvirker barnets anseelse i gruppa. Dette kan igjen få positive påvirkninger for tilegnelse av potensielle lekekamerater som på sikt øker barnets lekeerfaring.

Det sees på som særlig positivt at alle informantene ikke opplever at de føler mindre tilknytning med barn som viser atferdsvansker. I følge Drugli (2013) krever dette stor relasjonskompetanse da denne atferden, særlig eksternalisert atferd, strider imot en del prinsipielle verdier. Det kreves å se barnet bak atferden og bruke gode relasjoner som grunnlag for dette arbeidet.

- Opplever du at de barna som viser atferdsproblemer i barnehagen også har hatt manglende sosial kompetanse?

Informant 1 mener at det er en tydelig sammenheng mellom mangel på sosial kompetanse og atferdsvansker. Dette vises i lek og i rutinesituasjoner. Samtidig påpeker informanten at noen barn som for eksempel er født senere på året ofte ikke har samme sosiale egenskapene og dette kan tydelig sees i samhandling med andre.

Informant 2 mener også at det er tydelig sammenheng og dette synes i turtaking, det å forstå lekesignaler og hvordan de håndterer motgang. Informanten snakker om at barn som viser internalisert atferd:

«Di som har innagerende atferd lar sæ fullstendig overkjøre, dem bidrar ikke, dem e vældi prososial, vældig hjelpsom å grei, men lar sæ bi tråkka på av alle» (Informant 2)

Informant 3 mener at dette fenomenet ofte går igjen. Hvis et barn ikke har den nødvendige sosiale kompetansen gjenspeiler dette i samspillet med andre barn. Informanten snakker om et barn som ikke hadde språk og at kommunikasjon og samhandling med andre ble da vanskelig. Hvis barnet ikke ble forstått kunne ofte barnet reagere med utagerende atferd.

«D kain være at di e annerledes, at di aindre syns dem e rar førr di ikke kainn aillt som di aindre ongan kainn» (Informant 3)

Informant 4 istemmer at det er sjelden at disse barna har god sosial kompetanse, men stiller også spørsmålet om mangel på impuls kontroll predikerer atferdsvansker.

«Men handle d om di e dårligere eller om man man ikke greier å styre d? å d at main ikke klare å styre d betyr d at kompetansen e dårli, d vet man ikke» (informant 4)

Informanten snakker om at dårlig sosial kompetanse gir barnet et dårlig utgangspunkt for å takle lek og samspill med andre.

Mangel på sosial kompetanse er i aller høyeste grad en risikofaktor for atferdsvansker da vennskap og gode sosiale relasjoner er grunnleggende viktige for et menneskes sosial utvikling (Nordahl m.fl., 2012). Uten sosiale interaksjoner har mennesket store utfordringer med å fungere i et samspill med andre. All kontakt med andre mennesker forutsetter sosiale evner og mangelen på disse evnene gjør individet sårbart og ensomt (ibid). Informant 2 snakker om at dette kan vises i evnen til turtaking, noe som er en konstruksjon som forutsetter egenskaper som tålmodighet og empati. Turtaking handler om evne til lekekompetanse og denne kompetansen forutsetter sosiale ferdigheter (ibid). Studier publisert av Wong & Donahue (2002) påpeker en naturlig sammenheng mellom barn med læringsvansker og deres evne til å vedlikeholde gode sosiale relasjoner. Læringsvansker i barnehagen kan tolkes som utvikling av sosiale og emosjonelle egenskaper. Disse egenskapene er essensielle for å videre utvikle relasjoner med jevnaldrende.

Informant 2 snakker om barn med internalisert atferd ofte lar seg blir overkjørt og tråkka på. Dette er typiske kjennetegn for barn med lav sosial kompetanse knyttet til innagering (Haugen, 2008). Hvis barnet lar seg bli overkjørt og tråkka på gjør dette noe med selvfølelsen til barnet. Barnets tanker om seg selv kan bli utelukkende negative da barnet får mye negative tilbakemeldinger fra jevnaldrende og dette påvirker barnets rolle i gruppa (Lund, 2012).

Lav selvtillit og lav sosial rang er typiske markører for barn med atferdsproblematikk (Kay, 2007). Dette er naturlig nok viktige faktorer for utvikling av gode relasjoner. Hvis barnet ikke får gode positive tilbakemeldinger om sin rolle i gruppa svekker dette både barnets selvfølelse, men dette bidrar også til mindre lekeerfaring som er så viktig for egen utvikling. I følge Drugli (2013) blir barn med atferdsvansker ofte avvist da de ikke evner å bidra til leken på en positiv måte. Avvisningen bidrar til at barnet får mindre interaksjon med potensielle lekekamerater noe som gjør at barnet ikke får denne nødvendige lekeerfaringen.

Informant 4 spør om mangel på impuls kontroll predikerer atferdsvansker. Å tenke før en handler er en avansert kognitiv prosess som handler å ikke gi etter for den første følelsen man har (Damsgaard, 2003). Dette handler om selvregulering gjennom indre tale, noe som Piaget var opptatt av. Hvis man ikke makter denne selvreguleringen blir atferden impulsstyrt (Evenshaug & Hallen, 2009). Wakschlag og Denis (2007) listet opp en rekke kriterier for å kartlegge atferdsvansker. Her blir uttrykket «selvregulering» brukt som et slikt kriterie. Hvis barnet ikke evner selvregulering kan vi snakke om atferdsvansker, såfremt de andre kriteriene på listen også blir oppfulgt.

Det er ingen tvil om at informantene ser klare paralleller mellom manglende sosial kompetanse og atferdsvansker. Informantene snakker om at dette kan best sees i rutinesituasjoner og ved lek og samhandling med andre.

8.0 Avslutning

Avslutningsvis er det nødvendig å presentere de viktigste funnene i undersøkelsen og vurdere disse opp mot problemstillingen.

8.1 Presentasjon av viktige funn

I denne oppgaven her jeg undersøkt hvilke tanker pedagoger har rundt barn med atferdsvansker og hvordan disse barna evner å knytte gode sosiale relasjoner i barnehagen. For å belyse disse tankene har jeg intervjuet fire pedagoger som alle har jobbet lenge i barnehage. Oppgaven har vært delt opp i to hoveddeler: Atferdsvansker og sosiale relasjoner. Sosiale relasjoner har fungert som et samlende overbegrep for sosial kompetanse, vennskap, tilknytning, voksenrollen og foreldresamarbeid. De sistnevnte har representert egne kategorier i teoridelen. Intervjuguiden har inneholdt kategoriene atferdsvansker, tilknytning, foreldresamarbeid og sosiale relasjoner. Jeg vil her presentere de viktigste funnene i undersøkelsen.

- Informantenes erfaringer med atferdsvansker inkluderte kjennetegn på både eksterialisert og internaliserte vansker. Flere av informantene snakket om barn som hadde flere av disse vanskene samtidig.
- Det er generell enighet i at atferdsvansker, uansett internalisert eller eksternalisert handler om manglende evne til å være med i lek på en god måte.
- «Normal» atferd blir definert noenlunde likt som definisjonen av sosial kompetanse.
- En barnehage med stabile og omsorgsfulle voksne er essensiell for barns tilknytning.
- Foreldresamarbeid er ofte mer utfordrende hvis barnet viser atferdsvansker.
- For å bygge relasjoner er det nødvendig med små grupper og felles aktiviteter
- Lite erfaring og mangel på lekeferdigheter kjennetegner barn med sviktende kompetanse.
- Ingen av informantene opplevde vansker med å knytte gode relasjoner til barn som viser atferdsvansker, det var snarere omvendt.
- Det er klar sammenheng mellom manglende sosial kompetanse og atferdsvansker i barnehagen.

- Positive tilbakemeldinger bør vektlegges da barn som viser atferdsvansker ofte får mye negativt både blant barn og voksne. Det er viktig å dempe stereotypiske holdninger mot barnet slik at barnet ikke får en oppfatning om seg selv som den som alltid gjør noe galt.

8.2 Konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven var:

Hvilke tanker har pedagoger i barnehagen om barn som viser atferdsvansker og deres evne til å knytte sosiale relasjoner?

Pedagogene hadde gode erfaringer både med internalisert og eksterernalisert atferd. De snakket om at barna ofte kunne vise begge typer atferd. Dette styrker forskning som sier at det er vanskelig å konstruere et tilstrekkelig skille mellom vanskene.

Det er stor sammenheng mellom dårlig sosial kompetanse og lekeferdigheter. Lekeferdigheter er noe som forutsetter erfaring med lek med jevnaldrende. Dette er noe som barn som viser atferdsvansker ofte har utfordringer med da de ikke bidrar til leken på en positiv måte. Arbeid med relasjoner er viktig for å inkludere alle barn i barnegruppa. Små grupper, proaktive løsninger, positive tilbakemeldinger og felles temaarbeid er viktig i dette arbeidet. I tillegg er det viktig med en stabil ansattgruppe som evner å være gode rollemodeller for barna samt er godt foreldresamarbeid. Sistnevnte kan oppleves som utfordrende hvis barnehagen og foreldre har forskjellige opplevelser rundt barnets vansker, dette kan virke negativt på barnet og på den måte være med på å forverre vanskene. God kommunikasjon og tillit er essensielt for et godt samarbeid.

Det er særlig viktig å trekke frem at ingen av informantene har opplevd det som vanskelig å knytte gode relasjoner til barn som viser atferdsvansker. Informantene tenker her tvert imot, disse barna har store behov for å bli sett, møtt og anerkjent på en positiv måte. Dette er positive funn som kan vitne om gode refleksjoner om at vanskene i stor grad handler om en kombinasjon av samspillsutfordringer mellom barn, voksen og miljø.

Rammeplanen (2013, s. 7) presiserer at barnehagen skal "*møte barn uansett utgangspunkt med tillit, respekt og anerkjenne barndommens egenverdi.*». Undersøkelsen viser at barn som viser atferdsvansker har store utfordringer med å knytte gode relasjoner både til barn og voksne. Her er det behov for god tilrettelegging og ikke minst refleksjon rundt eget virke. På denne måten

blir barnet møtt med trygge, stabile voksne og en barnehage preget av klare rammer og et positivt lekemiljø.

Som en av informantene presiserer:

«Nei, æ ælska di ongan....sjøl om de utfordra mæ på mange måte».

9.0 Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i Pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Barnehageloven. (2005). *LOV-2005-06-17-64: Lov om barnehager*. Hentet 15 mars 2016 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bernice Y. L. Wong & Mavis Donahue (2002): *The Social Dimensions of Learning Disabilities: Essays in Honor of Tanis Bryan*. New Jersey: Inc publishers.
- Blyth, E & Milner, J. (1996). *Exclusion from school. Inter-professional issues for policy and practice*. London: Routledge
- Bradley, R. H. and R. F. Corwyn (2002). "Socioeconomic status and child development." *Annual Review Psychology*. Vol. 53: 371-399.
- Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative Metoder, empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Buhs & Herald (2006): *Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement?* Hentet 1 februar 2016 fra <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/edu-9811.pdf>
- Bø, I. & Helle L. (2008). *Pedagogisk Ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Charlton, T & David, K. (1993). *Managing Misbehavior in School*. New York: Routledge.
- Damsgaard, L, H. (2003). *Med åpne øyne*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Denham, S. A & Burton, R (2003), *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Plenum Publishers.
- Drugli M, B & Lichtwarck, W. (1998). *Foreldresamarbeid – med barnet i fokus*. Oslo: Universitetsforlaget
- Drugli, M, B. (2013). *Atferdsvansker hos barn*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Earls, F & Mezzacappa, E. (2002). *Conduct and Oppositional Disorders*. I: M. Rutter & E Taylor (red), *Child and Adolescent Psychiatry*. London: Blackwell Science
- Evenshaug, E & Hallen, D. (2009). *Barne-og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal forlag.

Folkehelseinstituttet 2014: Psykisk helse hos barn og unge. Hentet 5 februar 2016 fra <http://www.fhi.no/artikler/?id=110703>

Foreldreutvalget i barnehagen (2015): *Viktigst for foreldre at barna får seg venner*. Hentet 4 april 2016 fra <http://www.fubhg.no/viktigst-for-foreldre-at-barna-faar-seg-venner.5565990-206775.html>

Glaser, D. (2002). Child Sexual Abuse. I: M. Rutter & E. Taylor (red). *Child and adolescent Psychiatry*. London: Blackwell Science.

Greve, A. (2007). *Vennskap i mellom små barn i barnehagen*. Doctoral Dissertation. Oslo: Universitetet i Oslo.

Gudmundsdottir, S. Skarpt er gjestens blikk – Den fortolkende forsker i klasserommet. (2011). (s 15-42) I: R, Karlsdottir (red). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Haugen, R. Hva er sosiale og emosjonelle vansker (2008). I R. Haugen (red). *Barn og unges læringsmiljø 3*. (s 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Haugen, R. Lie, B. Nilsen, D.V & Vogt, A. (2014). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.

Henderson, A, D & Thompson, L, C. (2011). *Counseling children*. 8 utg. USA: Cengage Learning.

Hughes, J. N. Cavell, T.A & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology* 38: 113-32.

Kay, J. (2007). *Behavioural Emotional and Social Difficulties*. New York: Continuum International Pub.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Sebu forlag.

Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Kvello, Ø. (2010). *Barnas Barnehage 1 –Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kvello, Ø (2012): *Vennskap som beskyttelses- og risikofaktor*. Hentet 3 mars 2016 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/mmm/kvello_vennskap.pdf

- Lorber, M.F og Egeland, B. (2011). *Parenting and infant difficulty: testing a mutual exacerbation hypothesis to predict early onset conduct problems*. Child development.
- Moen, E & Jacobsen K, B. (2008). *Skrutt for Skritt*. Nesbru: Vett og Viten.
- Moen, T & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir Akademiske forlag: Trondheim.
- Moffitt, T.E, Caspi, A & Rutter, M. (2002). *Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways*. Follow-up at age 26 years. Development and Psychopathology 14: 179-207.
- Mørch, W. T. (2003). Behandling av barn med atferdsforstyrrelser. I: S. Eikeseth & F. Svartdal (red), *Anvendt atferdsanalyse*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Nielsen, J. (2004). *Problemadfærd*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, T. Sørli, M. Manger, T. Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk forskningsråd (1998): *Parent management training. Oregon-modellen*. Hentet 17 januar 2016 fra http://psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=297106&a=2
- NOVA (2010): *Tidlig innsats gir mindre frafall*. Hentet 18 januar 2016 fra <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2010/08/tidlig-innsats-gir-mindre-fracfall>
- Larsen, A, K. & M. V Slåtten. (2006). *En bok om oppvekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD 2005b, (2015). Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Hentet 3 februar 2016 fra <https://gsi.udir.no/>
- Ogden, T. (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk <http://tidligintervensjon.no/Tema/Barn/Barnehage/Fagtekster/Sosial-kompetanse-og->
- Ogden, T. (2008): *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Hentet 4 april 2016 fra sosial-laring-hos-barn-og-unge/

- Orlans, V & Scoyo, V, S. (2009). *A short introduction to counselling psychology*. 1 utg. London, Sage Publications.
- Pianta, R.C & Walsh, D. J (1998). Applying the constructs of resilience in schools. Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review* 27: 401-417.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget
- Saul McLeod (2014): *Maslow's hierarchy of needs*. Hentet 10 mars fra <http://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Statistisk sentralbyrå (2013): *Unge uten jobb og skoleplass sliter med helsen*. Hentet 21 januar fra <https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/unge-uten-jobb-og-skoleplass-sliter-med-helsen>
- Statistisk sentralbyrå (2006): *Frafall i videregående opplæring – effektstudier og gode beskrivelser av intervensjoner*. Hentet 1 februar 2016 fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/frafall-i-videregaende-opplaring---effektstudier-og-gode-beskrivelser-av-intervensjoner/>
- Stiftelsen Hvasser. *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*. Hentet 4 mars fra <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Bronfenbrennerutvikloologmodell-ingeboe.pdf>
- Stortingsmelding 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006 -2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sæbø, A, B. (2003). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, T.K & Biglan, A. (1998). *Behavioral family interventions for improving child rearing: a review of the literature for clinicians and policy makers*. *Clinical child and family psychology review* 1: 41-60
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tremblay, R, E. (2010). *Developmental origins of disruptive behavior problems: the “original sin” hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention*. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 51 (4): 341-367.

Utdanningsdirektoratet (2013): *Barnehagespeilet – tall og analyser fra norske barnehager* hentet 3 februar 2016 fra

http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barnehagespeilet_2015.pdf

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm.

Wakschlag, L. S., Briggs-Gowan, M. J., Carter, A.S., Hill, C., Danis, B., Keenan, K., McCarthy & Leventhal, B. L. (2007). A developing framework for distinguishing disruptive behavior from normative misbehavior in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 48: 976-987.

Webster-Stratton, C. (2007). *De Utrolige Årene – en foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Wichstrom, L., K. Skogen and T. Osia (1996). "Increased Rate of Conduct Problems I: Urban Areas: What Is the Mechanism?" *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.

Østerud S. (1998): Relevansen av begrepene ”validitet” og ”reliabilitet” i kvalitativ forskning I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 82:119-130.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervju av pedagoger

Hvordan tilrettelegge for at barn med atferdsvansker kan utvikle gode relasjoner i barnehagen?

- Hvilken utdanning har du? Evt tilleggsutdanning med fokus på spesped? Hvor lenge har du jobbet i barnehage og med hvilke aldersgrupper?

Atferdsproblematikk

Atferdsvansker defineres blant annet som en «*uheldig væremåte som vanskeliggjør naturlige relasjoner til andre, og som vanskeliggjør egen læring og personlighetsutvikling*»

- Tenker du denne definisjonen samsvarer med din oppfatning av atferdsvansker? Noe du vil tilføye?
- Kan du fortelle litt om dine erfaringer med barn med atferdsproblematikk. Hva kjennetegner denne type problematikk? (har du erfaringer med internalisert/eksternalisert atferd)
- Hva vil du karakterisere som «normal» atferd hos barn i barnehagen?

Tilknytning

«Tilknytningsteori handler om hvordan tilknytning til foreldre påvirker barnets utvikling. Altså hvordan det å oppleve kjærlighet, godt samspill, god kommunikasjon og god omsorg har betydning for barnets følelser nå og i fremtiden.»

- Samsvarer denne definisjonen med din oppfatning av tilknytning? Noe du vil tilføye?
- Tenker du at barnehagen påvirker denne utvikling? I så fall på hvilken måte?
- På hvilken måte kan mistanke om sviktende tilknytning i hjemmet, gjenspeile barnets generelle væremåte i barnehagen?
- På hvilken måte tenker du at mangel på tilknytning kan være en faktor for atferdsvansker?

Foreldresamarbeid

- På hvilken måte samarbeider barnehagen med foreldre for å forebygge atferdsproblematikk i barnehagen?
- Kan samarbeid med foreldre til barn som viser atferdsproblematikk i barnehagen, være mer utfordrende enn vanlig foreldresamarbeid? På hvilken måte?

Sosiale relasjoner

«Sosial kompetanse er definert som relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden: 2009: 18)»

- Hva tenker du om denne definisjonen? Passer den i en barnehaglig kontekst?
- Hvordan jobber dere med bygging av gode relasjoner?
- Hva vil du si kjennetegner et barn som har sviktende sosial kompetanse?
- Har du følt på at det kan være vanskeligere å knytte gode relasjoner til barn med atferdsvansker? Hva tror du dette kan skyldes?
- Opplever du at de barna som har atferdsproblemer i barnehagen også har hatt manglende sosial kompetanse?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Relasjonsbygging og atferdsproblematikk i barnehager»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Torstein Amundsen og er masterstudent innenfor spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Jeg holder nå på med mitt avsluttende masterprosjekt og har følgende problemstilling i min oppgave: *Hvordan tilrettelegge for at barn med problematferd kan få og opprettholde gode relasjoner i barnehagen.* Jeg ønsker først og fremst å se på hvordan barnehagen tilrettelegger for at disse barna skal kunne skape vennskspsrelasjoner med andre barn. Prosjektet er forventet avsluttet i mai 2016.

Jeg skriver denne e-posten for å høre om noen av barnehagens pedagogiske ledere/førskolelærere ønsker å delta i undersøkelsen min.

Jeg ønsker å intervju pedagogiske ledere i barnehager i Tromsø kommune. **Kriterier for å ta del i prosjektet er erfaring med arbeid i barnehage og erfaring med atferdsproblematikk.** Intervjuet vil være et såkalt semistrukturert intervju, der jeg ønsker at mine informanter kan snakke fritt rundt spørsmålene og dele relevante tanker og erfaring. Jeg ønsker å ta intervjuet opp på bånd og i tillegg notere. Intervjuet vil vare i ca. 20-30 min. Spørsmålene som jeg stiller omhandler vennskap, tilknytning, foreldresamarbeid og atferdsproblematikk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektet mitt er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste. Ingen navn eller personidentifiserende opplysninger kommer frem gjennom intervjuet, undersøkelsen er anonym. Du har mulighet til å trekke deg når som helst uten å oppgi grunn. Informanter kan på ingen måte gjenkjennes i oppgaven. Jeg kommer til å oppbevare intervjuene på en forsvarlig måte og slette informasjonen så snart de er ferdig transkribert. Svarene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. Datamaterialet anonymiseres 1 mai, 2016. Alt av opplysninger blir slettet etter prosjektslutt. Ikke alt som blir

sagt under intervjuet blir brukt i selve oppgaven, jeg kommer til å velge ut de momentene som jeg synes er mest interessant og relevant for undersøkelsen.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Torstein Amundsen

90590879

Torstein86@hotmail.no

Min veileder er Vivian Nilsen ved UiT

vivian.doris.nilsen@uit.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD samt oppfølgingsbrev

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Gregor Maxwell

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 23.12.2015

Vår ref: 45882 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45882	<i>Hvordan tilrettelegge for at barn med problematferd kan få og opprettholde gode relasjoner i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gregor Maxwell</i>
Student	<i>Torstein Amundsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Torstein Amundsen torstein86@hotmail.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45882

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- Dato for anonymisering av datamaterialet (både lydopptak og transkripsjoner)
- At deltakelse er frivillig og at informanten kan trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn- At informantene ikke kan gjenkjennes i oppgaven/publikasjonen

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til pedagogers og rådgiveres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltbarn. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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



Mapper

Innboks 1862**Søppelpost 13**

Kladd 21

Sendt

Slettet

afrika

JOBB

kokko 29

Søkeresultater

[Ny mappe](#)

Re: [nsd.personvernombudet]

SPørreskjema

Linda Ringstad (linda.ringstad@nsd.no) [Legg til i k](#)

Til: torstein amundsen

hei

De rev. skrivene du sendte til oss 10.01.2016 er ok, iflg. saksbehandler Audun Løvlie.

--

Linda Ringstad

Seniorkonsulent/Senior Executive Officer

Tel: +47 55 58 81 80

nsd.no | twitter.com/NSDdata

torstein amundsen skrev den 17.03.2016 19:27:

Saksnr: 45882

Hei

Tidligere i vinter ble jeg bedt om å gjøre noen utbedringer på mitt spørreskjema som skulle brukes i min masteroppgave.

Jeg gjorde utbedringene, men har ikke hørt noe siden.

Jeg skulle gjerne ha bekreftelse på om dette er godkjent, da dette skal inn nå i mai

mvh

torstein

skrivet medfølger