

Sammendrag

Jeg har i denne oppgaven sett på skole og barnehageprogrammet «De utrolige årene», og hvilke opplevelser og erfaringer voksne i barnehagen sitter igjen med etter opplæring og bruk av programmet i sin hverdag. Programmet er et evidensbasert program, og anbefalt som både et forebyggende og individrettet program for barn i skole og barnehagealder.

Kvalitet i barnehagen satt på dagsorden den senere tid, og forskning viser at personalet i barnehagen har en stor betydning. Barn med utagerende atferd utfordrer voksne mye i hverdagen, og det vises at disse barna ofte får mye negativ oppmerksomhet fra voksne. Hvordan voksne møter barn med utagerende atferd vil ha stor betydning for barnets vekst og utvikling. Evidensbaserte metoder er metoder med dokumentert virkning Formålet med oppgaven var å undersøke hvordan voksne opplever å bruke et evidensbasert program i sin hverdag når det gjelder barn med atferdsvansker. Problemstillingen er:

«På hvilken måte har lærerprogrammet «De utrolige årene» påvirket voksenrollen i barnehagen når det gjelder arbeid med barn med atferdsvansker?»

For å belyse problemstillingen er det valgt kvalitativ metode med en hermeneutisk tilnærming. Studien bygger på fire førskolelæreres erfaringer og opplevelser av metoden i forhold til barn med atferdsvansker.

Studien viser at informantene opplever lærerprogrammet «De utrolige årene» som en god støtte i hverdagen, hvor de forteller den har bidratt til en større refleksjon rundt praksis i hverdagen. Måten opplæringen var lagt opp på, oppleves som støttende i arbeidet med å endre egen praksis og til å skape en forståelse av betydningen av hvordan voksne møter barnet på når det gjelder å endre barnets atferd. De viser til at opplæringen har ført til en mer positiv tilnærming til barn med utagerende atferd, og forteller lærerprogrammet er en god støtte i hverdagen. Informantene opplever ikke lærerprogrammet som styrende i hverdagen sin, men at den oppleves som støttende i forhold til å reflektere over voksenrollen når en arbeider med barn med atferdsvansker. Det viser seg at bruk av strategiene i metoden brukes mer aktivt jo større atferdsvansker barnet viser.

En hektisk hverdag og mangel på ressurser viser seg å være en utfordring i hverdagen når det gjelder evaluering av voksenrollen i barnehagen. Som det kommer frem i studien viser informantene til at opplæring i programmet ga slike muligheter og satte voksenrollen i fokus. Slik kan det være vanskelig å svare på om det er lærerprogrammet eller muligheten til å

reflektere over voksenrollen som har vært avgjørende. Opplæringen og bruken av lærerprogrammet i hverdagen har vært et positivt bidrag for informantene.

Oppgaven bygger på informantenes opplevelser og erfaringer med å bruke lærerprogrammet i hverdagen. Det som kunne vært interessant og gått videre med, er ivaretagelse av programmet og voksenrollen i videre arbeid.

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en spennende, lærerik og utfordrende prosess. Etter mange års praksis i barnehagen er betydningen av relasjonsarbeid og voksenrollen noe jeg opplever som både viktig og utfordrende i hverdagen. Valg av tema for oppgaven ble derfor ganske enkelt. Det har imidlertid vært utfordringer i det å forske på et emne som ligger en så nært selv i hverdagen, men dette er noe jeg har hatt med meg i bakhodet hele veien.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som har bidratt i denne oppgaven. Uten dere har ikke dette arbeidet vært mulig. Det har vært interessant å få ta del i deres erfaringer og opplevelser om emnet, og jeg er takknemlig for at dere tok dere tid til å stille opp. Dere har vært en inspirasjon under hele prosessen. Jeg vil også rette en takk til veileder Ellen Saur ved Pedagogisk institutt som har hjulpet meg gjennom hele prosessen.

Å skrive masteroppgaven har til tider vært en ensom jobb, så det har vært godt å ha en medstudent å støtte seg til i perioder. Du har vært god å ha Arna Lervåg, så tusen takk.

Det har vært et hektisk år, hvor det å kombinere jobb og studier har vært utfordrende til tider. Til familie, venner og arbeidskollegaer vil jeg derfor si tusen takk for tålmodigheten og den gode støtten dere har gitt meg hele veien. Det har betydd mye.

Trondheim, 30.04.2014

Linda Snildal

Innhold

1. INNLEDNING	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Begrepsavklaring.....	2
1.2 Oppgavens oppbygging.....	3
2 TEORI.....	5
2.1 Atferdsproblem.....	5
2.2 Systemteoretisk tilnærming.....	5
2.2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	6
2.2.2 Ulike perspektiver	9
2.2.3 Atferdsteori.....	10
2.2.4 Sosial interaksjonslæringsteori.....	11
2.2.5 Sosial-kognitiv teori	11
2.3 Evidensbasert metode.....	11
2.4 Webster-Stratton.....	13
2.5 Kritikk til evidensbasert praksis	15
3. METODE	17
3.1 Kvalitativ metode	17
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming	17
3.2 Forforståelse	18
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	19
3.3.1 Intervjuguide	19
3.3.2 Utvalg.....	20
3.3.3 Prøveintervju	21
3.3.4 Intervju med informantene	21
3.4 Analyse og tolkning.....	22
3.4.1 Transkribering av intervju	22
3.4.2 Koding/kategorisering	22
3.5 Kvalitet i studiet	24
3.5.1 Validitet.....	25
3.6 Etske refleksjoner	26
4.0 RESULTATER	27
4.1 Voksenrollen	28
4.1.2 Endring av voksenrollen.....	28

4.1.2 Opplæringen som støttende i endringsprosessen.....	29
4.1.3 Utdfordringer i endringsprosessen	30
4.1.4 Takle stress og negative tanker.....	31
4.2 Relasjonsarbeid	32
4.2.1 Etablere relasjon til barnet.....	32
4.2.2 Positiv tilnærming	33
4.2.3 Betydningen av god relasjon	34
4.3 Systematisk arbeid.....	35
4.3.1 Felles strategi.....	35
4.3.2 Mål for enkeltbarnet	37
5 DRØFTING.....	39
5.1 Drøfting Voksenrollen.....	39
5.2 Drøfting Relasjon	43
5.3 Systematisk arbeid.....	47
6.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	49
Litteraturliste.....	51
VEDLEGG.....	53
Vedlegg 1: De ulike komponentene i programserien.....	53
Vedlegg 2: Læringspyramiden	55
Vedlegg 3: Intervjuguide	57
Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD	61

1. INNLEDNING

Personalet i barnehagen har et stort ansvar i forhold til å ivareta enkeltbarnets læring og utvikling. Forskning viser hvordan voksne møter barnet på i hverdagen har stor betydning for barnets læring og utvikling, og dette er spesielt viktig i forhold til barn med atferdsvansker. Den positive atferden barna viser blir ofte oversett, og det er i stedet den negative siden som får oppmerksomhet. Dette vil igjen føre til at det er denne atferden som blir forsterket hos barnet, og barnet kommer slik inn i en uheldig utvikling.

I St. mld 41 «Kvalitet i barnehagen» slår regjeringen fast at den i fremtiden skal ha en større innsats mot kvalitet og innhold i barnehagene, legger til grunn at de ansattes kompetanse er avgjørende for kvaliteten. Personalets faglige og personlige kompetanse blir sett på som en «forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning» (St.meld.nr.41). Kvalitet i barnehagen handler blant annet om kvalitet på relasjonen mellom ansatte og barn, de ansattes kompetanse og antall barn per ansatt slår den fast. Spørsmålet blir da hvordan kan en sikre kvalitet i barnehagen og kvalitet i relasjonen mellom voksen og barn. I NOU 2010:8 – «Med forskertrang og lekelyst» blir betydningen av «virkemidler som et strukturert miljø og strukturerte pedagogiske tiltak» i arbeid med barn med spesielle behov fremhevet. Dette krever personale med kompetanse som kan utforme retningslinjer for felles praksis, og som kan vurdere nytten av å ta i bruk forhåndsstrukturerte programmet. Forskning og evaluering tyder på at dagens barnehagetilbud ikke har den grad av systematikk som skal til for å sikre at alle barn får et godt nok systematisk tilbud.

Rammeplanen gir stor metodefrihet når det gjelder hvilket pedagogisk tilbud som skal gis, og personalet har også stor frihet i hvordan tilrettelegge innholdet og hvordan en arbeider med målene (NOU 2010:8).

I arbeid med barn og unge som viser atferdsvansker har det de siste årene blir tatt i bruk en rekke ulike strukturerte programmet for å forebygge, håndterer og redusere problematferd hos barn. Det er i dag et økende krav om at slike tiltak må ha best mulig evidens, det vil si at det finnes forskning og dokumentasjon på at tiltakene nytter. Effektevaluerte metoder eller evidensbaserte metoder er begreper som beskriver slike programmer. Ungsinn er en kunnskapsdatabase som er etablert på oppdrag fra Helsedirektoratet for forebygging, helsefremming og psykososial behandlingsevne innenfor barn og unges psykiske helse. En av hensiktene med denne databasen er blant annet å informere om tilgjengelige virksomme forebyggende tiltak. Her blir skole- og barnehageprogrammet til Webster-Stratton «De

utrolige årene» sett på som et sannsynlig virksomt tiltak. Programmet er utviklet av Carolyn Webster-Stratton, og er beregnet både som et forebyggende program og for behandling av atferdsvansker.

Trondheim kommune har de siste årene hatt fokus på opplæring av personalet i barnehagen i bruk av skole- og barnehageprogrammet «De utrolige årene». Programmet er også satt opp som en anbefalt tiltaksmetode i barnehagene og hos BFT når det gjelder forebyggende arbeid med risikoutsatte barn. Trondheim kommune var først ute når det gjaldt utprøving av skole- og barnehageprogrammet her i landet.

1.1 Problemstilling

I oppgaven vil jeg undersøke nærmere om hvilke erfaringer ansatte i barnehagen har med en systematisk tilnærming og tenkning i arbeid med barn med atferdsvansker. I drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i Bronfenbrenners sosialøkologiske modell hvor han hevder at problematferd hos barn kan forklares ut fra uheldige transaksjoner innen eller mellom sosiale systemer og at problematferd også opprettholdes av slike transaksjoner (Overland, 2011). Jeg vil se nærmere på om det er noen endringer i tilnærmingen etter opplæringen i skole- og barnehageprogrammet i forhold til barn med atferdsvansker, og om det har gjort noen forskjell i måten personalet i barnehagen jobber på. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt følgende problemstilling:

«På hvilken måte har skole- og barnehageprogrammet «De utrolige årene» påvirket voksenrollen i barnehagen når det gjelder barn med atferdsvansker?»

Gjennom intervju med pedagoger i barnehagen som har hatt opplæringen ønsker jeg å få frem hvilke opplevelser de har til opplæringen i skole- og barnehageprogrammet, og hvilke erfaringer de har gjort seg på å bruke skole- og barnehageprogrammet i hverdagen i møte med barn med atferdsvansker. Tre av informantene jobber ved enheter hvor dette er et satsningsområde, og en informant har hatt opplæringen men jobber i dag på en enhet hvor bare hun har opplæringen. Slik ønsket jeg å finne ut om dette kan ha noen betydning for bruk av programmet i hverdagen.

1.2 Begrepsavklaring

Som jeg vil komme inn på under kapitel 2 vil atferdsproblemer defineres noe ulikt. I oppgaven vil det bli tatt utgangspunkt i all atferd som oppleves som problematisk for voksne og/eller andre barn. Begrep som atferdsvansker, utagerende atferd og problematisk atferd vil

bli brukt om hverandre. Skole- og barnehageprogrammet «De utrolige årene» blir i oppgaven omtalt som både «DUÅ» og skole- og barnehageprogrammet.

1.2 Oppgavens oppbygging

I første del av oppgaven vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget i forskningen. Jeg vil gjøre rede for begrepet atferdsproblemer, og hvilken forståelse av dette som ligger til grunn i oppgaven. Systemteoretisk tenkning vil bli presentert, og her vil jeg utdype Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som drøftingen tar utgangspunkt i. Systemteoretisk tenkning omhandler ulike perspektiver og modeller, og jeg vil gjøre rede for noen som vil være viktige for forståelsen av oppgaven og som danner grunnlaget for tenkningen i skole- og barnehageprogrammet «De utrolige årene». Hva en evidensbasert metode er og hva dette innebærer vil så bli forklart, før jeg presenterer skole- og barnehageprogrammet «Webster-Stratton». Det pågår i dag mange diskusjoner rundt bruk av evidensbaserte metoder, så avslutningsvis i kapitlet vil jeg komme inn på noe av det diskusjonen går ut på.

I kapittel 3 vil det gjøres rede for den metodiske tilnærmingen i oppgaven, bakgrunn for valg av metode og gjennomføring av studien, validitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 blir det presentasjon av empiri, som drøftes videre i kapittel 5 med utgangspunkt i teori.

2 TEORI

2.1 Atferdsproblem

Alle barn vil vise vanskelig atferd av og til, uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn og bosted. Det er en naturlig del av barnets utvikling- og læringsprosess, og kan forekomme i varierende grad hos det enkelte barn (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005). Trass, sinne, fysisk aggresjon og raserianfall er måter barn kan vise frustrasjon på når de ikke får det som de vil. I førskolealderen lærer barnet å etablere kontroll over følelser og atferd. Det innebærer at barnets evne til å regulere sinne, håndtere frustrasjon og ikke møte negativ stimuli med uhensiktsmessig verbal eller fysisk respons, øker i denne perioden (Drugli, 2008).

Det finnes ingen klar definisjon på hva atferdsproblemer er. Begrepet blir forklart og definert på ulike måter innenfor ulike fagdisipliner. Innen spesialpedagogikken benyttes ofte begreper som psykososiale vansker, atferds- eller tilpasningsproblemer, hyperaktivitet, utagerende eller innagerende barn, engstelige barn utfordrende barn og barn med sosiale og emosjonelle problemer. Innen psykiatrien benyttes en diagnose som er en måte å måle alvorlighetsgraden av en atferdsvanske på. Gjennom å bruke diagnoser har en legg for å fokusere på det som er sykt, og en får et individfokus på barnets vansker. Dette kan føre til at en ikke ser på konteksten atferden oppstår i, og dermed overser barnets ressurser og mestring (Drugli, 2008). I oppgaven vil det legges vekt på Bronfenbrenners definisjon på atferdsvansker, hvor en ser på barnets atferd som et «uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene» (Nordahl et al., s. 32). Det vil slik forstås at voksenrollen har en stor betydning i forhold til hvordan en møter barn med atferdsproblemer. Fokuset vil være rettet mot den utadvendte atferden, og begrep som utagerende atferd, problematisk atferd og atferdsproblemer vil bli brukt om hverandre. Begrepene vil omhandle alle barn som med sin utagerende atferd utfordrer voksen i mindre eller større grad.

2.2 Systemteoretisk tilnærming

Enkelt forklart handler systemteori om helheter hvor alt virker på alt, hvor helheten er noe annet og mer enn summen av delene. Hensikten med å tenke systemteoretisk er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd og ikke årsakene til atferden. En vil forsøke å avdekke faktorer, sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder

problematisk atferd. I arbeid med atferdsproblemer vil det være nødvendig å kartlegge flere systemers betydning for problemene og deretter arbeide med de systemene som bidrar til å opprettholde og utvikle den negative atferden. I skolen forklares atferdsproblemer av systemfaktorer som relasjoner mellom elev og lærer, mellom elever og de verdier og forventninger som finnes i omgivelsene (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Perspektiver er betraktningmåter til atferden og teoretiske modeller er foreskrivende og formidler hva en praktiker skal gjøre under gitte betingelser. Modeller har også en pedagogisk funksjon fordi de presenterer kompliserte fenomener og sammenhenger på en forenklet måte. De har gjerne problemløsende forklaringer som formidler hva en skal gjøre, de styrer valg av tiltak og sier noe om hva en kan forvente som resultat (Klefbeck og Ogden, 2003).

2.2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner (1979) retter i sin utviklingsøkologiske modell søkelyset mot barnet og det systemet barnet er en del av, hvor barnets utvikling ses som et resultat av samspillet mellom barnet og systemet. Han definerer utviklingsøkologi som «en progressiv, gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og det foranderlige miljøet som omgir det» (Klefbeck og Ogden:51, 2003). Barnets atferdsproblem sees på som et resultat av «disturbed ecosystem». Det vil si at en ser på atferdsproblemer som et «uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene» (Nordahl et al.:32, 2003). Det kan med andre ord handle om et misforhold mellom barnets kompetanse og voksnes krav og forventninger til det. En konsekvens av denne tenkningen er at for å forstå atferdsproblemer i barnehagen, vil en rette oppmerksomheten både mot barnet og systemer barnet er en del av. Miljøet blir beskrevet som et sett av konsentriske sirkler, hvor den ene sirkelen utgjør kjernen i den andre. Han deler miljøet inn etter grader av nærhet til barnet (Klefbeck og Ogden).

Mikrosystemet er den innerste sirkelen, og sees på som barnets primærmiljø. Det er systemer som barnet daglig forholder seg til, både fysisk og sosialt. Eksempler på mikromiljø er familie, venner, barnehage og nabolag. Her gjør barnet seg erfaringer og skaper sin virkelighet gjennom hendelser og aktiviteter det deltar i (Klefbeck og Ogden, 2003).

Neste sirkel kalles *mesosystemet*, og utgjør relasjonen mellom de ulike mikrosystemene barnet ferdes i. Det kan være forbindelsen mellom hjemmet og barnehagen, hjemmet og kamerater og hjemmet og nabolaget, og det er mengden og kvaliteten på kontakten mellom disse mikromiljøene som er viktige for barnets utvikling. Det er relasjonene som knytter

systemene sammen, og slik gjør systembetegnelsen nyttig. (Klefbeck og Ogden, 2003). Barnets bevegelse i mesosystemet er viktig og en snakker da om en økologisk overgang. Det handler om overgangen fra ett mikrosystem til et annet, noe som igjen bidrar til at det oppstår et mesosystem. Når barnet begynner i barnehagen kan være et eksempel på en slik økologisk. Bronfenbrenner tillegger mesosystemet en nøkkelfunksjon i barnets oppvekst, og det er kvalitetene i det her systemet som på en avgjørende måte representerer utviklingsmuligheter eller risiko overgang (Klefbeck og Ogden, 2003).

Eksosystemet er den tredje sirkelen, og er miljøer hvor barnet sjeldent eller aldri selv er tilstede, men hvor det likevel skjer hendelser eller fattes beslutninger som vil påvirke barnets utvikling. Det som skjer i disse miljøene vil få konsekvenser for personer barnet er avhengig av, eller det kan være i forhold til sosiale institusjoner som barnet har kontakt med. Eksempler på slike eksosystem kan være foreldrenes arbeidsplass, barnehagen og idrettslaget, og er med på å påvirke hvordan mennesker bruker tiden og sammen med hvem (Klefbeck og Ogden, 2003).

Den ytterste sirkelen er *makrosystemet*, og gir mening til de virksomhetene som skjer i systemene som ligger innenfor. Det består blant annet av politiske, økonomiske og ideologiske systemer, og vil slik være med å påvirke oppdragelse og undervisningsformen i samfunnet (Klefbeck og Ogden, 2003).

Det er som sagt kvaliteten på relasjonene mellom de ulike systemene i mikromiljøet som blir fremhevet som spesielt viktig for barnets utvikling, og det som skjer her kan være både utviklingsfremmende og utviklingshemmende for barnet. Bø (2012) skiller mikromiljøet som *hovedarena og delsetting*, der uteleikeplassen i barnehagen utgjør hovedarenaen, mens en liten gruppe barn som leker sammen utgjør en delsetting. Det betyr at det innen hvert mikromiljø veksles mellom mange delsettinger fra det ene øyeblikket til det andre. De viktigste byggeblokkene i hver setting utgjøres av «treenigheten», og består av *aktiviteter* som barnet deltar i eller observerer, *sosiale relasjoner* til andre mennesker og *roller* som barnet går inn og ut av. Aktiviteter kan være noe barnet utfører alene, i fellesskap med andre eller barnet kan være tilskuer til en aktivitet utført av andre (Bø, 2012). Relasjonene knytter de sosiale systemene sammen, og dermed gjør systembetegnelsen nyttig. Her skilles det mellom dyadiske relasjoner og triadisk relasjon. Den dyadiske relasjonen er mellom mor og barn, mellom far og barn og mellom mor og far. Den triadiske relasjonen hvor tilstedeværelsen av

den tredje part vil påvirke samhandlingen mellom de to andre, og er far, mor og barn (relasjonene kan også bestå av andre aktører, som personal i barnehagen).

Gjensidighet, maktbalanse og følelser er tre viktige elementer i relasjonen (Klefbeck og Ogden, 2003). *Gjensidighet* vil si at medlemmene i miljøet påvirker hverandre, og som et resultat må hvert av medlemmene koordinere sine aktiviteter i forhold til den andre. Dette legger grunnlag for samhandlingsferdigheter og kognitiv utvikling. *Maktbalanse* kan handle om kunnskap, modenhet og kompetanse. Et mål for sosialiseringen er at maktbalansen jevnes ut, og dette betyr å tilføre barnet kunnskaper, utvide ferdighetene og gradvis la barnet få øvelse i å ta initiativ og ansvar og gi trening i å utøve kontroll over situasjonen (Bø, 2012). Barnet lærer seg å forstå sosiale årsakssammenhenger når hendelsene er forutsigbare og barnet vet hva voksne liker og verdsetter. Barnet lærer slik å forutse konsekvensene av handlingene sine, og utvikler prediksjonskontroll. Et viktig virkemiddel i oppdragelse er også forhandlingsløsninger, hvor voksne og barn drøfter årsaker til regelbrudd, og barnet får et ord med i laget før eventuelle negative konsekvenser iverksettes (Klefbeck og Ogden, 2003). I en relasjon vil det også utvikle seg *følelser*, og de kan være gjensidige positive, negative, ambivalente eller asymmetriske (Bø, 2012). Det emosjonelle klimaet blir sett på som den viktigste kvalitetsindikatoren i mikromiljøet. Varige, gjensidige og varierte relasjoner som gir barnet mulighet til å lære, leke, gi og motta kjærlighet og omsorg samt dekke andre grunnleggende behov. Den alvorligste risikofaktoren er avvisning, og formidles direkte til barnet og fører til at det føler seg uønsket og til overs. Det optimale utviklingsmiljøet blir beskrevet som emosjonelt bekreftende og intellektuelt stimulerende, og balanseforholdet må vurderes i forhold til hver av deltakernes interesser og behov (Klefbeck og Ogden, 2003).

Tiltak som bygger på den sosialøkologiske modellen, har som teoretisk utgangspunkt at atferdsproblemer opprettholdes ved at mange trekk ved barnet og mange kjennetegn i barnets økologi spiller sammen og påvirker hverandre gjensidig. For å forstå atferdsproblemer i barnehagen, vil en rette oppmerksomheten mot både barnet og systemer barnet er en del av og jobbe med de delene av barnets økologi som kan snu en negativ utvikling (Nordahl et al., 2005). Det kan være kontakten mellom voksen i barnehagen og barnet, kontakten mellom barnehagen og hjemmet og det kan være hvordan politiske beslutninger er med på å påvirke det indre miljøet i barnehagen. Det vil være viktig å endre strukturer og mønstre i de sosiale systemene for å forebygge og korrigere barnets atferd, da barnet er i samspill med sine omgivelser. Ved å endre omgivelsene, vil samspillet endres, og slik påvirkes også atferden til barnet (Nordahl et al. 2005).

En utfordring med den økologiske modellen vil være at miljøene vil forandre seg over tid, men tiden vil ikke ha samme betydning i alle miljøene og heller ikke på det samme analysenivået. Det kan derfor være vanskelig å registrere hvor mye forandring som skal til i ett miljø før det gir resultater i ett annet. Det kan slik være vanskelig å måle hvor stor effekt et forebyggende program har på samfunnsnivå eller for det enkelte barn (Klefbeck og Ogden, 2003).

2.2.2 Ulike perspektiver

I et *aktørperspektiv* legges det vekt på hvordan barnet bidrar til sin egen utvikling, og en ser barnet som aktivt utvelgende og handlende i forhold til sine omgivelser (Klefbeck & Ogden, 2003). Den virkelighetsoppfatningen et barn har i en bestemt situasjon, vil være med å avgjøre hvilke handlinger det velger for å realisere ønsker, verdier eller mål. Atferd som av omgivelsene oppleves som problematisk vil være valgt av barnet på bakgrunn av tidligere erfaringer, og slik oppfattes som hensiktsmessig i situasjonen. Ved å bruke aktørperspektivet vil barnet oppleve at voksne forstår, og slik kan relasjonen mellom voksen og barn styrkes. Det kan også bidra til at barnet endrer forståelse av seg selv, ved at voksne korrigerer barnets atferd gjennom å reflektere over konsekvenser for handlinger sammen med barnet. En forståelse av barnets oppfatninger og handlinger vil være viktig fordi en ser disse som en konsekvens for barnets læring og atferd (Nordahl et al., 2005). Det vil også gi voksne kjennskap til hvordan en kan legge til rette for å utnytte barnets ressurser.

Innen systemisk tilnærming er *mestringsperspektivet* grunnleggende, og her legger en vekt på å utvikle det barnet kan. Ifølge Bandura blir den indre motivasjonen for å utføre en oppgave påvirket av barnets forventning om å mestre en oppgave. Problematferd betraktes som en strategi barnet velger om det vurderer en oppgaven for vanskelig. Innenfor dette perspektivet vil en endre barnets atferd gjennom å lære det nye mestringsmåter, og gir barnet tro på egen læringsevne gjennom å stille realistiske krav og forventninger. Voksne oppmuntrer barnets prososiale valg med blant annet positive tilbakemeldinger, og stiller ikke barnet overfor krav det ikke mestrer (Nordahl et al., 2005).

I et *sosialkonstruksjonistisk perspektiv* ser en på relasjoner mellom individene, og hvordan de i møtet konstruerer og fortolker sin egen og andres atferd. Innen dette perspektivet er en opptatt av at tro og forventninger kan skape sosiale realiteter. Dette innebærer at et barn som viser atferdsproblemer kan bli enda vanskeligere fordi voksne opplever barnet som «et vanskelig barn» som «alltid skaper problemer», og barnet vil slik påvirkes av disse

opplevelsene. Når en ser etter noe negativt, er det sjans for at en ser og reagerer på det. Slik kan det oppstå et negativt samspill som gjør at problemene øker (Nordahl et al., 2005).

Atferdsendring innenfor dette perspektivet skjer ved at voksne viser tro på barnets mestring, noe som vil føre til en holdningsendring og væremåte overfor barnet. Voksne blir også mer oppmerksomme på barnets positive atferd, noe som bidrar til en positiv sirkel for både barn og voksne (Overland, 2006).

Innenfor *individperspektivet* er en opptatt av forhold og egenskaper hos barnet, og det er barnets mangler og svakheter som får fokus. Her er en opptatt av diagnoser og «reparere skaden» (Nordahl et al., 2005). Individperspektivet har en lang tradisjon innenfor spesialpedagogikken hvor retten til spesialundervisning er blitt gitt til barn som avviker fra det normale evnemessig, eller som har noen form for diagnoser. Tenkningen er blitt kritisert for å ta for lite hensyn til miljømessige og sosiale forhold, og at barnets ressurser og muligheter ikke blir vektlagt godt nok. Ensidig bruk av perspektivet vil være utilstrekkelig for å forstå kompleksiteten når det gjelder problematferd, men det vil likevel gi nyttige bidrag i forhold til å kartlegge hva barnet trenger hjelp og støtte til og i hvilke situasjoner (Overland, 2006).

2.2.3 Atferdsteori

Innen atferdsteori ser en på mangler i for eksempel sosiale ferdigheter som et uttrykk for manglende læring eller en form for feillæring. Teorien er utviklet av Skinner(1953), og begrepet forsterkning står sentralt i teorien. Her legges det vekt på å trene opp de mangelfulle ferdighetene, og tanken er at barnet lærer ut fra av konsekvensene av handlingene sine. Ved å gi barnet en forsterkning etter en positiv handling, vil dette øke sannsynligheten for at handlingen gjentar seg. Forsterkningen kan være både sosial og materiell, og blir sett på som positivt for barnet. Forsterkningen kan også være negativ for barnet ved å være en konsekvens av en negativ handling. Barnet kan bli fratatt noe som er positivt eller behagelig, eller det kan være barnet må gjøre noe som oppleves ubehagelig. Atferdsteorien forutsetter at atferden kan korrigeres ved at en endrer betingelsene eller forutsetningene som gir forsterkning. Systematisk bruk av ros kan være en strategi for å endre barnets atferd, og det forutsettes at denne gis umiddelbart og konsekvent. De voksne må ha klare mål på hvilken atferd de vil barnet skal vise, de må vite hvilke forsterkere barnet vil sette pris på, og de må være sikre på at barnet vet hvorfor det blir forsterket (Nordahl et al., 2005).

2.2.4 Sosial interaksjonslæringsteori

Sosial interaksjonslæringsteori er utviklet av Gerald Patterson, og tar utgangspunkt i at barnet lærer utagerende atferd under samhandling med voksne, hovedsakelig i familien. Manglende eller uegnede foreldreferdigheter sees på som en forutsetning for utviklingen av barnets antisosiale atferd, hvor barnet lærer seg å kontrollere omgivelsene gjennom negativ og aggressiv atferd. Patterson beskriver det som en grunntrening hvor drivkraften i utviklingen av barns antisosiale atferd er en fastlåst og tvangspreget prosess i familien (Ogden, 2002). Barn som utvikler en slik negativ og aggressiv atferd, oppdager etter hvert at den utagerende atferden blir møtt med ettergivenhet hos de voksne. Slik forsterkes barnets atferd, og atferden trappes opp fordi barnet opplever at det «lønner» seg. Når mindre problemer ikke løses når de oppstår, blir samhandlingen preget av mer og mer utagering og konflikter. Begrepet «forsterkningsfelle» blir brukt om prosessen hvor en slik samhandling har låst seg, hvor voksne gir opp motstanden og barnet dermed slipper å gjøre noe det ikke vil. For å endre barnets atferd vil det være nødvendig å endre både barnets og voksnes atferd. Dette gjøres ved systematisk kartlegging av barnets prososiale atferd, for så systematisk rose og oppmuntre den positive atferden (Nordahl et al., 2005).

2.2.5 Sosial-kognitiv teori

Sosial-kognitiv teori skiller mellom innlæring og praktisering av atferd, og er utformet av Albert Bandura (1977). Her ser en på barnets utvikling som et resultat av gjensidig samhandling mellom barnets atferd, indre personlige forhold (kognitive, emosjonelle og biologiske) og forhold i omgivelsene. Foreldre, pedagoger og venner blir sett på som modeller barnet lærer atferd fra. Sosial læring foregår gjennom blant annet observasjon, og styrkes gjennom praktisering, øvelse og tilbakemeldinger (Ogden, 2002). Belønning blir sett på som en strategi for å øke ønsket atferd. Det kan være presise og realistiske tilbakemeldinger fra en voksen etter utført oppgave eller etter prososial atferd. Det er ikke belønningen i seg selv som blir sett på som motivasjon, men belønningen vil styrke barnets forventning om mestring og dermed den indre motivasjonen. Ut fra konsekvensene av handlingene sine vil barnet sette seg mål og planlegge fremtidige handlinger. Bandura (1997) hevder at hvis ikke barnet tror det kan oppnå noe positivt med sine handlinger, blir motivasjonen for å anstrenge seg lav (Nordahl et al., 2005).

2.3 Evidensbasert metode

Evidensbasert kunnskap danner grunnlaget for evidensbasert praksis eller kunnskapsbasert praksis, mens evidensbasert praksis bygger på den evidensbaserte kunnskapen. Ordet evidens

stammer fra det engelske ordet «evidence», som kan oversettes med bevis. Skal en forstå dette ordet direkte oversatt, vil det ha en objektiv betydning i den forstand at det slår fast at noe er bevist riktig. Taraldsen (2011) mener dette blir en for snever definisjon på begrepet, og legger til en mer subjektiv forståelse hvor en kan forstå det som «den høyeste grad av visshet». En slik forståelse vil innebære at hver enkelt må ha en «tro» på at det stemmer, og han skiller slik mellom bevis og visshet. Den evidensbaserte kunnskapen i pedagogikken tar utgangspunkt i naturvitenskapelig metodologi benyttet innenfor human- og samfunnsvitenskapelig forskning. Evidensbasert praksis kommer fra det medisinske og helsefaglige miljøet, og blir brukt ved beslutninger om hvilken behandling, tilpasning og tilrettelegging pasienter skal få (Taraldsen, 2011).

Innen pedagogikken blir evidensbasert kunnskap sett på som viktig for å kvalitetssikre at hjelpetiltak som iverksettes overfor barn og unge virker slik det er ment. Det er ingen automatikk i at evidensbasert kunnskap blir omsatt til en evidensbasert praksis, så det kan finnes mye god forskning som ikke blir tatt i bruk (Drugli, 2008). En bruker forskningsbaserte kriterier for å velge ut program og arbeidsmåter slik at praksis til enhver tid bygger på den best tilgjengelige forskningen. Det skilles mellom to hovedlinjer i utviklingen av evidensbasert praksis. Den ene har utgangspunkt i evidensbasert medisin og legger vekt på at den enkelte skal oppdatere seg om forskning på eget praksisfelt og avveie forskningskunnskapen mot sin egen kompetanse og klientenes preferanser. Den andre utviklingslinjen er knyttet til utvikling av evidensbaserte programmer, og dreier seg om strukturerte tiltak som bygger på forskning. Det legges vekt på at tiltaksprogrammet skal iverksettes i samsvar med den teorien den bygger på, og at programmets prinsipper og retningslinjer følges lojalt (Ogden, 2012). For at en metode kan kalles evidensbasert, er det flere krav som skal oppfylles. Det må foreligge minst en systematisk gjennomgang av flere randomiserte kontrollerte studier (RCT-studier) som omhandler en og samme metode. Videre skal det være gjennomført minst en ny studie av en som ikke har utviklet metoden, og resultatene skal inneholde minst ett atferdsmål, klinisk relevans skal dokumenteres (ikke bare statistisk signifikans), resultatene skal vare utover den perioden tiltaket gjennomføres (minst 6-12 måneder etter avslutning), det må dokumenteres at tiltaket ikke er skadelig og resultatene skal publiseres i anerkjente fagfelleevaluering (Drugli, 2008)

2.4 Webster-Stratton

Carolyn Webster-Strattons skole- og barnehageprogram «De utrolige årene» ble utviklet i USA på begynnelsen av 1990-tallet. Tidligere hadde Webster-Stratton jobbet frem et foreldreveiledningsprogram (også kjent som «De utrolige årene») og et program rettet mot direkte arbeid med barn med atferdsproblem (Dinosaurusskolen). Forskningen til Webster-Stratton viste at atferdsproblemene i hjemmet var blitt redusert gjennom deltakelse i foreldreprogram og Dinosaurusskolen, men at overføringsverdien til skolen var for dårlig. Som en konsekvens av dette utviklet Webster-Stratton skole- og barnehageprogrammet som bygger på samme metodikk og grunntenkning som foreldreprogrammet (Tveit, 2007). Programmet er utviklet med tanke på at alle barn har godt av undervisning som legger vekt på effektive sosiale ferdigheter og problemløsning. Fokuset til skole- og barnehageprogrammet er på tidlig intervensjon, og målgruppen er barn i alderen 3-8 år. Skole- og barnehageprogrammet har vært tatt i bruk i Norge siden 2002 (Tveit/Arnesen, 2007).

Programmet bygger på moderne atferdsanalyse, kognitiv tenkning, sosial læringsteori, utviklingspsykologisk teori og kunnskap om gruppeprosesser. Pattersons teoretiske arbeider har hatt en sterk innvirkning på utvikling av programmene til Webster-Stratton, hvor han vektlegger at foreldres og pedagogers væremåte overfor barn med atferdsvansker må endres for at barnets samhandlingsmønstre kan endres. Systematisk kartlegging av barnas prososiale atferd for så å systematisk rose og oppmuntre denne atferden, er noe Patterson mener voksne må trenes opp i for å endre barns atferd (Nordahl et al., 2005). Hovedfokuset i skole- og barnehageprogrammet bygger på denne teorien hvor den endring av voksenrollen, relasjonsarbeid og fokus på barnets positive atferd ligger som et utgangspunkt for arbeid med atferdsendring hos barnet.

Webster-Stratton fremhever også oppmerksomhet som et virkningsfullt middel til å forsterke barnets oppførsel. Positiv forsterkning og oppmerksomhet mot atferd en vil se mer av, og minimal oppmerksomhet på atferd en vil se mindre av, er et viktig prinsipp i programmet (Webster-Stratton, 2005). Her står Banduras tenkning sentralt hvor han ser på foreldre og pedagoger som modeller barnet lærer atferd fra gjennom for eksempel å observere hva voksne retter oppmerksomheten sin mot. I sosial læringsteori vektlegges det også at barn som mangler kognitive ferdigheter på blant annet sosial samhandling, trenger strukturert trening hvor barnet lærers i å tenke seg gjennom sosiale situasjoner (Nordhal et al., 2005). Barn som er hyperaktive, impulsive, ukonsentrerte og aggressive har vanskelig for å lære seg sosial problemløsning, og vil ha problemer med å forutse konsekvensene av handlingene sine.

Webster-Stratton har utviklet en problemløsningsstrategi som skal hjelpe pedagoger til å lære disse barna å håndtere konflikter selv og slik øke sine sosiale ferdigheter (Webster-Stratton, 2005).

Skole- og barnehageprogrammet bygger også på atferdsteorien til Skinner (1953), hvor begrepet forsterkning står sentralt. Skinner vektlegger at barnet lærer av konsekvenser av handlingene sine, og at denne kan være både positiv og negativ for barnet. Både Skinner og Webster-Stratton trekker frem belønning som en konsekvens, og at denne kan være både sosial og materiell. I skole- og barnehageprogrammet blir belønning sett på som en ekstra «gulrot» for å få barnet til å takle vanskelige læringsområder, og at den kan være med opprettholde barnets motivasjon til læringen er etablert. Det blir og fremhevet at virkningen er større når begge belønningstypene kombineres og tjener hvert sitt formål. Negative konsekvenser vil være nødvendig når barnet fortsetter og oppføre seg dårlig selv om en har benyttet seg av strategier som ignorering, omdirigering og advarsel. Skole- og barnehageprogrammets bruk av tenkepause og tap av privilegier er en form for negativ konsekvens (Webster-Stratton, 2005).

Skole- og barnehageprogrammet til Webster-Stratton er manualbasert og strukturert oppbygd, hvor tema for samlingene bygger på en pyramide-tenkning (Vedlegg). Opplæringen skjer ved at deltakerne møtes seks hele dager i løpet av ett halvår, hvor deltakerne får oppgaver og oppfølging av gruppeledere mellom samlingene. Gjennom hele kurset legges det vekt på bruk av videovignetter som grunnlag for diskusjon og for å få frem gode prinsipper, og bruk av rollespill for å trene på ulike strategier i konkrete situasjoner (Tveit, 2002). Arbeidsoppgavene som blir gitt er knyttet til enkeltbarn eller grupper av barn på egen arbeidsplass, hvor deltakerne får prøve ut konkrete oppgaver i praksis. Arbeidet gjennomgås i fellesskap på hver samling. Det avsettes god tid på samlingene slik at deltakerne får dele sine erfaringer med hverandre (Tveit/Arnesen, 2007).

Når det gjelder forskning på «De utrolige årene» er det gjennomført en rekke ulike studier, spesielt knyttet opp mot foreldreveiledningsprogrammet og det i kombinasjon med Dinosaurusskolen og/eller skole- og barnehageprogrammet. Det finnes i dag ingen norsk forskning på kun skole- og barnehageprogrammet, men det pågår i dag en evalueringsstudie som er planlagt å være ferdig i løpet av våren 2014.

2.5 Kritikk til evidensbasert praksis

Det pågår i dag en stor debatt i samfunnet omkring bruk av evidensbaserte metoder og den evidensbaserte praksisen, og jeg vil nå komme inn på noen av de kritiske spørsmålene som stilles. Ideen bak evidensbasert praksis er som tidligere nevnt at forskningsresultater skal være med å rettlede hvilke tiltak og metoder en tar i bruk i hverdagen. Det blir dermed reist spørsmål om hva slags forskning som kan regnes som gyldig eller av god nok kvalitet til å kunne veilede praksis, det dreier seg altså om hvordan begrepet evidens defineres (Isaksen, 2011). Kritikerne hevder at definisjonen på begrepet blir for smal når forskningen kun bygger på eksperimentell og randomisert forskning, og ikke gir plass til kvalitativ forskning med «tykke beskrivelser» av lokal og kontekstavhengig kunnskap (Isaksen, Dannelse). De hevder at kvalitativ forskning også kan være med å si noe om «what works». Forståelse og anvendelsen av begrepet evidens er som nevnt hentet fra medisins verden og en naturvitenskapelig og positivistisk tradisjon, og kritikerne mener at en overføring av kunnskapstenkningen og metodebruk fra naturvitenskapen til samfunnsvitenskapen oppfattes som kontroversielt. Et slikt positivistisk kunnskapssyn blir også kalt evidensialisme. Isaksen (2011) hevder evidensialismen bygger på et ensidig kunnskapsgrunnlag der sansingen og dannelsen underspilles, og at en slik forståelse er passer dårlig med den hermeneutiske og konstruktivistiske forståelsen med vekt på dannelse. Hun mener faren med å bruke slike metoder kan føre til at dannelse kun vil dreie seg om den objektive siden, der pedagogene vil lete etter det som er likt og hvor målet blir å påføre barnet bestemte egenskaper. Slik mener hun dannelsen vil bli borte. Praksis handler om her- og nå- situasjoner, hvor pedagogene må bruke sitt profesjonelle skjønn for å håndtere situasjoner (Isaksen, 2011).

Steinsholt (2014) stiller også en del kritiske spørsmål om bruk av evidensbaserte metoder i forhold til pedagogenes profesjonalitet, og hva en profesjonell pedagog er. Han mener «kampen om eierskapet til hva som ligger i det å drive en profesjonell skole, må løftes frem i lyset» (Steinsholt, 2014, s. 15). I offentlige planer og styringsdokument blir det lagt vekt på at barnehager og skoler skal ta i bruk evidensbasert kunnskap og evidensbasert praksis i hverdagen, og slik hevder han offentlige myndigheter har tatt ordet for hva en profesjonell lærer er. Ved å legge slike føringer vil det gi lite rom for bruk av profesjonell skjønn, og lite handlingsfrihet og valgfrihet for pedagogene til selv å få bedømme hva som vil virke i ulike situasjoner. Å bli styrt i retning av teknikker, metoder og sikker vitenskapelig kunnskap kan føre til at pedagogene mister sin praktiske sans eller nese for hvordan problematiske og komplekse pedagogiske spørsmål kan løses i hverdagen. Han hevder lærerne kan bli

meningsblinde, og ikke evner å føde nye tanker og handlingsmuligheter, og raskt klare å skille mellom hva som virker og hva som ikke virker (Steinsholt, 2014). Imsen (2011) tar opp den samme problematikken når hun trekker frem at det å gi pedagogene oppskrifter på praksis kan virke som en sovepute. Det blir et uklart ansvarsforhold til praksis, hvor det profesjonelle ansvaret reduseres til fordel for evidensbasert framgangsmåte. Skjervheim (2002) skiller mellom pragmatiske og praktiske handlinger, hvor pragmatiske handlinger er handlinger styrt ut fra eksperimentell kunnskap som gir retningslinjer for hvordan en skal nå et mål. Praktiske handlinger er derimot handlinger i det sosiale feltet, der retningslinjene er allmenngyldige lover og prinsipper som er gjeldende for alle. Hvis de pragmatiske handlingene utgjør grunnlaget for den pedagogiske praksisen vil mennesket behandles som et objekt, noe som bryter med et samfunn basert på gjensidig respekt. Han sier at pragmatiske, instrumentelle handlinger har sin plass også innenfor pedagogikken, men at den har en grense (Skjervheim, 2002). Skjervheim (2002) kaller det for «Det instrumentalistiske mistaket» om en lar seg bli for styrt av metoder. I dette legger han at en slik pedagogikk blir i for stor grad styrt av teknikker, i tillegg til at vi ikke vet konsekvensene av et samfunn styrt av evidensbaserte metoder.

3. METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort, og gi en beskrivelse av sentrale trekk ved metoden og fremgangsmåten gjennom forskningen. Jeg vil også redegjøre for valg av metode, datainnsamlingen og analyseprosessen. Jeg vil tilslutt komme inn på validitet og etiske betraktninger i oppgaven.

3.1 Kvalitativ metode

For å få svar på min problemstilling « På hvilken måte har skole- og barnehageprogrammet «De utrolige årene» påvirket voksenrollen i barnehagen når det gjelder barn med atferdsvansker?», har jeg valgt kvalitativ forskning med en hermeneutisk tilnærming. Den kvalitative forskningsmetoden tar utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme, hvor mennesket blir betraktet som handlende og ansvarlig. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen mennesket er en del av, vil få betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Kunnskap er dermed ikke gitt en gang for alle, men vil stadig være i endring og fornyelse (Postholm, 2010). Jeg startet studien med en fenomenologisk tilnærming, hvor en er opptatt av få tak i opplevelsen eller erfaringen som mennesker har når det gjelder et bestemt fenomen (Postholms, 2010). Underveis i prosessen oppdaget jeg at jeg prøvde å få tak i meningen i det informantene fortalte, og slik tolke utsagnene i en større sammenheng. Ubevisst startet nok denne prosessen allerede underveis i intervjuene, men det ble enda mer tydelig under bearbeiding av intervjuene og etter som jeg leste meg opp på teori. Drøftinger av innholdet i intervjuene sammen med veileder førte også til at jeg begynte å reflektere mer over innholdet i det informanten sa, få tak i meningen i de ulike fortellingene og samtidig være åpen for ulikhetene. Det ble ikke bare opplevelsen og erfaringene til informantene som ble viktige å få frem, men også det å se det hele i en større sammenheng.

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutisk tenkning innebærer at en i møte med informantene og datamaterialet suksessivt vinner ny innsikt. Hele tiden vil ny innsikt i deler av en helhet gjøre at en stadig vinner ny innsikt i helheten, også kalt den hermeneutiske spiral (Befring, 2002). En må derfor være åpen for at det stadig kan dukke opp nye perspektiver underveis i forskningsprosessen. Disse perspektivene vil gjøre at helheten også forandres.

I en kvalitativ studie er det menneskelige problemer eller prosesser som blir utforsket i sin naturlige setting. Hermeneutikken handler om å tolke, forstå og formidle opplevelser av ulike fenomen (Feyes/Thornberg, 2011). Det vil si at forskeren vil prøve å formidle den opplevelsen informantene har i forhold til et fenomen. Her er det forskningsdeltakerens opplevelse det fokuseres på, samtidig som forskeren vil prøve å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010). Måten en kan få tak i opplevelsen på, er å samtale om dem. Dette innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltaker, hvor målet er å løfte frem deltakerens perspektiv. Dette perspektivet kalles gjerne for det emiske perspektiv (Postholm, 2010).

Som tidligere nevnt er det informantenes opplevelser og erfaringer når det gjelder bruk av skole- og barnehageprogrammet til Webster-Stratton jeg har vært ute etter forskningsstudien, og spesielt i forhold til voksenrollen når det gjelder barn med atferdsvansker. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen fått ny innsikt og forståelse av forskningsspørsmålet mitt. Fra det første intervjuet og under hele prosessen mens jeg har studert materialet i ettertid, har det stadig dukket opp ny viten og ny undring. Dette har vært en spennende og utfordrende reise som jeg nå vil gjøre rede for.

3.2 Forforståelse

I følge Dalen (2011) er all forståelse bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont, og som forsker vil en alltid entre forskningsfeltet med en førforståelse. Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres, og vil være viktig for hvordan en som forsker utvikler forståelse og tolkning av det informantene meddeler. Å lytte og å motta er en skapende prosess, og som forsker vil en ikke passivt motta det som blir uttalt. Postholm (2010) fremhever at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og at det er viktig at «instrumentet» beskrives. Dette handler om å synliggjøre forskerens subjektivitet, som omfatter blant annet erfaringer og opplevelser forskeren entrer forskningsfeltet med.

Jeg entrer forskningsfeltet med et stort engasjement i forhold til barn med atferdsvansker og voksenrollen i barnehagen. Jeg er utdannet førskolelærer og har 15 års erfaring som pedagogisk leder i barnehage. Etter å ha jobbet i 4 år fikk jeg som en av de første i Trondheim kommune opplæring i skole- og barnehageprogrammet «De utrolige årene». Jeg har i tillegg fulgt et foreldrepar i foreldreveiledningsprogrammet til Webster-Stratton. Enheten jeg jobber ved hadde skole- og barnehageprogrammet som satsningsområde for noen år siden, hvor alle

faste ansatte fikk opplæringen i løpet av et par år. Dette skjedde noen år etter at jeg gjennomgikk opplæringen selv, og jeg ble på den måten stående litt utenfor det fellesskapet de andre opplevde gjennom å delta på kurset sammen. Jeg har i løpet av mine år i barnehagen møtt mange barn som har utfordret meg i hverdagen. Barn med en atferd hvor det å forholde seg til regler og rutiner, grenser og sosialt med andre barn og voksne har vært problematisk. Jeg har fått kjenne på kroppen hvordan jeg i slike møter har blitt utfordret både kunnskapsmessig og følelsesmessig. Jeg har dermed selv en ganske bred erfaring og mange opplevelser i forhold til forskningsfeltet som jeg har vært veldig bevisst på igjennom hele prosessen. Det har vært viktig for meg å prøve å legge til side egne erfaringer og opplevelser, og ikke la det påvirke hvordan jeg møtte informantene. Det har vært spennende og både høre og tolke informantenes opplevelser og erfaringer, og slik være åpen og undrende underveis i prosessen. Jeg gav ikke uttrykk til noen av informantene om at jeg selv hadde opplæring i programmet, med bakgrunn i at de ikke skulle bli preget av min forforståelse i intervjuet.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med et forskningsintervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om andres opplevelser av et fenomen eller tema, og egner seg godt for å få tak i erfaringer, tanker og følelser. Det fokuserer på opplevelsesdimensjonen og ikke bare en beskrivelse av det som det forskes på (Dalen, 2011).

3.3.1 Intervjuguide

I forkant av et intervju vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide vil inneholde sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011). I oppgaven valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju hvor samtalen vil være fokusert mot bestemte temaer jeg på forhånd har valgt ut. Intervjuguiden (vedlegg 3) utarbeidet jeg med bakgrunn i den teorien jeg leste meg opp på som relasjonsarbeid, systematisk arbeid og skole- og barnehageprogrammet til Webster-Stratton. Ut fra teorien fant jeg en del emner som jeg ønsket å berøre under intervjuet. Det var likevel det informantene fortalte underveis som ble viktig å ta tak i, og bygge videre på under intervjuet. Jeg stilte derfor en del tilleggsspørsmål hvor hensikten var å få informantene til å utdype det de fortalte, eller for å oppklar ting underveis. Det var viktig for meg at alle punktene i intervjuguiden ble berørt under intervjuet, men ikke i hvilken rekkefølge.

3.3.2 Utvalg

Formålet med studiet var å se nærmere på hvilke erfaringer og opplevelser førskolelærere har gjort seg gjennom opplæring og bruk av Webster-Stratton i sin arbeidshverdag. Det var derfor nødvendig at forskningsdeltakerne jobber aktivt med barn i hverdagen, og at de hadde gjennomgått opplæring i skole- og barnehageprogrammet. Når informantene velges ut på en måte som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen, kalles det et hensiktsmessig utvalg (Postholm, 2010). Det er ulike meninger over hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues under et forskningsarbeid. Dukes (1984) foreslår at forskeren intervjuer tre til fem personer, og at det i et mindre forskningsstudie er å foretrekke det lavest anbefalte antall på grunn av omfang og tidsramme (Postholm, 2010). I samråd med veileder ble det bestemt at jeg skulle ha fire forskningsdeltakere.

Etter å ha vært i kontakt med en ansatt fra oppvekstkontoret i Trondheim kommune, fikk jeg tips på å kontakte en av veilederne i programmet, og som driver opplæring av ansatte i Trondheim kommune. Jeg tok også kontakt med Midt-Norsk kompetansesenter og snakket med en av mentorene som har ansvar for opplæring av gruppeledere med sikte på sertifisering i skole- og barnehageprogrammet. Av disse fikk jeg informasjon om hvilke barnehager i Trondheim kommune som har hatt opplæring i skole- og barnehageprogrammet som satsningsområdet, og navn på enheter jeg kunne kontakte. Det er forholdsvis få barnehager i Trondheim som har hatt dette som satsning, så utvalget ble noe begrenset. Det ble tatt direkte kontakt med alle disse barnehagene ved å ringe direkte til enhetslederne, i tillegg til at jeg sendte forespørsel om å delta i intervju på mail (Vedlegg 4). En fikk jeg ikke kontakt med på telefon, så her sendte jeg mail og ringte opp igjen etter noen dager. Av disse var det tre som sa seg villig til å stille med informanter. Jeg valgte i tillegg å kontakte en pedagogisk leder jeg hadde kjentskap til. Hun har jobbet ved en enhet hvor skole- og barnehageprogrammet har vært en satsning, men jobber i dag ved en enhet hvor resten av personalet ikke har opplæringen. Hensikten med å kontakte denne informanten var at jeg tenkte jeg kunne få belyst flere sider i forhold til det å jobbe med programmet.

Utvalget jeg til slutt endte opp med bestod derfor av tre informanter som jobber ved enheter hvor hele eller deler av personalet har fått opplæring i skole- og barnehageprogrammet, og en informant som har jobbet ved en enhet hvor dette har vært en satsning, men som i dag jobber på en annen enhet hvor hun er den eneste med opplæringen. Informanten har likevel erfaring det kunne være interessant å få ta del i, da hun har jobbet med personal som både har og ikke har erfaring med skole- og barnehageprogrammet.

3.3.3 Prøveintervju

I en kvalitativ intervjustudie bør det foretas ett eller flere prøveintervju både for å teste ut intervjuguiden, og for å teste seg selv som intervjuer. En får slik også mulighet til å prøve ut hvordan det tekniske utstyret fungerer (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte prøveintervjuet med en kollega som har fått opplæring i skole- og barnehageprogrammet, og slik har erfaring med emnet. Her fikk jeg testet ut hvor lang tid jeg brukte på intervjuet, samtidig som jeg fikk prøve ut det tekniske utstyret. Etter prøveintervjuet var ferdig, reflekterte vi sammen om hvordan spørsmålene opplevdes for informanten. Jeg fikk slik svar på om det var noen spørsmål som opplevdes som vanskelige eller ubehagelige og burde endres eller kuttes ut. Gjennom prøveintervjuet opplevde jeg også å stille noen ledende spørsmål, en erfaring jeg tok god nytte av når jeg senere skulle gjennomføre intervjuene.

3.3.4 Intervju med informantene

I møte med de ulike forskningsdeltakerne ble det viktig å prøve å legge min forforståelse til side, i den grad det er mulig. Det var informantenes erfaringer og opplevelser jeg var ute etter, og det var derfor nødvendig å møte de på en åpen og nysgjerrig måte. Dette er ifølge Postholm (2010) viktig for å kunne møte de ulike forskningsdeltakerne på samme måte, og for å løfte deltakerens perspektiv frem.

Tre av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, på rom delvis skjernet for støy. En informant var avhengig av å få gjennomført intervjuet på kveldstid, og det ble bestemt at dette skulle foregå hjemme hos meg hvor vi fikk sitte uforstyrret i fred og ro.

Det var noe ulik varighet mellom intervjuene, alt fra en til to timer. Intervjuguiden var lagt opp slik at jeg startet med litt generelle spørsmål, for å få praten i gang. I intervjusituasjonene har jeg stilt oppfølgingsspørsmål der jeg har vært usikker på hva informanten egentlig mente, slik at jeg skulle være sikker på at jeg forstod informantens uttalelser. «Hva mener du/tenker du på/legger du i..» og «forstår jeg deg riktig hvis.. » er spørsmål jeg stilte for å sikre meg at jeg oppfattet og forstod det som ble sagt. Slik prøvde jeg å skape intersubjektivitet mellom meg og informantene, som handler om hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker (Dalen, 2011).

Etter intervjuene gjorde jeg meg egne feltnotater på hvilke opplevelser jeg satt igjen med etter intervjuene. Det kunne være om hvordan jeg opplevde min egen rolle under intervjuet, om det var noe spesielt som kom frem i intervjuet jeg opplevde som viktig å ta tak i, eller situasjonen som helhet. Jeg brukte ganske lang tid på det første intervjuet, så av respekt for tiden til de

andre informantene ble det viktig for meg å prøve å holde meg til den avsatte tiden på de neste intervjuene.

3.4 Analyse og tolkning

Etter at intervjuene var gjennomført, begynte organiseringen og bearbeidingen av datamaterialet. Analysen er en prosess hvor det handler om å skape mening ut av datamaterialet som er innhentet. Dette innebærer å lete etter både det spesielle og etter sentrale fellestrekk i dataen (Befring, 2007). Datainnsamling og dataanalyse i kvalitativ forskning er en dynamisk og kontinuerlig prosess som starter allerede ved det første intervjuet, men som kommer enda mer i fokus etter at alle intervjuene er gjennomført. Analyse og tolkningsarbeidet starter allerede ved det første intervjuet, og dataanalysen kommer enda mer i fokus etter at alle intervjuene er gjennomført (Postholm, 2010). Dette kan også forstås som den hermeneutiske sirkel, og gjør seg gjeldende under hele forskningsprosessen.

3.4.1 Transkribering av intervju

I følge Dalen (2011) er det anbefalt at forskeren selv utfører transkribering av intervjuene, siden denne prosessen gir en unik sjanse til å bli kjent med egne data. Jeg foretok selv transkribering av alle intervjuene, og begynte arbeidet samme dagen som intervjuet fant sted. Jeg valgte å skrive ned alt som ble sagt i intervjuene, og pauser ble registrert som (..) eller (...) avhengig av hvor lenge de varte. Teksten ble også omgjort til bokmål, slik at det skulle bli lettere forståelig samtidig som dialekter ikke ble avslørende i forhold til å ivareta informantens anonymitet. Jeg hørte igjennom alle lydfilene minst tre ganger for å sjekke utskriftene grundig mot lydfilene. Jeg hadde nå et råmateriale klart for videre analyse.

3.4.2 Koding/kategorisering

Et viktig ledd i analyseprosessen er koding av datamaterialet. Her går en systematisk igjennom dataen for å sette merkelapp på hva det egentlig handler om (Dalen, 2011). Den første delen av analysen hvor forskeren setter navn på og koder fenomener i datamaterialet, kalles åpen koding. Her stiller forskeren spørsmål og foretar sammenligninger mellom de ulike delene i datamaterialet, slik at samme fenomen kan få samme navn. Neste steg blir å samle ulike begreper som ser ut til å dekke de samme fenomenene, og kalles kategorisering. Disse kan imidlertid endres underveis. Å utvikle kategorier eller temaer beskrives også som en prosess hvor man ser etter og oppdager mønster i datamaterialet (Postholm, 2010).

Etter å ha gått igjennom og kodet hvert enkelt intervju hver for seg, satt jeg igjen med noen begreper jeg opplevde gikk igjen i datamaterialet. Ut fra disse begrepene satte jeg noen kategorier som jeg samlet datamateriale under, og slik fikk en bedre oversikt. Denne prosessen kalles for deskriptiv analyse, hvor hensikten er å redusere datamaterialet slik at det fremstår mer oversiktlig og forståelig. Kategoriene ble til ved at jeg på forhånd hadde gjort noen valg på bakgrunn av problemstillingen og tema jeg ønsket å belyse, mens andre ble satt på bakgrunn av sammenfallende funn i datamaterialet. Dette var en prosess som pågikk under hele forskningsprosessen, etter som ny innsikt ga nye perspektiver. Dette kan sees i sammenheng med den hermeneutiske spiral hvor ny innsikt i deler av en helhet gjøre at en stadig vinner ny innsikt i helheten. Dette førte til at det ble mye klipping og liming i materialet, hvor kategorier og plassering av data var i stadig endring. De første kategoriene jeg satte meg var: opplæringen, relasjon, strategier, syn på barnet, felles forståelse, foreldrearbeid, systematisk arbeid, programmet, samarbeid og utfordringer. Jeg hadde også en kategori som ble kalt «viktig, men vet ikke hvor», hvor jeg plasserte interessante funn som jeg var usikker på hvor jeg skulle plassere.

Etter å ha satt de første kategoriene, begynte prosessen med å løfte frem funnene i datamaterialet for å skape en forståelse og helhet. Her foregikk både en tolkningsforståelse og en teoretisk forståelse. Jeg har løftet frem deltakerperspektivet gjennom å lage en skriftlig tekst hvor hensikten er å tolke og forstå det informantene uttrykte gjennom intervjuene. Dette stiller krav om innlevelse og innsikt i de erfaringene, opplevelsene og meningene informantene har gitt uttrykk for (Befring, 2007). Samtidig knyttet jeg dette opp mot teori for å se tolkningene i en faglig-teoretisk kontekst (Befring, 2007). Dette dreier seg også om og «heve» materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå, hvor en prøver å få tak i hva det egentlige budskapet er, og hva informantene virkelig gir uttrykk for (Dalen, 2011).

Her vil jeg igjen henvise til den hermeneutiske sirkel hvor jeg gjennom hele prosessen pendlet mellom teori, data og tolkning ettersom jeg stadig utviklet ny innsikt og forståelse. Innsikt kan deles inn i førforståelse, førsteforståelse, delforståelse og helhetsforståelse (Befring, 2007). Hver gang en går igjennom materialet, vil det være på et høyere innsiktsnivå. Det ble derfor nødvendig å ta frem de transkriberte intervjuene eller se nærmere inn i kategoriene på nytt ettersom ny viten dukket opp. I denne prosessen hadde jeg mange gode refleksjonsrunder sammen med min veileder for å diskutere de funn og tolkninger jeg gjorde meg.

Med utgangspunkt i tema i oppgaven samt sammenfallende funn i datamaterialet, ble det noen kategorier som skilte seg ut og nødvendig å løfte videre frem i forskningen. Hensikten i oppgaven er hvordan skole- og barnehageprogrammet har ført til en endringsprosess hos de voksne. Jeg ønsket også informantenes erfaringer og opplevelser om det å benytte seg av skole- og barnehageprogrammet i hverdagen i arbeidet med barn og i forhold til samarbeid. Med dette utgangspunktet ble det satt hovedkategorier og underkategorier som her fremstilt:

Voksenrollen	Relasjonsarbeid	Systematisk arbeid
Endring av voksenrollen Opplæringen som støttende i endringsprosessen Utfordringer i endringsprosessen Takle stress og negative tanker	Etablering av relasjon Positiv tilnærming Betydning av god relasjon	Felles strategi Mål for enkeltbarnet

På bakgrunn av oppgavens størrelse ble det dessverre ikke mulighet til ta med alle kategoriene som ble satt etter den første kodingen og kategoriseringen. Foreldrearbeid var en kategori som ble valgte bort etter mye overveielser, og avgjørelsen ble tatt på bakgrunn av problemstillingen. Hensikten med oppgaven er å se på endring av voksenrollen, relasjonen mellom personal og barn og miljøet innad i barnehagen.

3.5 Kvalitet i studiet

I all forskning stilles det krav om at forskningen er gjennomført og fremstilt slik at den gir uttrykk for god kompetanse og høy kvalitet. Et begrep som brukes for å beskrive kvalitet i forskning, er validitet. Begrepet refererer til i hvilken grad den forskningen som gjennomføres og den eller de metoder som brukes virkelig undersøker det som den er ment å undersøke (Thornberg og Fejes, 2011). For å belyse validiteten i oppgaven, vil jeg ta utgangspunkt i validitetssystemet til Cook og Campell (1979) som er drøftet av Lincoln og Guba hvor det blir beskrevet fire former for validitet i kvalitative studier; troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Dalen, 2011).

3.5.1 Validitet

Validitetsdrøfting av forskerrollen handler om at forskeren starter med å synliggjøre sin førforståelse slik at leseren har mulighet til kritisk å vurdere i hvilken grad den kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Forskningen vil være påvirket av forskerens erfaringer eller forskerens historiske og kulturelle bakgrunn, og vil bli betraktet gjennom forskerens subjektive, kulturelle briller (Postholm, 2010). Det er likevel viktig at de uttalelsene som kommer frem er så nære informantenes opplevelser og forståelse som mulig (Dalen, 2011). Gjennom å avklare førforståelse har jeg synliggjort min tilknytning til temaet i oppgaven, og jeg har gjennom hele forskningsprosessen vært bevisst min egen førforståelse og erfaringer med emnet. Det har vært viktig at det var informantenes opplevelse og forståelse som blir løftet frem i oppgaven. Samtidig vil det være vanskelig å unngå at den ikke blir påvirket av mine erfaringer og min historiske og kulturelle bakgrunn (Postholm, 2010). Ved å sende analysen for gjennomlesing til informantene, fikk jeg sikret at de kjente seg igjen i fremstillingen. Slik har jeg prøvd å skape en intersubjektivitet mellom meg og informantene, noe som vil være viktig for troverdigheten i oppgaven (Dalen, 2011). Hvordan forskeren dokumenterer forskningsprosessen og en synliggjøring av forskerhåndverket handler om oppgavens pålitelighet (Postholm, 2010). Gjennom «tykke beskrivelser» hvor en ikke bare beskriver, men også fortolker det som presenteres, kan være en god måte å gi slik informasjon på (Dalen, 2011). Dette har jeg prøvd å ivareta gjennom å beskrive hele prosessen under forskningen, refleksjoner underveis og begrunne valg som er gjort. Dette gjelder fra valg av problemstilling, utvalget, intervjuguide, gjennomføring av intervju, analyse-prosessen og fremstilling av resultatene. I kvalitative intervjustudier er det forholdsvis små, hensiktsmessige utvalg som er nært knyttet opp mot fokus for den aktuelle studien. Ifølge Andenæs som det blir referert til hos Dalen (2011), er det den som mottar informasjon fra forskningsresultatene som kan si noe om hvor overførbar forskningen er til egen situasjon. For å kunne vurdere dette er det viktig at forskeren har gitt tilstrekkelig og relevant informasjon om studien gjennom «tykke beskrivelser». Dette gir grunnlag for naturalistisk generalisering, som handler om nytteverdien av forskningens funn (Postholm,). Det er i oppgaven tatt utgangspunkt i fire informanters erfaringer og opplevelser i bruk av skole- og barnehageprogrammet, så en kan ikke si at disse dermed er gjeldende for alle andre som har deltatt i opplæringen. Det kan likevel være nyttig for andre som arbeider med barn og ta del i informantenes opplevelser og erfaringer i bruk av skole- og barnehageprogrammet «De utrolige årene».

3.6 Etiske refleksjoner

Ved oppstart av studien ble prosjektet meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), personvernombudet for forskning. Tilbakemelding fra NSD var at studien ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§31 og 33 (Vedlegg 5).

Et kvalitativt forskningsarbeid kjennetegnes ved et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltaker. Forskeren skal se på seg selv som en av deltakerne, og behandle de andre aktørene på forskningsfeltet med respekt. Forskeren vil være opptatt av og skaffe til veie gode data, samtidig som deltakerne i forskningsarbeidet blir verdsatt i prosessen. Det betyr at adekvat forskning for etiske prinsipper bør gå hånd i hånd i forskningsforløpet, som starter allerede i forberedelsesfasen før selve datainnsamlingen, og fortsetter helt til forskningsrapporten foreligger som ferdig tekst. Det betyr at en må ta etiske overveielser både før, i løpet av og etter oppholdet på forskningsfeltet (Postholm, 2010).

Alle informantene fikk tilsendt en forespørsel om å delta i intervju (Vedlegg 4) da jeg tok kontakt for å høre om de ønsket å stille som informant til prosjektet. Her fikk de informasjon om forskningsopplegget, hvordan intervjuet ville foregå, anonymisering, taushetsplikt og konfidensialitet. De fikk også opplyst om at deltakelsen er frivillig, og at de har mulighet til å trekke seg fra studien så lenge denne foregår. Før intervjuene var retningen på forskningen enda ikke helt bestemt, bortsett fra at jeg hadde en tanke om å se nærmere på voksenrollen og relasjonsarbeid. Det ble dermed vanskelig å gi informantene full informasjon på forhånd, samtidig som jeg var redd dette kunne påvirke forskningen. Gjennom et halvstrukturert intervju kunne jeg også følge opp temaer informantene kom med under intervjuet, og slik være åpen for at det kunne bli bragt inn andre tema det ville være viktig å belyse.

Etter intervjuet var ferdig, fikk alle informantene spørsmål om de ønsket å få tilsendt det transkriberte materialet for gjennomlesing, og det var det en informant som benyttet seg av. Av ulike grunner ble jeg ikke ferdig med oppgaven til fastsatt tid, og måtte søke utsettelse. Jeg tok derfor kontakt med alle informantene på mail hvor jeg informerte om dette, og om hvor jeg var i prosessen. Informantene fikk også tilsendt analysen av materialet for gjennomlesing når jeg var ferdig med den. Her fikk de mulighet til å komme med tilbakemeldinger på om de følte seg misforstått eller feil fremstilt på noen måte.

4.0 RESULTATER

Informasjon om informantene:

Anne ble utdannet førskolelærer i 1977, og har siden den gang jobbet i ulike stillinger som pedagogisk leder, styrer og spesialpedagog. Hun har og tatt en del etterutdanning som spesialpedagogikk, veiledning og innen økonomi og ledelse, i tillegg til andre fag. Hun har jobbet ved enheten som pedagogisk leder siden 2001. I dag jobber hun på en stor-barns base hvor de til sammen er 40 barn. De er organisert i to grupper, med 20 barn på hver gruppe. Anne fungerer i dag som baseleder. Anne fikk opplæring i lærerprogrammet til Webster-Stratton i 2006, hvor det da var et satsningsområde på enheten og alle ansatte fikk opplæringen.

Berit ble utdannet førskolelærer i 2001. Hun har jobbet som pedagogisk leder siden hun ble utdannet førskolelærer, og har jobbet ved enheten siden 2006. Hun har og videreutdanning i Marte-Meo. Hun jobber i dag på en stor-barns base hvor de har valgt å dele barna inn i aldershomogene grupper med 3-åringer, 4-åringer og 5-åringer. Berit har 17 barn og 3 voksne på sin gruppe. Hun fikk opplæringen i lærerprogrammet i 2011, da dette er et satsningsområde på enheten.

Else ble utdannet førskolelærer i 2007. Hun fikk opplæring i lærerprogrammet i 2008 da dette var et satsningsområde på enheten hun jobbet ved. Hun hadde ulike stillinger ved denne enheten i den perioden hun jobbet der, både som pedagogisk leder og styrkingspersonal. I 2012 begynte hun å jobbe ved en annen enhet for hun er den eneste som har opplæring i lærerprogrammet til Webster-Stratton.

Hilde ble utdannet førskolelærer i 2006. Hun har jobbet ved samme enhet siden hun ble utdannet førskolelærer, men i ulike stillinger som assistent, spesialpedagog og pedagogisk leder. I dag jobber hun som pedagogisk leder på stor-barns avdeling. Fikk opplæring i lærerprogrammet i 2010, da dette er et satsningsområde på enheten.

4.1 Voksenrollen

4.1.2 Endring av voksenrollen

I intervjuene kommer det frem at alle informantene igjennom opplæring og bruk av programmet har begynte å reflektere over egen væremåte i møte med barn med atferdsvansker. Anne forteller hun opplever programmet handler om en endringsprosess hos både voksne og barn, og at det handler om hvordan hun som voksen møter barnet. Hun forteller at dette er noe en må bruke tid på, og viser til at refleksjon over egne handlinger i møtet med barnet er viktig i arbeidet.

Anne: jeg føler det at.. at.. vi blir ikke ferdig det nå.. altså... nå er det ikke noe vi skal lære han bare, men det er vår måte å jobbe på som gjør at vi endrer oss.. for det er jo ikke bare ungene vi endrer i den her prosessen, vi endrer vår måte i forhold til dem..

Også de andre informantene trekker frem hvor viktig voksenrollen er i møtet med barnet. Else og Hilde forteller hvordan de etter opplæringen reflekterer over hvordan de kan møte barnet for å støtte det best mulig i utviklingen. Else viser til at det er hun som voksen som må å ta ansvar for å hjelpe barnet, og finne ut av hva det er barnet trenger hjelp og støtte på.

Else: Og bevisst sin egen... hva gjør jeg med meg selv? Når gjør jeg det? Hvordan? Og hvorfor? Hva vil jeg med det her? Hva er det jeg skal jobbe frem? Hva er det barna har behov for? Hva vil løfte? Få opp?

Hilde opplever skole- og barnehageprogrammet har ført til en endring i måten hun tenker på i forhold til barn med atferdsvansker.

Hilde: Jeg har vel kanskje en annen tenkemåte. Ja, at det har gjort noe med tankemåten min. På hvordan...altså hvis det er unger, spesielt de utfordrende, at jeg tenker på en annen måte... hvordan kan jeg håndtere den situasjonen her for at det skal bli bra for barnet?

Berit forteller hvordan hun opplever opplæring av programmet som nyttig, også i forhold til å få en bedre forståelse for barn med atferdsvansker. I tillegg til å bli mer bevisst egen rolle i møte med barnet, viser hun til at kunnskapen rundt barn med atferdsvansker er blitt større. Hun trekker frem hvor viktig relasjonsarbeidet er blitt i forhold til barn med atferdsvansker, samtidig som hun fremhever at hun opplever programmet som positivt for alle barn.

Berit: Så jeg opplever jo at det var lærerrikt, at vi har fått bedre forståelse for unger med utagerende atferd eller atferdsvansker. Og vi ser jo at Webster-Stratton kan gi vanlige unger også et lite løft. Og spesielt det med.. da vil jeg fremheve det vi gjør med, det å bygge relasjon, ikke sant.

Her forteller Else og Hilde om hvordan de opplever at tankegangen til Webster-Stratton har blitt en naturlig handlemåte i hverdagen. Hvordan en snakker til barnet, grensesetter og samhandler med barnet opplever de at gjøres naturlig ut i fra programmet. Også Anne fortalte at hun nå handlet mer automatisk, uten å gå og tenke over om det er Webster i hverdagen.

Hilde: det er på en måte i naturen min nå. Etter at jeg gikk kurset og har jobbet med det i flere år, så er det på en måte i min naturlige hverdag. Det faller meg mer naturlig å fortelle på den måten, enn å så...

Else: altså i forhold til grensesetting så er jeg jo veldig ryddig der. Men det trur jeg har blitt mer min eie enn at jeg tenker at det er Webster. For det er jo.. det er jo noe med målet med Webster at du skal ha det så godt i ryggmargen at det er praksisen din. Og så skal du ikke tenke over hva du gjør, for at du bare vet at det er riktig

4.1.2 Opplæringen som støttende i endringsprosessen

Noe som ble fremhevet som støttende i arbeidet med å bli bevisst og til å endre reaksjonsmønster, var måten opplæringen var lagt opp på.

Berit: Så det å være med å prøve ut ting i praksis [] Du jobbet med emnet, forskjellige emner, på forskjellige samlinger. Så måtte du ta det med deg tilbake til barnehagen og jobbe med det. Så det, det var en veldig god prosess

Alle informantene trekker frem det å få oppgaver mellom samlingene som positivt og nyttig. Slik fikk de gjort seg noen erfaringer mellom samlingene, og de fikk tilbakemeldinger fra andre kursdeltakere og kurslederne på sine praksisfortellinger. Det å reflektere over egne handlinger sammen med andre ble trukket frem som positivt i forhold til å bli bevisst egne handlinger.

Hilde: Nei, jeg tenker bare det.. altså.. den bevisstgjørelsesprosessen det var å gå på kurset. Når du satt der flere og fikk diskutert caser, om strategier og sånne ting i plenum. At du fikk på en måte en sånn «hærlighet», og fikk andre sitt syn på saker som du tok opp der[] Vi tok det med oss tilbake til hverdagen, vi jobbet med det her, vi

jobbet med det på flere plasser samtidig, over en lengre periode. Og da sitter det mer, enn andre modeller hvor du kanskje er på kurs en, to ganger, så skal du ta det tilbake til barnehagen og så utøve det alene.

Det ble trukket frem som positivt at de var flere ved enheten som gjennomgikk opplæringen samtidig, slik at de kunne være en hjelp og støtte for hverandre i hverdagen.

Anne: Og det at hele basen fikk lov til å sette seg ned og diskutere det samme. Jeg synes den var veldig viktig. Så jeg trur at hvis en skal introdusere det til noen så nytter det ikke å plukke og ta en her og en der. Men at alle sammen fikk den fellesopplevelsen

Anne forteller videre i intervjuet at barnehagen bruker praksisfortellinger som en vurdering på vedlikehold av programmet, hvor de reflekterer rundt situasjoner og får tilbakemeldinger på om en handler i samsvar med programmet.

4.1.3 utfordringer i endringsprosessen

Hilde forteller i intervjuet om den automatiske reaksjonen en ofte får i situasjoner, og at denne kan være vanskelig å endre

Hilde: Og det var vel en sånn prosess når vi startet med det, at alle begynte å tenke litt sånn «hvorfor sier jeg det?». Altså, du har en.. på en måte en reaksjon når det skjer en situasjon, så får du en sånn automatisk reaksjon. Det er ganske så vanskelig for oss

Her viser Hilde til at personalet har begynt å reflektere over egne handlinger, og hvilke utfordringer som ligger i endringsarbeidet. Hun forteller at det oppleves utfordrende å endre reaksjonsmåter, da en ofte handler ubevisst og av gammel vane i situasjoner.

Else forteller at det i en hektisk hverdag hvor en har lite overskudd, kan være utfordrende for enkelte medarbeidere å tenke skole- og barnehageprogrammet.

Else: Men når du går på avdeling åtte timer hver dag, og egentlig er drittlei av jobben din, drittlei av at det er for lite folk på jobb og du er drittlei av at du aldri får vikar og du er...ja, begynner kanskje å dra litt på årene og vondt i ryggen og kanskje går med konstante smerter og.. da og være konstruktiv og ha overskudd til å tenke Webster da, det trenger nødvendigvis ikke å være så lett.

Å endre egen atferd og handlingsmønster kan oppleves utfordrende som Else og Hilde her er inne på. Hilde forteller at personalet har blitt flinkere til å reflektere over egne handlinger,

men at arbeidet oppleves som krevende. Else forteller også om utfordringer i forhold til å få hele personalgruppa til å forstå nytteverdien av opplæringen, men dette var ikke noe tema hos de andre informantene.

Hvordan personalet tok til seg veiledning og programmet opplevde de kunne være personavhengig. Noen viste motstand i begynnelsen, men endret tankegang etter kursstart når de opplevde det hadde virkning. Enkelte kunne vise liten vilje til endring og skulle «kanskje hatt en annen jobb?» som Else forteller. En travel og hektisk hverdag kan lett føre til at en handler ubevisst, eller får den automatiske reaksjonen som Hilde er inne på. For å kunne endre denne, krever det at en har overskudd i hverdagen til å reflektere over egne handlinger. Personalressurs er noe som blir sett på som en utfordring hos alle informantene, at det er nok voksne tilstede slik at en kan følge godt nok opp.

4.1.4 Takle stress og negative tanker

Webster-Stratton (2005) fremhever betydningen av at voksne lærer seg å takle stress og negative tanker. Følelsene signaliserer behov for forandring og problemløsning, og motiverer til å gjøre noe med situasjonen. Om følelsene tar overhånd kan det føre til at en ikke evner å se løsninger, og en kan miste kontroll over situasjonen.

Anne: På gruppa vår så jobber vi veldig med å støtte hverandre. Og.. at det er lov å si det at, hvis du står midt oppi noe, så er det lov å si det at.. at «vet du..Kari, kan ikke du kom hit en tur da, jeg må på do en tur jeg».. eller.. bare ett eller annet, og så.. så en glidende overgang til at noen tar over hvis du står oppi det og ikke.. du kjenner at du ikke orker mer

Hilde: Hvis tålmodigheten nå tar slutt, så tenker jeg at da «nå trenger jeg 5. Jeg går ut på gangen, så kommer jeg tilbake igjen med ny frisk».

Her er det eksempler på hvordan de takler eget stress og negative tanker i hverdagen. Det kommer frem i intervjuene at det er stor åpenhet i personalgruppa om at det er lov å søke hjelp og støtte hos hverandre når vanskelige situasjoner oppstår. Anne forteller at det er bedre at de som voksne taper ansikt overfor hverandre, enn at det skal bli «trasig» for barnet ved at voksne begynner å kjeft.

Berit: når vi jobber to stykker sammen, så kan det jo være at du føler at du har låst deg såpass i den situasjonen, at den andre kanskje kommer og tar over. Eller at du

sier at «vet du, nå har jeg brukt så og så lang tid, kan du ta over nå?». Ja. Det har fungert oss imellom og det har også fungert greit for ungen

Hos Berit velger de å være to kontaktpersoner til barn med atferdsvansker. Slik sikrer de at det er en voksen som kjenner barnet godt tilstede om en er borte, samtidig som de kan være en støtte for hverandre i hverdagen. Som informantene er inne på, det kan være tøft å stå i vanskelige situasjoner med enkeltbarn. Alle informantene forteller de har ulike møter hvor de kan ta opp situasjoner rundt enkeltbarn, søke råd og støtte hos hverandre.

4.2 Relasjonsarbeid

4.2.1 Etablere relasjon til barnet

Webster-Stratton fremhever det å bygge relasjon til barnet som det viktigste i arbeidet for å få til atferdsendring hos barnet, og i intervjuene kommer det tydelig frem hvor viktig relasjonsarbeidet er blitt for alle informantene. Informantene forteller de er blitt mer bevisste på relasjonsbygging etter opplæringen, og hvordan de som voksne må jobbe for å oppnå dette. Å være i lek og samspill med barna, være tilstede og ta barna på alvor er noe informantene viser til at de vektlegger i arbeidet.

Berit: Og sånn på basen så var vi opptatt av det at vi skulle bygge relasjonen til barna. Det å være god på å se barnet, lytte til barnet, høre på det, leike med det. Det å være tilstede for barnet, og gi ros. Det var veldig viktig for oss. Så det var liksom en grunn-ting vi jobbet en god del med

Hilde: Det her med at unger skal bli sett. Og på en måte få en sånn... få et smil om morgenen...

Anne forteller refleksjoner rundt voksenrollen og relasjonsarbeid har ført til en mer helhetlig forståelse hos voksne om hva en god relasjon innebærer. Hun forteller at den fysiske kontakten også er viktig for å vise barnet at en bryr seg.

Anne: at alle sammen skjønner det at du får ikke bygd de relasjonene til ungene med bare å se på den og være der. Du må faktisk være nær den, ta i den, kjenne på den og være... ikke sant. Det handler om så mye mer

Informantene snakker mye om det og «danne bunnen» og det å «jobbe i bunnen». Dette forteller de er det viktigste i arbeidet, og som Berit fremhever som en «grunn-ting». Når informantene snakker om bunnen, forstår jeg det slik at de viser til den nederste delen av

lærings-pyramiden i skole- og barnehageprogrammet hvor relasjonen mellom barnet og voksne ligger. Anne opplever de er blitt flinkere til å se og observere enkeltbarnet i hverdagen.

Anne: Vi tenkte det at «ja, ja.. han e no trygg no, han går no å leike sæ no, og e jo», ikke sant, så satt vi oss der, og så så vi på han og tenkte at «dæm har det arti, dem har det fint», men vi var ikke så tett på dem hele tiden at vi hørte hva som ble sagt her og hva som ble sagt der.. så vi var ikke så nært og fikk fulgt opp dem så tidlig liksom...

Else er den eneste på enheten hun jobber ved som har hatt opplæring i skole- og barnehageprogrammet. Hun forteller hun får kommentarer på den gode stemningen som er inne på hennes avdeling.

Else: og du ser jo det er en del unger som går halv-gråtende, og så trenger dem egentlig ei favn, og så får de ei hånd. Så, jeg har jo fått bemerket det at «jeg ser det at inne hos dere så er de så glad i å klemme. De er jo så nære».

Informantene forteller de ved oppstart av nye barn i barnehagen har kontaktpersoner som får et spesielt ansvar den første tiden. Dette for at barnet skal få tettere oppfølging den første tiden i barnehagen. Barnet får også en voksen som blir ekstra kjent med sine behov den første tiden. Anne forteller kontaktpersonen også har et ansvar for å være sammen med barnet hver dag, og sånn sikrer seg at alle barn opplever å bli sett hver dag. Med store barnegrupper kan dette være en utfordring forteller både hun og Berit som jobber i base-barnehager. Berit forteller de er blitt mer bevisste på å dele barna inn i mindre grupper etter opplæringen.

Berit: Det innførte vi litte grann etter Webster-Stratton og, som vi har kjørt i to år nå, i forhold til at vi føler at vi kommer nærmere inn på ungene når vi har de i mindre grupper

4.2.2 Positiv tilnærming

Informantene forteller de opplever skole- og barnehageprogrammet har ført til en større bevissthet rundt det å fokusere på barnets positive sider og særegenheter i hverdagen.

Hilde: Altså respekten for barnet har alltid vært der, men jeg tenker på måten du tenker og snakker til barnet. Så var det en sånn bevisstgjørelsesprosess om at.. ja..det.. sånn vil jeg jobbe. Ja. Å se ungene på den måten der. Ta vekk det her negative.

Anne forteller i intervjuet hvordan barnets atferdsvansker nå har fått et fokus på at det er ting barnet øver på. Ved å ha dette fokuset på barnets utfordringer, opplever hun både barn og voksne får et mer positivt syn på barnet.

Anne: det handler litt om å naturliggjøre atferdsvansker i forhold til andre vansker og synes jeg. At.. at det er ikke noe mer hokus pokus med atferdsvansker, for han er blitt sett på som en troll-unge, mens ei jente som plages med bleien, skulle jeg til å si, hun er blitt sett på som ei snill og flink unge..

Berit forteller hun opplever det positive synet og den positive tilnærmingen til barnet ofte kan være nok til at barnet endrer atferd, uten at en trenger andre strategier.

Berit: At unger kan, selv om en utagerer, så har en masse positive sider. Så hvis man legger vekt på det i relasjonen med barnet, så.. da kan vi bruke det, tenker jeg. For da blir det ikke sånn at vi bare har et belønnings-system og bare øver på atferd. Belønning-system eller atferdsplanen kan komme.. hvis det er noe spesielt

Informantene forteller de opplever at deres positive fokus på barnet har betydning for hvordan de andre barna i barnehagen møter det. Når de ikke gir negativ oppmerksomhet, vil ikke de andre barna gjøre det heller, fortelles det.

Else: Alle andre fikk lov til å sitte å høre på at «hun Sahra, hun var god på det, mens hun Hanna, hun var god på noe helt annet.

Informantene forteller det kan være nyttig å velge ut områder en vil jobbe mer med i forhold til barnet, slik at det ikke blir for mye oppmerksomhet rundt den negative atferden. Slik får de fokus på barnets positive sider, og arbeidet oppleves slik mer overkommelig.

Anne: «og så blir vi ikke så klare når vi går hjem, for da så er vi positive når vi går hjem. Vi har gått og vært positiv til ungene, i stedet for å gå å kjefta...»

4.2.3 Betydningen av god relasjon

Informantene forteller de opplever det å ha en god relasjon til barn med utfordrende atferd har betydning når en jobber med grensesetting og endring av atferd hos barnet. Berit forteller en god relasjon til barna må være etablert før en kan bevege seg videre opp i læringspyramiden. Med en god relasjon vil også behovet for å bevege seg opp i læringspyramiden bli mindre, gjennom at samarbeidet og samspillet med barna blir bedre forteller hun.

Berit: Det vi har valgt å legge særlig vekt på igjen da, det er det med å bygge relasjon til barnet.[] For det er kjempeviktig hvis vi senere skal gå opp i tre-kanten og skal gi grenser og konsekvenser av å bryte ei grense. Så er det veldig viktig at vi har jobbet mye nederst da, at vi har greid å skape et forhold til barnet. For da vil det bli lettere for det barnet og følge våre beskjeder, enn hvis vi starter på toppen og så ikke har bygd noe nederst

Hilde forteller hun opplever at et barn føler seg sett og bekreftet av voksne kan være nok til å endre atferd.

Hilde: alt skulle gjøres på hennes måte. Og som nå på en måte fikk den gode starten på dagen, fikk den tryggheten, den klemmen i løpet av dagen, ble sett. Og nå har hun en helt annen måte å være på. Det skulle så lite til, at det kanskje var et rop om «ser du meg?». At hun kanskje hadde et litt mer behov enn andre unger til å bli sett i løpet av dagen.

Anne forteller hun opplever at samspillet med barna har endret seg etter opplæringen. Barna føler seg tryggere på den voksne, takler grensesettingen bedre og de søker mer kontakt i hverdagen forteller hun. Hun forteller at barna kan komme og si; «du er snill du» etter en konfliktsituasjon, noe hun opplever som at barna er trygge på henne og forstår hun vil deres beste.

Anne: Og jeg synes det at ungene takler det på en mye bedre måte nå enn hva de gjorde før, for at nå så vet de det at vi er tilbake, og vi er gode med dem.

4.3 Systematisk arbeid

4.3.1 Felles strategi

Informantene forteller hvordan de opplever programmet er med til å hjelpe dem til å sette felles mål for hvordan de skal arbeide med både enkeltbarn og barnegruppa som helhet. Felles språk og felles forståelse gjør at informantene opplever at det er enklere å sette mål i arbeidet med enkeltbarn, da de lettere forstår hva en snakker om og hvorfor en velger de tiltakene en gjør i arbeidet med enkeltbarn. Det fortelles også at en opplever at alle har mer å bidra med i diskusjoner og refleksjoner rundt arbeidet.

Anne: Og i forhold til.. i forhold til de ungene, så opplever jeg og det at personalet synes det er mye lettere å jobbe i forhold til det. For nå så har vi det opp på en positiv

måte og snakker om at «ja, nå ser jeg at han har utfordringer med atferden ved matbordet», for eksempel. Det er bare klask, hvordan gjør vi det?

Berit forteller hun opplever at barna blir roligere ved at de voksne har en felles strategi på rutiner og regler i barnehagen. Gjennom systematisk planlegging har de sammen skapt klare føringer på regler og rutiner de ønsker å ha på avdelingen, og som de introduserer for barna ved oppstart. Slik klarer de å skape en forutsigbar og trygg hverdag for barn fra første dag, samtidig som de opplever mindre av utprøvende barn.

Berit: Jeg merker jo det at ungene blir roligere. For eksempel nå, når vi holder på å kjøre inn rutiner, vi har faste plasser ved bordet, det er jo og en strategi, ikke sant. Og når vi kjører to regler, alle sammen, alle voksne, så blir ungene trygge på det. Da er det ikke noen som prøver ut og spør en annen om noe annet. Så sånn virker det veldig greit.

Else: det er jo noe med det og så gi ei personalgruppe et felles språk. Fordi at vi som førskolelærere sitter med vår utdanning og vårt språk, og det trenger ikke nødvendigvis å være så lett å forstå for en som har en annen bakgrunn. Som har sitt utgangspunkt. Men en sånn type skolering som gjør oss... får oss til å få en felles forståelse

Ved hjelp av atferdsplan setter de konkrete mål for enkeltbarnet, og dette arbeidet blir evaluert etter en viss periode. Slik får de bedre hjelp til å se om de tiltakene de gjør nytter, og om det er noe de må gjøre mer av eller endre underveis. Anne forteller at hun opplever programmet som støttende i forhold til nytt personal på avdelingen og når hun får inn vikarer. Med utgangspunkt i programmet og læringspyramiden kan hun lettere forklare hva de vektlegger i arbeidet med enkeltbarnet.

Anne: ja.. nei.. jeg synes det.. for det systemiserer det på en ok måte synes jeg. Så at.. og så veit alle sammen, kan de måtene, de kan de skjemaene våre, hva ser vi etter, hva har vi og hva må vi gjøre. Og da må du ikke forklare hele tiden grunnen til at vi skal jobbe med det, hvorfor.. for vi har vært igjennom det så veldig godt.

Else forteller at hun opplever det som utfordrende i forhold til at hele personalgruppen ikke har samme forståelse i arbeidet. Hun er den eneste på enheten hun arbeider som har opplæring

i programmet. Hun erfarer at ved hennes enhet har de en annen pedagogikk og tilnærming til barn, og liten erfaring i forhold til barn med atferdsvansker.

Else: Jeg prøvde å implementere denne praksisen til mine kollegaer, men det var veldig fremmed for dem. Det var ikke.... For den enheten her har en helt annen pedagogikk, en helt annen måte å tenke på. En helt annen tilnærming, og de har ikke noen erfaring med barn med utfordringer.

Anne trekker frem hvordan de nå opplever å bedre kunne håndtere barn med atferdsvansker. Gjennom å systematisere arbeidet opplever de at de nå har strategier for å håndtere barna bedre selv, og de er bedre i stand til å vurdere tiltak og evaluere arbeidet underveis. Anne opplever at behovet for ekstra ressurser blir mindre, noe som forteller at de opplever bruk av programmet som effektivt og virkningsfullt. Her blir spesielt det å sette ting i system fremhevet som positivt.

Anne: Pluss at vi har fått, med å ta det i bruk på sånn atferdsvansker, som er sånn bobbob, som ikke er sånn som BFT tar, så har vi fått vanliggjort det litt mer på basen at.. sånn at det kaukes ikke om ekstra ressurser tvert at det er noe som er litt vanskelig. Det er faktisk en jobb, vi har faktisk en strategi, en måte vi jobber på, så det her takler vi, vi klarer det

4.3.2 Mål for enkeltbarnet

Else fremhever programmet som god hjelp i forhold til det å velge ut og se områder en bør fokusere på. Hun forteller at mange kan oppleve at de sliter med hele hverdagen. Når et barn viser mye negativ atferd, kan det ofte oppleves ganske overveldende. En får en følelse av oppgittethet, og en vet ikke hvor en skal begynne. Her kan programmet oppleves som støttende i forhold til at en får hjelp til å velge ut områder en kan arbeide med, og slik kan arbeidet virke overkommelig. Webster-Stratton fremhever og at arbeidet kan mislykkes hvis for mange negative og problematiske atferder skal takles på en gang.

Else: Velge ut dine kamper, hvis du skal si det sånn da. hva er det som er viktig? Og hva er det vi kan svelge? Og da spesielt med barn med utfordringer

Anne: Vi har det ikke på alle barn, men når nå føler vi han begynner å bli en gjenganger, at vi tar han opp flere ganger. Da blir vi enige om at det at nå må vi bli enige om hvordan vi skal gjøre det her, for det her er noe vi har et system på.

I intervjuene kom det frem at alle informantene opplevde at programmet var noe de brukte mer eller mindre bevisst i hverdagen sin i forhold til alle barn, men at de jobbet mer systematisk med dette når det var enkeltbarn de opplevde hadde en mer utfordrende atferd. Anne forteller her at de har fått gode rutiner på å sette seg ned å lage felles strategier på hvordan de skal møte barn som strever med atferden. Dette kan tyde på at de nå har fått et system på hva de skal gjøre når de møter barn med uønsket atferd.

Hilde: Kanskje får vi et annet barn etter hvert som trenger andre, og da må vi endre det og. Så vi er jo hele tiden i endring i en barnehagehverdag. Du kan på en måte ikke ta to unger på samme måten. Kanskje fungerer en del av Webster på en unge, mens på en annen unge så må du på en måte bruke det på en helt annen måte, for å få løftet han.

Her viser Hilde til hvordan de hele tiden må tilpasse programmet og tiltakene så de passer til hvert enkelt barn.

5 DRØFTING

5.1 Drøfting Voksenrollen

Et viktig prinsipp hos Webster-Stratton er at det alltid er de voksne som skal gjøre endringsarbeidet, og det er alltid de voksne som skal gjøre de første endringene (Webster-Stratton, 2005). Alle informantene trekker frem hvordan de etter opplæring i programmet har endret måten de tenker og forholder seg til barn med atferdsvansker på. Anne forteller det handler om en endringsprosess hos både voksne og barn, og at det ikke er noe bare barnet skal lære. Jeg forstår det slik at hun opplever skole- og barnehageprogrammet handler om en bevisstgjøring av hvordan voksne møter barnet, og at det er de som må gjøre de første endringene. Som nevnt i teorikapittelet bygger skole- og barnehageprogrammet på sosial interaksjonslæringsteori, hvor en ser det som nødvendig å endre voksnes atferd for å endre negativ atferd hos barnet. Dette gjøres blant annet ved at voksne trenes opp i å kartlegge barnets prososiale atferd, for så og systematisk rose og oppmuntre denne atferden. Informantene forteller i intervjuet hvordan de nå fokuserer på hvordan de kan hjelpe og støtte barnet for å mestre i hverdagen, hvor ros og oppmuntring blir brukt som strategier for å motivere barnet. I skole- og barnehageprogrammet blir det lagt vekt på at hvilken type oppmerksomhet voksne gir, er en av de viktigste faktorene for å motivere barnet til å gjøre det bra. Jevnlige oppmuntring og ros vil bygge opp barnas selvrespekt, og bidra til et tillitsfullt forhold mellom barnet og voksne (Webster-Stratton, 2005).

Slik jeg forstår informantene når de forteller om å hjelpe og støtte barnet til å mestre i hverdagen, handler det om hvilke krav og forventninger de som voksne stiller overfor barna. Slik kan det sees i sammenheng med Bronfenbrenners definisjon på barns atferdsproblemer som ligger til grunn i oppgaven. Her blir barnets atferdsproblem sett på som et misforhold mellom de krav og forventninger barnet stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet har til å møte disse kravene. Forholdet mellom barnet og voksne i barnehagen befinner seg i det Bronfenbrenner kaller mikromiljøet, og det er her barnet gjør sine erfaringer og skaper sin virkelighet (Klefbeck og Ogden, 2003). Voksne i barnehagen har dermed en stor innvirkning på barnets utvikling. Hvordan voksne møter barnet vil ha betydning for om barnet får erfaringer på å mestre egen hverdag eller ikke. Med utgangspunkt i et aktørperspektiv vil barnets virkelighetsoppfatning være avgjørende for den handlingen barnet viser i situasjonen. Når voksne stiller urealistiske krav til barnet, vil barnet vise uhensiktsmessig atferd på bakgrunn av tidligere erfaringer og motsatt. Som nevnt tidligere viser informantene til en forståelse av at det er de som må endre måten de møter barnet på. Jeg oppfatter det slik at de

har fått en forståelse av at barnets atferd er et resultat av de krav og forventninger de stiller overfor barnet, og at det er de som må tilrettelegge en hverdag slik at barnet mestrer.

Berit trekker også frem relasjonsbygging som viktig i arbeidet, noe som også bekreftes av de andre informantene. Et viktig tiltak innenfor den sosialøkologiske tilnærmingen er å se på kvaliteten på relasjonen mellom systemene, hvor en negativ relasjon blir sett på som en risikofaktor for barnet. I følge Bø (2012) er den optimale situasjonen i et miljø når det enkelte barn opplever samsvar mellom egne behov og egenskaper på den ene siden, og krav og forventninger det møter på den andre siden.

Informantene forteller de raskt opplevde atferdsendringer hos barn under opplæringen, noe som viser hvor viktig voksenrollen er i forhold til barns atferd. De første samlingene i opplæringen til skole- og barnehageprogrammet har også fokus på hvordan voksne kan bygge positive relasjoner til barna og bruk av positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros (Tveit/Arnesen, 2007).

Informantene trekker frem måten opplæringen av programmet var lagt opp på som positiv og nyttig for å bli bevisst betydningen av voksenrollen og egne handlinger. Her ble de introdusert for ulike emner hver gang, og de fikk praktiske oppgaver mellom samlingene slik at de fikk gjort seg erfaringer på de ulike emnene. De forteller at det å få erfaring med hvordan prinsippene i programmet fungerte i praksis ga motivasjon for videre arbeid. Kvello (s.129) hevder at for å kunne endre praksis, må vi våge å bli konfrontert med egen praksis. Det å bruke praksisfortellinger og en kritisk refleksjon over egen praksis mener han vil være en god måte å gjøre dette på (Kvello). Dette støttes av informantene som forteller hvordan det å få tilbakemeldinger fra gruppeveiledere og andre deltakere på kurset var nyttig for å endre måten en tilnærmet seg barnet på, og til å bli bevisst egne handlinger. At hele personalgruppen eller personalet på samme avdeling fikk opplæring samtidig, var noe informantene så på som positivt. Slik kunne de være en støtte for hverandre i endringsarbeidet ved å gi små påminnelser i hverdagen. Her vil jeg igjen trekke inn viktigheten av at det er god sammenheng mellom aktørene i miljøet, og hvordan det er med å skape forutsigbarhet i barnets utvikling (Klefbeck og Ogden, 2003). Barnet lærer seg å forstå sosiale årsakssammenhenger når hendelsene er forutsigbare og barnet vet hva voksne forventer av det.

I Rammeplanen blir betydningen av vurderingsarbeid i barnehagen fremhevet hvor det står «systematisk vurderingsarbeid legger grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon»

(RP s. 50). Her legges det vekt på at kvaliteten i det daglige samspillet mellom menneskene i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring, og at barnehagens arbeid skal vurderes i forhold til kriterier gitt i barnehageloven, rammeplanen og eventuelle lokale retningslinjer og planer. Her kommer det frem at barnehagene er pålagt å vurdere eget arbeid når det gjelder relasjonsarbeid med barn, men den gir ingen føringer på hvordan og hva som skal evalueres. I intervjuene kom jeg ikke inn på om barnehagene hadde noen form for systematisk vurderingsarbeid før opplæringen når det gjaldt voksenrollen i barnehagen. Ut fra hva informantene forteller om hvor nyttig de opplevde opplæringen, hvor refleksjon over egen rolle og handlinger ble spesielt trukket frem, kan det forstås som at det ikke var godt nok ivaretatt tidligere. Når det gjelder implementering av et slikt program blir det trukket frem hvor viktig det er at hele personalgruppen er med. Forskning viser at systematisk arbeid som er basert på kunnskap om hva som virker, og der hele virksomheten er med, gir resultater (St.mld.nr.16).

Informantene forteller også om utfordringer knyttet til endringsprosessen. Hilde forteller om hvor vanskelig det kan være å endre atferd, da en ofte handler ubevist og automatisk i situasjoner. Kari Killen (2007) tar opp denne problematikken når hun skriver om «barndommen varer i generasjoner». Hun mener de erfaringene og verdiene vi har med oss fra egen oppvekst, ubevisst er med og påvirker vår oppdragelsesstil. Fordi disse påvirkningene har skjedd så tidlig og så umerkelig, kan det være vanskelig å bli bevisste over de, og slik kan de også virke veldig sterkt. Hun mener voksne lett kan overføre dem til neste generasjon uten å sette spørsmålsteget ved om det er dette en vil at barna skal lære. De automatiske reaksjonene Hilde forteller om, kan sees i sammenheng med de erfaringene og verdiene voksne har med seg fra egen oppvekst. Hun forteller videre at opplæringen i skole- og barnehageprogrammet var støttende til å bli bevisst og endre disse reaksjonsmåtene. Anne forteller i intervjuet om at den muligheten de fikk ved å sitte i flere timer og snakke sammen, har «ringvirkninger». Hun forteller også at hun fikk en bekreftelse på at de gjorde mye av det de lærte i opplæringen fra før, men at de nødvendigvis ikke var så flinke til å sette ord på det. Barnehagehverdagen er hektisk, og det kan være utfordringer knyttet til det å sette av tid til refleksjon og evaluering av eget arbeid. Selv om rammeplanen fremhever betydningen av vurderingsarbeid, er det mye som tyder på at barnehagene ikke er flinke nok til å sette dette på dagsorden. Hva som kan ha hatt størst betydning, skole- og barnehageprogrammet eller tid til refleksjon over egen praksis, kan være vanskelig å si.

Drugli (s.92) viser til at det er nær sammenheng mellom det en tenker og føler omkring en situasjon, og det en faktisk gjør. Hun mener at pedagoger som jobber med barn med atferdsvansker, derfor må jobbe mentalt med seg selv for å skape tro på at de skal mestre arbeidet, at de skal greie og holde seg rolige og at de kan kontrollere eget sinne. Selv om informantene gjennom opplæringen har lært seg effektive strategier for å håndtere atferdsvansker (Drugli), opplever de likevel å havne i fastlåste situasjoner innimellom. Hos de tre informantene hvor opplæring av programmet har vært en satsning, viser de til at de har funnet strategier for hvordan de skal håndtere stress og negative tanker. Det informantene forteller de her er opptatt av, er at barnet ikke skal oppleve å tape ansikt i slike situasjoner. Med en åpenhet personalet imellom, har de funnet seg strategier for hvordan de kan hjelpe hverandre til å ta pauser i konflikter. Slik fikk de som voksne et lite pusterom for å hente seg inn, samtidig som de opplever å ivareta barnet i situasjonen. Med utgangspunkt i Pattersons tenkning innen sosial interaksjonslæringsteori, vil det å klare å stå ut i konflikt-situasjoner være viktig slik at en ikke opplever en forverring av problemene. Ved at den voksen blir ettergivende i situasjonen, opplever barnet at den har vunnet kampen. For voksne kan det og ikke ha strategier for å bearbeide og takle de følelsesmessige påkjenningene som slik atferd medfører, føre til at den voksen mister tillit til seg selv som oppdrager og pedagog og slik utvikle negative og fastlåste tankemønstre. Fokus på mestring av stress og aggresjon hos voksne er ofte en forutsetning for å hindre at voksne bidrar negativt til konflikten (Nordahl et al., 2005). Det at informantene har funnet seg strategier for å ta pauser i konflikter, viser at de har satt fokus på hvordan de kan mestre det å stå i vanskelige konflikter med barna.

Som nevnt i teroidelen stilles det en del kritiske spørsmål til bruk av evidensbaserte program som Webster-Stratton. Steinsholt (2014) hevder dette kan gå på bekostning av det pedagogiske skjønnet, og gi lite handlingsfrihet og valgfrihet for pedagogene til å bestemme over hva som vil virke i ulike situasjoner. Ut fra det informantene forteller i intervjuene ga ingen uttrykk for at de følte seg styrt av skole- og barnehageprogrammet, eller at det ga rom for lite handlingsfrihet i hverdagen. De forteller de kombinerer skole- og barnehageprogrammet med annen kunnskap, men at det er prinsippene i tenkningen de tar med seg i hverdagen. Anne forteller hun bruker programmet mer strukturert i arbeid med enkeltbarn med store behov, men at hun ellers ikke tenker over om det er Webster-Stratton i hverdagen. Else og Hilde opplever skole- og barnehageprogrammet har blitt en naturlig del i hverdagen, og at de handler mer automatisk ut fra programmet. En kan slik stille spørsmål om de opplever skole- og barnehageprogrammet som det ene riktige, og «blitt meningsblinde og

ikke evner å tenke nye tanker og handlingsmuligheter» som Steinsholt (2014) snakker om. Som jeg har vært inne på tidligere, refleksjon over egne handlinger er viktig i arbeidet med barn, og vurderingsarbeid skal være en del av hverdagen i barnehagen. Som informantene forteller i intervjuet er det vanskelig å finne nok tid til dette i hverdagen. Personalressurs og sykdom blir sett på som utfordringene knyttet til tid til refleksjon. Slik kan det profesjonelle skjønnet bli utfordret i hverdagen, også uten program.

5.2 Drøfting Relasjon

St.meld. nr 41- Kvalitet i barnehagen trekker frem relasjonen mellom voksen og barn som viktig i forhold til kvaliteten i barnehagen. Å utvikle en god relasjon til barn med utagerende atferd kan være spesielt utfordrende siden de utfordrer voksne mer enn andre barn. I følge Drugli (2008) vil det derfor kreves en god relasjonskompetanse av voksne i møte med barn som utfordrer.

Alle informantene fremhever relasjonsarbeidet som det mest sentrale i hverdagen etter opplæring av skole- og barnehageprogrammet, hvor det blir sett på som grunnleggende og som det «å danne bunnen». Dette er noe informantene forteller de har jobbet mye med i hverdagen etter opplæringen. Anne forteller de har fått en annen forståelse av hva relasjonsarbeid innebærer, og at dette har ført til at de involverer seg enda mer i barna. Skole- og barnehageprogrammet bygger på Pattersons teori hvor han vektlegger at det er voksne som først må endre handlingsmønster når en skal endre atferden til barnet. Skole- og barnehageprogrammet har som nevnt tidligere en pyramidetenkning (Vedlegg 2) der grunnlaget for arbeidet bygges opp gjennom et godt forhold mellom pedagog og barn. De første samlingene i opplæringen tar også utgangspunkt i hvordan voksne kan bygge positive relasjoner til barna gjennom bruk av lek, ros og positiv oppmerksomhet. Skole- og barnehageprogrammet trekker frem et godt forhold til barnet som viktig, og legger til grunn at et pedagog-barn forhold som er bygd på tillit, forståelse og omsorg, fremmer barnets læring og øker barnets prestasjoner (Webster-Stratton, 2005). Måten informantene refererte til «bunnen» og som en «grunn-ting», opplever jeg som at de henviser til læringspyramiden og tenkningen den bygger på. I intervjuene kom informantene stadig tilbake til relasjonsbygging når de skulle fortelle hvordan de jobber med barn med utagerende atferd. I intervjuguiden (Vedlegg 3) er det ingen av spørsmålene som etterspør relasjonsarbeid, og det var ikke noe jeg etterspurte under intervjuene. Det fikk likevel et stort fokus under intervjuene, så jeg forstår det slik at dette er noe som er blitt viktig for informantene i hverdagen etter opplæringen i skole- og barnehageprogrammet.

Forholdet mellom barnet og voksne i barnehagen befinner seg i det Bronfenbrenner kaller mikromiljøet, og det er her barnet gjør seg erfaringer og skaper sin virkelighet. Kvaliteten på relasjonene mellom de ulike systemene blir sett på som spesielt viktig da den har stor innvirkning på barnets utvikling. Det emosjonelle klimaet i en setting blir sett på som den viktigste kvalitetsindikatoren i mikromiljøet, hvor det legges vekt på at et utviklingsstimulerende klima bygger på varige, gjensidige og varierte relasjoner. Dette innebærer å gi barnet muligheter til å lære, leke, gi og motta kjærlighet og omsorg, samt dekke andre grunnleggende behov. Anne forteller hvordan det å være sammen med barna har fått en ny betydning etter opplæringen i skole- og barnehageprogrammet. Før kunne de ha en opplevelse av at de forstyrret barna om de tok kontakt i leiken, mens nå handler det om å vise barna at de bryr seg, og viser interesse for det barna holder på med. Også de andre informantene forteller de er blitt mer bevisste på hva en god relasjon innebærer, og trekker frem hvor viktig det å være i leik og samspill med barna og være tilstede for barna, ta barna på alvor og være på deres nivå. Anne og Else trekker også frem hvor viktig den fysiske kontakten er for å vise barna omsorg. I følge Rammeplanen (2006) blir en omsorgsfull relasjon preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. Det er også litt interessant når Else forteller hun får tilbakemeldinger på den gode stemningen inne på sin avdeling. Handler dette om personene som jobber på avdelingen, eller har det sammenheng med hennes fokusering på relasjonsarbeid betydning

For å ivareta nye barn i barnehagen forteller informantene at de har kontaktpersoner som får et utvidet ansvar for å følge opp den første tiden. Barnet får en voksen å forholde seg til, og som hjelper det til å finne seg til rette og er med på å skape trygghet den første tiden. Kontaktpersonen har også dialog med foreldrene, og slik får informasjon om barnet og barnets behov. I utviklingsøkologien blir oppstart i barnehagen sett på som en økologisk overgang. Det dreier seg om når barnet beveger seg fra ett mikrosystem til et annet, og det oppstår et mesosystem. Hvordan barnet opplever denne overgangen kan ha betydning for utviklingen, og det er med å legge grunnlaget for videre samarbeid mellom voksen og barn. Slik informantene forteller de ivaretar nye barn, ligger det til rette for at det skal bli et positivt økologisk skifte for barnet hvor både barn og foreldre blir ivaretatt. Hos Anne har denne kontaktpersonen også et ansvar for å følge barnet opp gjennom hele året, og slik sikre seg at alle barn føler seg sett hver dag.

I følge St.mld. nr. 41- Kvalitet i barnehagen, antyder forskning at noen av de viktigste faktorene for å fremme barns utvikling i et godt barnehagetilbud er at samspillet mellom

voksne og barn kjennetegnes ved at voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige og at det er gruppestørrelser som gjør det mulig for de voksne å samhandle med barna på en god måte. Slik jeg forstår Anne og 2 kan det være noen utfordringer i store barnegrupper i forhold til å få fulgt barna godt opp i hverdagen. Det kommer frem hos alle informantene at personalressurs og fravær også er utfordringer i hverdagen. Samtidig viser de til at dette er noe de tar hensyn til, og gjør noen grep med hensyn slik at de får muligheter til å vise omsorg og samhandle på en god måte med barna. Som jeg forstår Berit var dette noe de begynte med etter opplæringen i skole- og barnehageprogrammet, og slik kan det se ut til at dette har hatt betydning for hvordan de tenker relasjonsarbeid i etterkant.

Webster-Stratton fremhever lek som en av de mest virkningsfulle måtene å etablere et godt forhold til barna på, og begrunner dette med at forholdet mellom voksen og barn en kort stund vil være likeverdig. Det vil også gjerne være slik at voksne må følge barnets ledelse, og slik får barnet være den som har kontrollen. Dette er med å skape en gjensidighet som vil være viktig for å utvikle nærhet og tillit. Det informantene trekker frem som viktig i relasjonsbyggingen, kan sees i sammenheng med gjensidighet, maktbalanse og følelser som blir sett på som tre viktige elementer i relasjonen (Klefbeck og Ogden, 2003).

Barn med atferdsvansker utfordrer gjerne voksne mer i hverdagen, og det kan fort skje at en mister fokuset på det positive barnet gjør. Forskning viser at lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til dårlig atferd enn til god atferd, noe som bare vil forsterke den dårlige oppførselen og føre til flere problemer (Webster-Stratton, 2005). Informantene forteller de opplever skole- og barnehageprogrammet har vært en god hjelp til å fokusere på de positive egenskapene til barnet. De forteller dette har vært en prosess, og de opplever nå at de tilnærmer seg barnet på en annen måte. Skole- og barnehageprogrammet legger vekt på å fremme god oppførsel gjennom oppmerksomhet, oppmuntring og ros, og dette blir sett på som et virkningsfullt middel til å forsterke barnets oppførsel. Når voksne gir mindre oppmerksomhet mot dårlig oppførsel og gir god oppførsel mer oppmerksomhet, vil det bety mye både for det enkelte barnet og også for resten av barnegruppa. Dette kan sees i sammenheng med den sosial-kognitive tenkningen. Her vil positive tilbakemeldinger fra voksne være med å forsterke barnets tro på egen mestring. Dette bekreftes at informantene når de forteller at positiv oppmerksomhet oppleves som nok til å endre atferd hos barn. Informantene forteller også at dette fører til at både voksne og barn har fått et mer positivt syn på barnet, og det vil slik forstått også gi barnet et mer positivt syn på seg selv. Hvilke tanker

en som voksen har om et barn, vil også få konsekvenser for hvordan en forholder seg til barnet (Drugli, 2008). Anne beskriver det som en «good-good»-situasjon.

En undersøkelse av Sørli og Nordahl (1998) hvor de har vurdert sammenhengene mellom elevenes relasjon til lærerne og en rekke andre pedagogisk viktige områder i skolen, viser en klar sammenheng mellom elev-lærer relasjonen og omfanget av problematferd. Et dårlig forhold mellom elev og lærer viser mer problematferd enn når relasjonen er positiv (Nordahl, s.212). Informantene forteller de har den samme opplevelsen, gjennom å etablere en god relasjon til barnet opplever et bedre samarbeid med barna. Behovet for å bevege seg opp i læringspyramiden oppleves mindre og barna har lettere for å ta imot beskjeder. I et balansert mikromiljø vil barnet utvikle prediksjonskontroll, som vil si at det klarer å forutse konsekvensene av handlingene sine. Dette bekrefter også Nordahl et.al (2005) hvor det å ha tilgang til barnet blir sett på som et viktig prinsipp for å skape relasjon. Det fører til at voksne kan snakke med barnet, stille krav og forventninger, og det vil være større mulighet for at barnet innfrir forventningene. Dette begrunnes i at barnet har noe å tape ved ikke oppfylle forventningene, og det vil derfor gjøre en innsats for å tilfredsstille voksne. Opplever barnet at det ikke har en god relasjon til voksne, vil det ikke ha noe å miste ved og ikke gjøre som den voksne forventer. Et godt samarbeid kan også tyde på at maktbalansen mellom barnet og voksne jevnes ut. Det er ett av målene ved relasjon ifølge Bø (2012), og skjer når voksne tilfører barnet kunnskaper, ferdigheter, gir det ansvar og lar barnet få oppleve mestring i situasjonen. Barnet lærer seg slik å forstå sosiale årsakssammenhenger, og forstår betydningen av et godt samarbeid med voksne. Webster-Stratton (2005) legger også vekt på positiv oppmerksomhet vil øke barnets sosiale kompetanse og faglige utvikling, og informantene forteller de opplever dette som veldig virkningsfullt. Bø trekker frem sosiale relasjoner i mikromiljøet som en av de viktigste byggeblokkene i en setting, og at god kvalitet er avgjørende for barnets utvikling (Bø, 2012).

Det informantene her forteller er hvordan de opplever skole- og barnehageprogrammet har vært nyttig i arbeidet med å skape en god relasjon til barnet, og at de opplever et mer positivt syn på barnet etter opplæringen. Hvorfor relasjonsarbeidet ikke stod like sentralt hos informantene før opplæringen når en vet hvor viktig den er i arbeidet med barn, kom jeg ikke inne på i intervjuene. I følge Spurkeland (2012) er relasjonskompetanse mer eller mindre utelatt i pedagogiske høyskoler, men at den kompenseres i noen grad av utdanning i sosial kompetanse. En kan derfor stille spørsmål om utdanningen i dag har et stort nok fokus på relasjon, og om en går dypt nok inn i innholdet av begrepet og innsett hvilken rolle

kompetansen spiller for pedagogens suksess (Spurkeland, 2012). Det kan se ut til at opplæringen har gitt informantene ny kunnskap om relasjonens betydning, og hvor viktig dette arbeidet er. Berit forteller har de fått en ny forståelse for barn med utagerende atferd. I dette kan det ligge at de har fått kunnskap om hvor viktig voksenrollen er i dette arbeidet, og at det er den voksne som må starte endringsarbeidet. Drugli (2008) hevder at økt kunnskap om hvor viktig voksenrollen er i forhold til barns utvikling, vil få mange som jobber med barn til å evaluere sin egen relasjon til barn, og da særlig til barn de er bekymret for eller som de opplever at de strever med (Drugli, 2008). I følge Nordahl et.al (2005) vil et tiltak innenfor sosialøkologien være at fagfolk jobber med de delene av barnets økologi som kan snu en negativ utvikling, og kvaliteten på relasjon mellom voksen i barnehagen og barnet blir sett på som viktig i det her arbeidet (Nordahl, 2005).

5.3 Systematisk arbeid

Informantene forteller de opplever skole-og barnehageprogrammet som nyttig i hverdagen. Det som blir fremhevet her er hvordan de opplever det å ha et felles språk og en felles forståelse som en støtte i det daglige arbeidet. Slik får alle den samme forståelsen for de valg som blir gjort i arbeid med enkeltbarnet, og det blir enklere for alle å følge opp i hverdagen. Anne forteller dette også er en god hjelp når det kommer nye voksne inn i barnehagen. Med utgangspunkt i læringspyramiden opplever hun det som enklere å forklare hvordan de jobber, og hva de vektlegger i arbeidet. Her vil jeg trekke frem den betydningen Bronfenbrenner legger i at det er sammenhengen i de ulike miljøene og settingene til barnet. Voksne i barnehagen kan befinne seg i flere ulike økologiske miljøer, avhengig av hvilken rolle de har sammen med barnet. Barnehagen som institusjon befinner seg i barnets eksosystem, og blir beskrevet som formelle og uformelle miljøstrukturer som er med på å påvirke barnets utvikling, men som barnet ikke har direkte kontakt med. Hva som legges av føringer og bestemmelser i barnehagene, vil ha betydning for barnet. Om det er positivt for barnet eller ikke, er avhengig om det har et barneperspektiv (Klefbeck og Ogden, 2003). Det er mange barnehager som i dag satser på ulike metoder for bruk i barnehager, og det vil være viktig at en tenker nøye igjennom områder en vil barnehagen skal jobbe med. St.mld.nr.16 henviser til forskning som viser at systematisk arbeid med tiltak som er basert på kunnskap om hva som virker, og der hele virksomheten er involvert, er virkningsfullt. I følge Sprague og Horner (2006, gjengitt i Drugli, 2008) vil det være behov for tiltak på å forebygge alvorlige atferdsvansker hos barn, og her blir betydningen av at personalet har felles holdninger og strategier som følges av alle på barnehagen, og deretter individuelle tiltakskomponenter

vektlagt. (Drugli, 2008). Else som er den eneste på enheten forteller hun prøvde å overføre noe av tankegangen til de andre ansatte på barnehagen. Dette opplevde hun som vanskelig, og begrunnet det med at de hadde en annen tankegang og pedagogikk. Dette kan bekrefte det forskningen hvor det blir sett på som effektivt når hele organisasjonen er med.

Berit forteller hvordan det å ha regler og rutiner i hverdagen fører til trygghet hos barnet, og skaper forutsigbarhet. Barnet vet hvilke regler og rutiner som gjelder, og slipper å bruke energi på å prøve ut voksne. Sosial interaksjonslæringsteorien legger vekt på at barna blir mindre utprøvende når hverdagen er forutsigbar og de vet hva de kan forvente av voksne. Skole-og barnehageprogrammet legger vekt på pro-aktive voksne som kan være i forkant og legge til rette forholdene rundt barnet. En proaktiv voksen sørger for en forutsigelig hverdag for barnet, har gode overganger og har klare regler for hva de forventer av barnet. Dette er noe informantene forteller de vektlegger i hverdagen sin i dag. Det å ha ting på plass til måltid, være forberedt til samlingsstund og ha klare overgangsrutiner var noe de fortalte var viktig. Slik kunne de også være tilstede for barn som trenger litt ekstra oppfølging.

Anne forteller en konsekvens av opplæring i programmet, er at behovet for ekstra ressurser er mindre. Hun viser til at bruk av programmet både har ført til å vanliggjøre atferdsvanskene, samtidig som de har en strategi å jobbe ut fra. Her forstår jeg det slik at den endringen voksne har fått med å se det positive i barnet, og slik endret oppfatning av barnet, har ført til at det ikke lengre er problemene hos barnet de ser nå. Slik kan det oppfattes som at de tidligere hadde et individperspektiv i forhold til barnets atferd, hvor en ser på problemene hos barnet. Et mestringsperspektiv vil gjøre at voksne har tro på at barnet kan mestre, og ut fra det Anne forteller ser det ut til at det har ført til at de ikke lengre ser på problemene. Det kan se ut til at de voksne har blitt mer løsningsfokuserende i hverdagen. Ser en dette i et større perspektiv og sammenheng, kan det ha konsekvenser for ulike ting. For barnet vil det ha store konsekvenser i forhold til en god hverdag hvor det får føle mestring å få tro på seg selv. Ser en det i et litt større perspektiv, kan det også ha konsekvenser i forhold til at det ikke blir søkt etter ekstra ressurser. Programmet er et forebyggende program i tillegg til individrettet, så slik kan det se ut til at det har hatt en forebyggende effekt på to av enhetene hvor dette kom opp.

6.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I oppgaven har jeg vært inne på hvilke opplevelser og erfaringer informantene har gjort seg gjennom skole- og barnehageprogrammet «De utrolige årene». Jeg gikk inn i studien hvor det var informantenes opplevelser og erfaringer med bruk av programmet i sin hverdag jeg ønsket å se nærmere på. Skole- og barnehageprogrammet er både et forebyggende program og for bruk til enkeltbarn med atferdsproblemer. I oppgaven har mitt fokus vært på voksenrollen i barnehagen, og hvilke opplevelser informantene har hatt på endring av voksenrollen i forhold til programmet. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, hvor jeg endte opp med en hermeneutisk tilnærming. Intervju ble brukt for å få informasjon, hvor jeg brukte et halvstrukturert intervjukjema. I oppgaven har jeg hatt følgende problemstilling:

«På hvilken måte har skole- og barnehageprogrammet «De utrolige årene» påvirket voksenrollen i barnehagen når det gjelder barn med atferdsvansker?»

Etter å ha analysert datamaterialet satt jeg igjen med tre kategorier: Voksenrollen, relasjonsarbeid og systematisk arbeid. Det var mye interessant som kom frem gjennom intervjuene, så muligheten for å løfte frem flere interessante funn var tilstede. Jeg kunne for eksempel sett på hvordan de bruker strategiene i programmet i hverdagen og foreldrearbeid. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell har dette kunne vært interessant. Som jeg har vært inne på tidligere har fokuset i oppgaven vært på voksenrollen i barnehagen, og hvilke endringer programmet har ført til hos voksne. På grunn av omfanget i oppgaven og problemstillingen ble de andre kategoriene valgt bort.

Informantene forteller dette har vært et positivt løft, både for egen del og for enheten. De forteller om holdningsendringer i forhold til barnet, og hvor de nå opplever hverdagen som mer positiv. Gjennom opplæring og bruk av programmet forteller de om små grep som skal til i hverdagen for å endre atferden til barnet, og de viser til en annen forståelse for barns atferdsproblemer. Hos alle informantene opplevde jeg den samme entusiasmen hvor det og møte barnet på en positiv måte, relasjonsarbeid og den fellesopplevelsen de følte ved å ha satsningen på barnehagen opplevdes som positivt.

Ut fra det informantene forteller kan det se ut til at det har vært en nyttig investering i hverdagen, og at det det har ført til økt kompetanse og økt kvalitet for deres del. Det kan likevel stilles spørsmål om det er et program for bruk til alle, og hvor varig atferdsendringen er hos voksne? Dette er spørsmål det kunne vært interessant og sett videre på. Noe som ble fremhevet som positivt med opplæringen var den fellesopplevelsen det ga, og tid og mulighet

til å reflektere over egen praksis. Om programmet skal ha nytte vil det vel fortsatt være nødvendig med refleksjon over egen praksis? Jeg fikk også en forståelse av nytten av programmet var større hos de enhetene hvor alle ansatte hadde samme kompetanse.

Innledningsvis viste jeg til St.mld.nr 41 hvor de forteller om mer satsning på kvalitet i barnehagen og hvor viktig voksenrollen er i barnehagen. Det er også større fokus og satsning på bruk av evidensbaserte metoder i barnehagen, og det satses på mer forskning om systematisk arbeid i barnehagen. Dette er en liten forskningsstudie, men kanskje kan den være et bidrag når det gjelder forskning på voksenrollen i barnehagen. Vil avslutningsvis vise til Klefbeck og Ogden (2003) hvor det drøftes problemer knyttet til flernivåmodeller som den økologiske modell. Det vil skje endringer i alle systemene i et miljø, men tiden vil ha ulik betydning for de ulike deltakerne. Et program som «De utrolige årene» kan som informantene forteller, vise til raske endringer hos barnet. Prosessen med å endre barnehagen kan ta lengre tid. Det kan slik være vanskelig å måle hvor stor effekt forebyggende program har.

Litteraturliste

Arnesen, A., Ogden, T., Sørli, M-A. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode: med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget

Bø, Inge, (2012). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

De utrolige årene: <http://dua.uit.no/>

Drugli, M.B. (2002). *Barn som vekker bekymring*. NKS Forlaget

Drugli, M.B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. (1. utgave). Cappelen Damm

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB

Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Killen, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget

Klefbeck, J & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet

Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2006). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.mld.nr 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.mld.nr 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Taraldsen, E. (2011) *Evidensbasert pedagogikk*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag

Tveit, A. (2002). *Små barn med atferdsvansker – Webster-Strattons lærerprogram*.

<http://www.mka.no/Publikasjoner/Artikkel%20om%20Webster.pdf> – Lastet ned 08.04.2014

Tveit, A. & Arnesen, B (2007). http://www.mka.no/Publikasjoner/webster-stratton_0907.pdf - Lastet ned 12.04.2014

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. (1. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

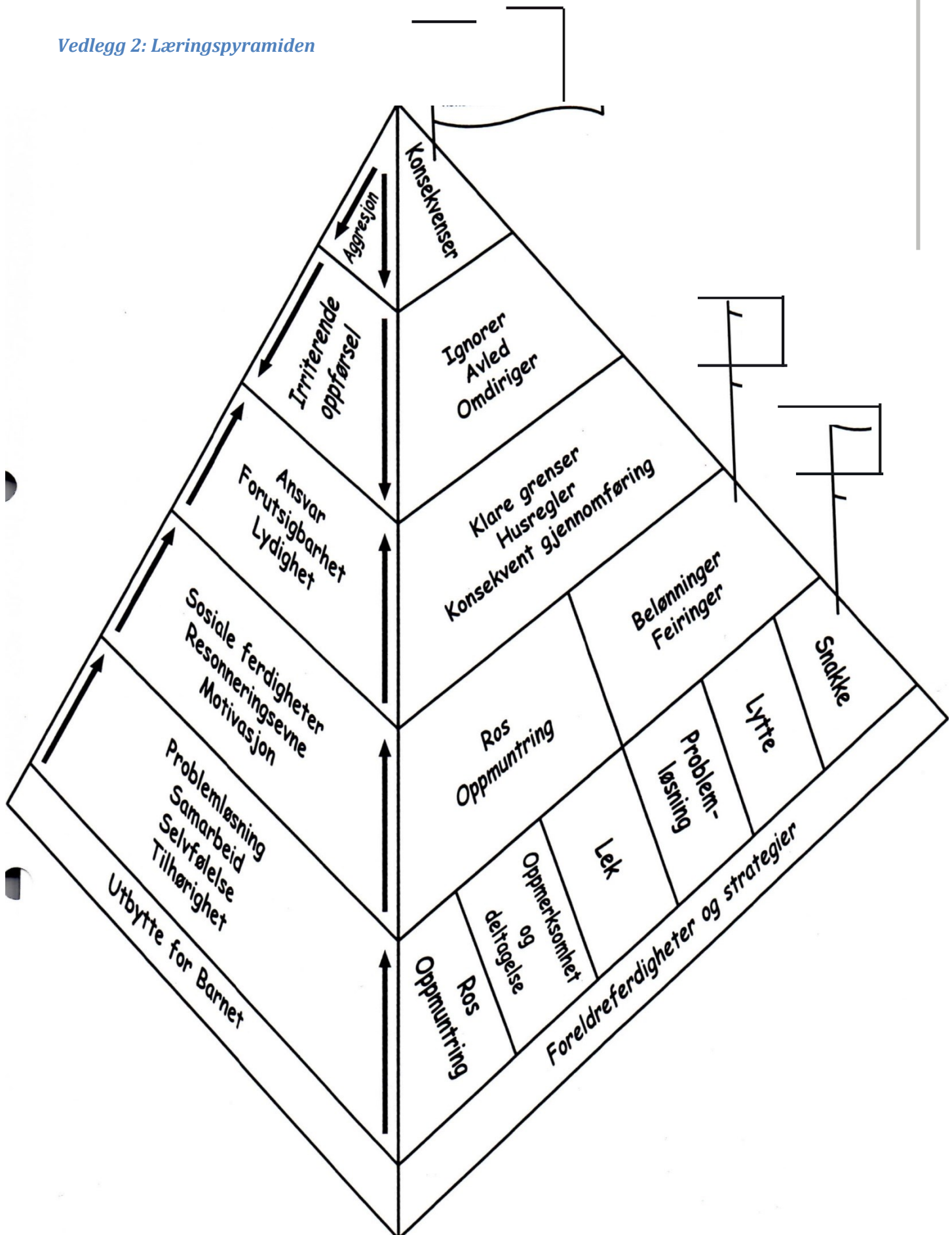
VEDLEGG

Vedlegg 1: De ulike komponentene i programserien



Lastet ned fra nettet: <http://dua.uit.no/>

Vedlegg 2: Læringspyramiden



INTERVJUGUIDE

Bakgrunnsinformasjon:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lang erfaring har du med arbeid i barnehage?

Erfaring med barn med atferdsvansker:

- Kan du si noe om hvilke erfaringer du har i forhold til barn med atferdsvansker?
- Hvilke utfordringer opplever du i møte med barn med atferdsvansker?

Webster-Strattons lærerprogram:

- Hvor lenge siden er det du fikk opplæring i Webster-Strattons lærerprogram?
- Kan du si noe om hvordan du opplevde opplæringen?
- Er det flere ved din enhet som har opplæringen?
- Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til at flere ved enheten har opplæringen?
- Har du en opplevelse av at forståelse og utøvelse av programmet oppleves ulikt hos de ulike yrkesgruppene i barnehagen? På evt hvilken måte?

Bruk av Webster-Strattons lærerprogram i forhold til barn med atferdsvansker:

- Hvilke erfaringer har du i å bruke lærerprogrammet i møte med barn med atferdsvansker?
- Hvordan opplever du å bruke lærerprogrammet i møte med barn med atferdsvansker?
Støtte/utfordringer
- Kan du si noe hva dere vektlegger i hverdagen for å støtte barn med atferdsvansker?
Fra bekymring til handling? (lærerprogrammet, atferdsplan, kontaktperson, foreldresamarbeid)
- Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til bruk av de ulike strategiene i lærerprogrammet? Noen som vektlegges mer enn andre?
- Hvilke opplevelser har du i forhold til atferdsendring hos barn etter bruk av lærerprogrammet? Virkning

- Hvordan opplever du å kunne bruke egne erfaringer og kunnskap i forhold til lærerprogrammet?

Personalsamarbeid:

- Hvordan opplever du bruk av lærerprogrammet i forhold til samarbeid om enkeltbarn på avdelingen?
- Hvilke rutiner for evaluering og vedlikehold av lærerprogrammet har dere, og får dere noe støtte i dette arbeidet? (på enheten, samarbeid med andre)
- Å være sammen med barn med atferdsvansker kan være utfordrende og utløse ulike følelser. Hvilke opplevelser har du i forhold til dette, og hvordan jobber dere med å takle egne følelser? (personalets stress og uro)

Foreldresamarbeid:

- Kan du si noe om hvordan dere samarbeider med foreldre til barn med atferdsvansker? Hva vektlegges i dette arbeidet?
- Opplevs bruk av programmet som støttende i dette arbeidet? På hvilken måte?
- Er det noe som oppleves som utfordrende i foreldresamarbeidet?

Oppsummering:

- Hvilke erfaringer har du gjort deg med bruk av lærerprogrammet som du vil trekke frem som viktig i forhold til arbeid med barn med atferdsvansker?
- Hvilke utfordringer vil du trekke frem i forhold til bruk av lærerprogrammet?
- Er det noe du ønsker å tilføre som du mener er av betydning for temaet?

Linda Snildal
Wilhelmsmyrvegen 1 B
7088 Heimdal

FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er bruk av lærerprogrammet til Webster-Stratton i møte med barn med atferdsvansker. Med atferdsvansker menes her en bred forståelse av atferdsbegrepet som rommer alt fra barn som oppfyller diagnosekriterier, til barn som i større eller mindre grad viser symptomer på atferdsvansker. Jeg vil undersøke hvilke erfaringer og opplevelser pedagoger har fått gjennom opplæring og gjennom bruk av lærerprogrammet til Webster-Stratton i møte med barn med atferdsvansker.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4 personer som jobber som pedagogisk leder i barnehage. Personene må ha opplæring av lærerprogrammet til Webster-Stratton, og gjerne bruke dette i sitt daglige arbeid. I oppgaven vil jeg ha en fenomenologisk tilnærming hvor det er personenes erfaringer og opplevelser av bruk av programmet i forhold til barn med atferdsvansker jeg ønsker å løfte frem. I den forbindelse kommer herved en forespørsel om å delta i intervju. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det vil bli lagt stor vekt på ivaretagelse av konfidensialitet og respektfull behandling av intervjudeltakere. All datainnsamling til denne studien vil foregå gjennom intervju. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og transkribert, og tapen vil deretter slettes. Det legges til grunn at informantene i studien ikke kan kjennes igjen, blant annet ved at lydopptak ikke behandles eller lagres på datamaskin, og annen rådata heller ikke inneholder opplysninger som gjør intervjudeltakerne identifiserbare. Informantene har også taushetsplikt når det gjelder informasjon om enkeltbarn. Alle opplysninger vil bli behandlet fortrolig og anonymiseres, og derfor ikke være gjenkjennbare i masteroppgaven. Det er kun undertegnede

og veileder som har tilgang på datamateriale og vi er begge underlagt taushetsplikt. Deltakelse i prosjektet er frivillig, og informert samtykke innebærer at samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man trenger å oppgi noen grunn til dette.

Hvis det er noe du lurer på kan jeg kontaktes på 99 24 97 60, eller sende en e-post til lindasn@stud.ntnu.no. Du kan også kontakte min veileder Ellen Saur, førsteamanuensis v/NTNU, pedagogisk institutt, på telefonnummer 73 59 81 64.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Håper på et lærerikt og hyggelig samarbeid.

Med vennlig hilsen Linda Snildal

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien med tema: «Bruk av lærerprogrammet til Webster-Stratton i forhold til barn med atferdsvansker». Jeg kan stille til intervju og samtykker til at opplysningene kan brukes av student Linda Snildal.

Dato:.....

Signatur:.....



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

Ellen Saur
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 03.04.2013

Vår ref:33660 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

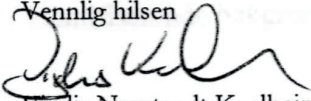
33660	<i>Bruk av evidensbasert metode for å sikre kvalitet i samspill med utagerende barn</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ellen Saur
Student	Linda Snildal

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linda Snildal, Wilhelmsmyrveien 1 B, 7088 HEIMDAL