

# Utfordrende atferd i barnehagen

---

En kvalitativ studie av fem pedagogiske ledes refleksjoner om tilrettelegging for barn med utfordrende atferd.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Silje Andreassen

September 2014

NTNU Dragvoll - Pedagogisk institutt



## Sammendrag

I denne oppgaven har søkelyset blitt rettet mot utfordrende atferd og hvilken betydning voksen – barn relasjonen har for arbeidet med utfordrende atferd. Det overordnede målet med denne studien har vært å undersøke hvordan utfordrende atferd blir forstått av pedagogiske ledere i barnehagen. Videre ønsket jeg å se på hvordan denne forståelsen kom til uttrykk i pedagogenes praksis i arbeidet med barn med utfordrende atferd. Studiens problemstilling har vært: *Hvilke refleksjoner gjør pedagogiske ledere i barnehagen seg om tilrettelegging for barn med utfordrende atferd?*

Studien har tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming, og datainnsamlingen har foregått gjennom fem semistrukturerte intervjuer, hvor pedagogiske ledere har fungert som informanter. Resultatene er blitt fremstilt i tre hovedkategorier: relasjoner, perspektiv og dilemmaer.

Resultatene viser at informantene hadde en felles forståelse av at utfordrende atferd er noe utenfor normalen, som vekker en undring eller bekymring i dem. Likevel understreket informantene at et barns atferd er et uttrykk for noe, og at barn alltid vil handle slik de mener et mest hensiktsmessig. Det vil derfor være pedagogens jobb å komme i dybden på hva barnet strever med, slik at de kan til rette legge for barnet på best mulig måte. Videre viser resultatene at de fem informantene så på relasjoner som det viktigste arbeidsverktøyet de har i arbeid med utfordrende atferd. Informantene evner godt å se, samt forstå utfordrende atferd fra ulike perspektiv, og ser det som en viktig forutsetning for å forstå hele barnet. Likevel beskriver informantene ulike dilemmaer de møter i arbeid med utfordrende atferd, som må håndteres innenfor barnehagens rammer og forutsetninger.



## **Førord**

Etter to år med masterstudier og full jobb som pedagogisk leder, er det nå en rart å skulle avslutte denne perioden. Arbeidet med masteroppgaven har vært en utrolig lærerik prosess, hvor jeg har vært så heldig å få fordype meg i et tema som interesser meg. Når det er sagt, har det også til tider vært krevende og altoppslukende. Det har vært dager der motivasjon og pågangsmot har vært relativt høy, men også dager hvor jeg har gnidd hodet i frustrasjon. I ettertid sitter jeg igjen med en følelse av tilfredshet over å ha gjennomført en masteroppgave, som har vært en nyttig og lærerik prosess. Jeg kunne absolutt gått gjennom prosessen igjen, men ikke med full jobb ved siden av. Nå ser jeg frem til å fortsette mitt yrkesliv som spesialpedagog, og har allerede erfart at den kunnskapen jeg har tilegnet meg er relevant og hensiktsmessig.

Først vil jeg rette en stor takk til de fem informantene som tok seg tid til å la seg intervjuet, og som delte sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig.

En stor takk til Per Frostad, som har vært min veileder. Takk for ditt engasjement, gode råd og faglige tilbakemeldinger. En ekstra stor takk for din fleksibilitet, som har vært gull verdt for en travel pedagog.

Tusen takk til familie og venner som har vist interesse overfor oppgaven min. En stor takk til min sjef, og mine kollegaer ved Nedre Flatåsen barnehage. Takk for deres tålmodighet og fleksibilitet. Takk til Heidi som stilte som prøveintervjuer. Takk til Astrid, Ida, Thomas og Therese for korrekturlesing og mange oppmuntrende ord og tilbakemeldinger. Til slutt vil jeg takke forloveden min, Øyvind. Takk for all din oppmuntring, faglig støtte og all korrekturlesning. Uten din støtte og forståelse, hadde de to siste årene blitt vanskelige.

Trondheim, September 2014.

Silje Andreassen



# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1. Presentasjon av tema .....	1
1.2. Oppgavens formål og problemstilling .....	2
1.3. Oppgavens struktur og innhold .....	3
<b>Kapittel 2 Teori.....</b>	<b>4</b>
2.1. Utfordrende atferd .....	4
2.1.1. Hva er utfordrende atferd? .....	4
2.2. Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer .....	5
2.2.1. Risikofaktorer .....	5
2.2.2. Beskyttelsesfaktorer .....	6
2.3. Relasjonskompetanse .....	7
2.3.1. Relasjoner .....	7
2.3.2. Hvordan skape positive relasjoner? .....	8
2.3.3. Kvaliteten på relasjoner .....	9
2.4. Voksenrollen .....	10
2.4.1. Holdninger, forventninger og egen praksis .....	11
2.5. Perspektiv .....	12
2.5.1. Individperspektiv .....	12
2.5.1.1. Aktørperspektiv .....	13
2.5.2. Relasjonelle perspektiv .....	14
2.6. Dilemmaer .....	16
2.6.1. Dilemmaer i barnehagehverdagen .....	16
<b>Kapittel 3 Metodisk tilnærming.....</b>	<b>20</b>
3.1. Valg av metodisk tilnærming .....	20
3.2. Utvalg .....	21
3.2.1. Presentasjon av informanter .....	21
3.3. Det kvalitative forskningsintervjuet .....	22
3.3.1. Forberedelse til intervjuene .....	23
3.3.2. Gjennomføring av intervjuene .....	24
3.4. Bearbeiding og analyse av datamaterialet .....	25
3.4.1. Transkribering .....	25
3.4.2. Kategorisering og analysering .....	26
3.5. En hermeneutisk tilnærming .....	27
3.6. Forskerrollen .....	27

3.7. Reliabilitet, validitet og generalisering .....	28
3.7.1. Reliabilitet.....	28
3.7.2. Validitet .....	30
3.7.3. Generalisering .....	31
3.8. Etske vurderinger .....	32
<b>Kapittel 4 Resultat og drøfting.....</b>	<b>34</b>
4.1. Relasjoner.....	34
4.1.1. Presentasjon av data.....	34
4.1.2. Drøfting.....	38
4.2. Perspektiv .....	43
4.2.1. Presentasjon av data.....	43
4.2.2. Drøfting.....	46
4.3. Dilemma.....	49
4.3.1. Presentasjon av data.....	49
4.3.2. Drøfting.....	51
<b>Kapittel 5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>56</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>62</b>
<b>Vedlegg 2 Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt.....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg 3 Intervjuguide.....</b>	<b>66</b>
<b>Vedlegg 4 Oppfølgingsbrev til deltagere .....</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg 5 Eksempel på kategorisering og analyse.....</b>	<b>71</b>



## Kapittel 1 Innledning

Det du sier om meg

Det du tror om meg

Slik du er mot meg

Hvordan du ser på meg

Hva du gjør mot meg

Hvordan du hører på meg

Slik blir jeg

(Ukjent forfatter)

### 1.1. Presentasjon av tema

I dag ligger barnehagen under Kunnskapsdepartementet, og er første ledd i det norske utdanningsløpet. Dette legger tydelige føringer på barnehagens innhold og det er mange forventninger og krav rettet mot dagens barnehage. Samtidig har det vært en økning i andelen barn som går i barnehage. I 2002 gikk 66 prosent av ett- og femåringer i barnehage, mens andelen i 2011 var økt med nesten 90 prosent. Den sterke økningen i andel barn som går i barnehage er en politisk ønsket utvikling. Samtidig pågår det en politisk og faglig debatt om det å sende barn i barnehagen fra tidlig alder, kan ha en negativ effekt på barnets tilknytting, utvikling og atferd. Det er i dag blitt bygget opp et omfattende kunnskapsgrunnlag internasjonalt om hvordan barnehager påvirker barn. Kort oppsummert viser resultatene at gode barnehager er positivt for barns språklige og kognitive utvikling. Resultatene er mer variert når det gjelder følelsesmessig og sosial utvikling, men man antar allikevel at de fleste barn har utbytte av å gå i barnehage. Tatt i betraktning er også det meste av denne forskningen gjort i USA, der kvalitet på barnehager et langt mer varierende sammenlignet med Norge (St. meld nr. 24, 2012-2013).

Grunnet økningen av antall barn som går i barnehage, vil det være et større mangfold av barn å ivareta. I følge NOU 2009:18 *Rett til læring*, viser en relativt stor andel elever i norsk grunnskolen en atferd, som ikke er samsvar med de normene, kravene og forventningene som finnes i skolen. I tillegg uttrykker lærere at de ikke har kompetanse til å møte, eller endre, den utfordrende atferden. Det kan være krevende å tilrettelegge for barn med utfordrende atferd,

innenfor barnehagens mangfold, rammer og forutsetninger. Det er vanskelig å anslå nøyaktige tall på omfanget av utfordrende atferd i norske barnehager. Årsaken til dette kan skyldes at de fleste studiene på utfordrende atferd er gjennomført i skolen (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2011).

Barn med utfordrende atferd kan være en utfordring for mange mennesker, og kan vekke ulike følelser i oss. De kan stille tålmodigheten vår på prøve, samtidig som disse barna kan engasjere og inspirere. Likevel krever disse barna ofte mer tid og ressurser, som kan frembringe utfordringer. Relasjoner er et av de viktigste arbeidsverktøyene en voksen har i arbeid med barn, spesielt ovenfor barn med utfordrende atferd. Barn som strever ønsker ofte en nær relasjon til en voksen, men har ikke alltid det. En god relasjon mellom voksne og barn i barnehagen kan utgjøre en stor forskjell for barnet, siden barnet vil føle seg sett og forstått (Drugli, 2008). På tross av dette kan det være utfordrende å skape positive relasjoner til barn med utfordrende atferd. Utfordrende atferd kan provosere og utfordre, som kan gjøre det krevende for pedagoger å skape positive relasjoner til disse barna. Jeg har jobbet lenge i barnehage, og som pedagogisk leder møter jeg barn med utfordrende atferd hver dag. Dette har gitt meg mange erfaringer og refleksjoner rundt barn med utfordrende atferd, og hvordan voksne burde tenke og arbeide med disse barna. Formålet med denne studien er å få en bedre innsikt i andre pedagogiske leders erfaringer og refleksjoner rundt utfordrende atferd, og hvordan disse erfaringene og refleksjonene preger deres arbeid og forståelse av utfordrende atferd. I tillegg var jeg interessert i betydningen av relasjonen mellom voksne og barn, i arbeid med utfordrende atferd. Samtidig som jeg var nysgjerrig på hvordan utfordringer andre pedagogiske ledere opplever som krevende i arbeid med utfordrende atferd.

## **1.2. Oppgavens formål og problemstilling**

Det overordnede målet med denne studien var å undersøke hvilke refleksjoner og erfaringer pedagogiske ledere i barnehagen har til barn med utfordrende atferd. Jeg ønsker å finne ut hvordan pedagogiske ledere tilrettelegger for utfordrende atferd i barnehagen. Hvordan pedagogiske ledere forstår utfordrende atferd, og hvordan de handler i møte med utfordrende atferd i barnehagen. I tillegg var jeg interessert i hvordan dilemmaer utfordrende atferd kunne skape for pedagogiske ledere gjennom en barnehagehverdagen.

Problemstillingen er som følger:

*Hvilke refleksjoner gjør pedagogiske ledere i barnehagen seg om tilrettelegging for barn med utfordrende atferd?*

### **1.3. Oppgavens struktur og innhold**

Oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 1 redegjør jeg for oppgavens tema, hensikt og målsetting, samt presenterer problemstillingen som har vært utgangspunkt for mitt arbeid. I kapittel 2 presenterer jeg den teoretiske rammen for oppgaven. Dette kapitlet innledes med en redegjørelse for utfordrende atferd. Videre tar kapitlet for seg betydningen av relasjoner, med hovedfokus på relasjoner mellom voksne og barn. Deretter blir tre spesialpedagogiske perspektiv belyst, før kapittel 2 avslutter med en redegjørelse for ulike dilemmaer. Kapittel 3 tar for seg valg av forskningsmetode, og går spesielt inn på det kvalitative forskningsintervjuet. Her beskrives planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosessen, og det redegjøres også for hvordan datamaterialet er bearbeidet og analysert. Kapittel 4 har overskriften resultater og drøfting, og består av tre hovedkategorier: relasjoner, perspektiv og dilemmaer. Under hver av disse kategoriene har jeg valgt å presentere sentrale funn i datamaterialet. Deretter drøfter jeg disse funnene i lys av de teoretiske rammene fra kapittel 2. I kapittel 5 gis det en kort oppsummering av studiens funn. Avslutningsvis har jeg foreslått temaområder for videre forskning.

## **Kapittel 2 Teori**

### **2.1. Utfordrende atferd**

Utfordrende atferd er et begrep som kan være uklart og ha mange ulike betydninger. Begrepet brukes både i hverdagspråket og innen fagterminologi, men kan forstås ulikt. Innen fagterminologien brukes ulike begrep for å forklare utfordrende atferd, eksempelvis atferdsvansker, atferdsproblemer, atferdsforstyrrelser, utagerende atferd, sosiale og emosjonelle vansker eller aggressiv atferd. Likevel finnes det ikke en felles definisjon på normalatferd og problematferd. Mange av disse uttrykkene og begrepene er negativt ladet, og betegnelsen vansker kan indikere at noe er vanskelig eller utfordrende. Jeg har valgt betegnelsen utfordrende atferd, siden den er mer generell og subjektiv enn mange andre begrep. Utfordrende atferd handler om voksne som blir utfordret, både på godt og vondt. Mennesker lever i kontakt med andre, og gjennom andre ser vi og forstår oss selv. Altså handler vår atferd om vårt samspill og relasjoner med andre mennesker (Nordahl et al., 2011).

I dette teorikapittelet forklares begrepet utfordrende atferd. Videre blir det gjort rede for risiko- og beskyttelsesfaktorer og hvordan disse kan påvirke et barns utvikling. Deretter blir utfordrende atferd belyst gjennom et individperspektiv, aktørperspektiv og et relasjonelt perspektiv. Kapitlet avslutter med en redegjørelse for noen av dilemmaene dagens barnehager står ovenfor i arbeidet med utfordrende atferd.

#### ***2.1.1. Hva er utfordrende atferd?***

Utfordrende atferd kan bli betraktet som en atferd utenfor ”normalen”, siden atferden kan oppleves som uhensiktsmessig i ulike situasjoner (Hvidsten, 2014). Samtidig forekommer utfordrende atferd fra tid til annen blant alle barn, uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn eller bosted. At man av og til eller i en periode av livet viser en utfordrende atferd, er en naturlig del av menneskes utvikling og læringsprosess. Imidlertid kan utfordrende atferd være et faresignal hvis atferden utvikler seg over tid og hemmer barnets utvikling. Samtidig kan atferden være til betydelig plage og krenkelse for andre (Nordahl et al., 2011).

Det er vanlig å dele utfordrede atferd inn i to hovedkategorier; utagerende atferd (eksternalisert) og innadvendt atferd (internalisert). Barn med en utagerende atferd kommer lett i konflikt med omgivelsene, sosiale spilleregler og andre barn og voksne. I tillegg til å ha

en dårlig impulskontroll, kan disse barna oppleves veldig fysiske, hyperaktive, aggressive og voldelige (Befring & Duesund, 2012).

Atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan også skyldes påvirkninger fra miljøet. Atferden er karakteristisk ved at personen lar oppdemmet aggresjon, sinne og frustrasjon og/eller fortrenge følelser/ motiver få fritt utløp (Bø & Helle, 2002, s. 263).

Barn med innadvendt atferd trekker seg ofte unna, og isolerer seg fra andre. De involverer seg lite i sosiale sammenhenger og kan lett bli usynlige. I tillegg kan disse barna ha depressive trekk som angst, og ikke sjelden psykosomatiske plager (Befring & Duesund, 2012).

Omfanget av barn med utagerende og innadvendt atferd er omtrent like stort. Hovedfokuset på utfordrende atferd er allikevel på den utagerende atferden, mens den innadvendte atferden lettere kommer i skyggen. Grunnet til dette kan være at den utagerende atferden er mer synlig og tydelig, og på den måten provoserer, irriterer og utfordrer voksne i større grad. Likevel er denne to-delning av utfordrende atferd utilstrekkelig, siden utfordrende atferd er meget sammensatt. For det finnes barn som er både deprimert og voldelige, ensomme og sinte, som ertes andre og som selv blir ertet, som er utagerende, men sårbare (Nordahl et al., 2011).

## **2.2. Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer**

Det kan være mange grunner og årsaker til at et barn viser utfordrende atferd. For å kunne klare å støtte og tilrettelegge godt for barn med utfordrende atferd, er det viktig at voksne har kunnskap om hva den utfordrende atferden kan være et resultat eller uttrykk for. Forskning strides ikke lenger om det er arv eller miljø, som påvirker barns utvikling. Derimot er det et samspill mellom begge dimensjonene, hvor begge er avgjørende for barns utvikling (Drugli, 2008). For å forstå utviklingen av utfordrende atferd, kan det være hensiktsmessig å se på ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer.

### **2.2.1. Risikofaktorer**

”At et barn er i ”risiko”, innebærer at det rent statistisk er økt sannsynlighet for at barn med ulike kjennetegn og/eller som utsettes for ulike former for belastende påvirkninger, kommer til å utvikle problemer” (Drugli, 2008, s. 21).

Risikofaktorer er en fellesbetegnelse på forhold som øker faren for at personer utvikler vansker (Kvello, 2010). Drugli (2008) skiller mellom tre store grupper belastende forhold som kan medføre risiko for barns utvikling.

- **Fysiske, somatiske eller psykologiske** vansker ved barnet selv, som funksjonshemninger, temperament eller dårlig impuls kontroll.
- **Belastende familieforhold** som negativt samspill mellom barn og foreldre, negativ oppdragelsesstil, psykisk syke foreldre, familiens økonomiske vilkår, vold og rus.
- **Ytre rammebetingelser** som belastende skoleerfaringer, lite støttende nettverk, utrygt nærmiljø eller lite tilgang på offentlige tjenester.

Effekten av risikofaktorer blir blant annet påvirket av den evnen og kapasiteten barnet har til å tåle og tilpasse seg negative livshendelser, som varierer fra barn til barn.

### **2.2.2. Beskyttelsesfaktorer**

”Beskyttelsesfaktorer dreier seg om dynamiske systemer som fører til at barnet greier seg på tross av belastninger som det utsettes for” (Drugli, 2008, s. 24). Beskyttelsesfaktorer kan forekomme på både individ- og miljønivå, akkurat som risikofaktorer. Det er dokumentert gjennom ulike studier at følgende beskyttelsesfaktorer kan demme opp for effekten av risikofaktorer som barn kan utsettes for.

- Positive karakteristika ved barnet, som sosial kapasitet, intelligens, gode problemløsningsferdigheter og for eksempel positivt temperament.
- Støttende relasjoner til en voksen eller en venn, som kan støtte og være der for barnet hvis det har en dårlig tilknytning til for eksempel foreldre.
- Et nettverk som gjør at barnet får hjelp til å mestre stress, som familie, slekt, venner, barnehage og idrettslag.
- Hjelp som barn får til å bearbeide vonde opplevelser.
- Opplevelsen barnet har av kontinuitet og sammenheng i livet.

Det er derfor viktig at pedagoger som jobber i barnehage, er klar over dette og hvor betydningsfulle de kan være for risikoutsatte barn. Ikke alle barn er i stand til å hente ut det de har av behov av voksne, og da er det særlig viktig at voksne i barnehagen har god relasjonskompetanse, og evnen til å ta den i bruk (Drugli, 2008). ”En støttende relasjon til en pedagog eller en annen stabil voksen beskytter i særlig grad risikoutsatte barn mot skjevutvikling” (Drugli, 2008, s. 24).

## **2.3. Relasjonskompetanse**

”Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger som etablerers, utvikles, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker” (Spurkeland, 2012, s. 17).

Relasjoner er noe man opparbeider i møte med andre mennesker. En må være i stand til å kunne skape kontakt, det vil si å etablere en relasjon til andre mennesker. Å inneha relasjonskompetanse handler blant annet om å kjenne seg selv, kunne forstå den andres opplevelse og hva som skjer i samspillet mellom den profesjonelle pedagog og barnet (Aamodt, 1997). I tillegg er en positiv nysgjerrighet og interesse i mennesker grunnleggende for å inneha relasjonskompetanse (Spurkeland, 2012).

I dette delkapittelet blir det gjort rede for begrepet relasjoner og hvordan skape positive relasjoner. Videre blir betydningen av kvalitet på relasjoner løftet, før delkapittelet avslutter med en redegjørelse av voksenrollens betydning i arbeid med utfordrende atferd.

### **2.3.1. Relasjoner**

Ordet relasjoner kommer fra det latinske ordet *relatio* og blir forstått som et forhold, en kontakt eller forbindelse til en annen (Hvidsten, 2014). Relasjoner er forbindelser eller bånd mellom mennesker. Når vi tar kontakt med andre mennesker, gjør vi oss selv sårbare for hvordan vi blir sett og tatt imot av den andre. Dette kan få konsekvenser for hvordan man ser og forstår seg selv, men også for samspillet og relasjonen mellom de to. Relasjonen mellom pedagog og barn er asymmetrisk. I det ligger det at to personer ikke er likestilt i forhold til hverandre. Pedagoger vil bestandig være den som har mest faglig innsikt, autoritet og kraft i form av utdanning og posisjon, som er noe pedagoger må være bevisst i arbeid med barn (Tholin, 2003).

En pedagog tar ikke for gitt at et barn skal tilegne seg faglig kunnskap som matematikk, skriving eller lesning uten hjelp og tilrettelegging. Utvikling av god relasjonskompetanse skjer i møte med den betydningsfulle ”andre”, og krever også tilrettelegging og læring (Hvidsten, 2014). Evnen til å bygge relasjoner er en sentral kompetanse et menneske kan inneha, og er avgjørende i alle samspillsituasjoner vi har gjennom hele livet.

Relasjonsbygging tar tid og en kan ikke haste seg frem til en god relasjon. Allikevel er det hensiktsmessig at vi tilegner oss denne kompetansen så rask som mulig, slik at vi kan etablere de relasjonene vi trenger. Relasjoner kan bygges i grupper og i felles aktiviteter, som samlingsstund, så lenge det er felles fokus. Likevel kan det være utfordrende å få felles fokus

i større grupper, derfor bygger man lettere relasjoner til andre i mindre grupper (Spurkeland, 2012).

### **2.3.2. Hvordan skape positive relasjoner?**

For å skape positive relasjoner til barn trekker Drugli (2008) frem fem forutsetninger, som må være tilstede. Den første forutsetningen som er avgjørende for å skape positive relasjoner til barn, handler om å se og forstå barnet.

**Å se og forstå barnet** er en viktig forutsetning for å etablere en god relasjon. Hvis voksne ønsker å etablere en positiv relasjon til et barn, må voksne være opptatt av barnet som individ. Dette kan gjøres ved blant annet å ha en foreldresamtale med foreldrene før barnet begynner i barnehagen. I tillegg er det viktig å vise interesse for barnets interesser i det daglige samspillet på barnehagen. En annen forutsetning er at barnet opplever anerkjennelse fra voksne.

**Anerkjennelse** av barnet som person, positiv bekreftelse på det barnet gjør som er bra, og på barnets forsøk på mestring er av stor betydning for selvfølelsen. I tillegg er dette med på å skape positive relasjoner. I en hektisk barnehagehverdag kan en glemme å gi barn positive bekreftelser i form av blick, fysisk berøring, ord, smil eller handlinger. Det er ikke mye som skal til, men det har nærmest magisk effekt. ”Positiv respons er en kraftig forsterkning av relasjonskvaliteten” (Spurkeland, 2012, s. 31).

**Tillit** er en nødvendig basis for alle positive relasjoner. Å få barns tillit tar tid og voksne må gjøre seg fortjent til den. Voksne må vise at de er tilstede for barnet, at de bryr seg og at de vil gjøre det de kan for å støtte barnet (Drugli, 2008). I følge Spurkeland (2012) er tillit bærebjelken i alle relasjoner. ”Tillit er en positiv forventning om at en person vil innfri og ikke sabotere interpersonlige opplevelser i en relasjon” (Spurkeland, 2012, s. 36).

**Lek** innebærer en unik mulighet til å bygge positive relasjoner mellom voksne og barn. Årsaken til dette er at i leken vil voksne opptre mye mer på barnas premisser, og forholdet blir for en stund mye mer likestilt (Drugli, 2008).

**Sosial kompetanse** er en nødvendig forutsetning for å fungere i relasjoner. Hvis barn har mangelfull sosial kompetanse, vil barnet streve med relasjonsbygging både til andre barn og voksne. Sosial kompetanse er en evne vi trenger for å fungere i samfunnet, og det er derfor viktig at man jobber med dette så tidlig som mulig i barns utvikling (Drugli 2008).

Rammeplanen for barnehager (2006) trekker også frem betydningen av sosial kompetanse som vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing.



Barnehagen har en samfunnsoppgave for tidlig forebygging på området, samtidig som barnehagen skal støtte og fremme det enkelte barns og barnegruppens sosiale ferdigheter. Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til å lære barn sosiale ferdigheter. I tillegg trekker Rammeplanen (2006) frem betydningen av anerkjennende og støttende relasjoner som grunnleggende for å utvikle sosial kompetanse.

### ***2.3.3. Kvaliteten på relasjoner***

Kvaliteten på det som foregår til daglig i barnehagen, er i følge forskningen avgjørende for hvordan barnehagen påvirker barnets trivsel og utvikling. Særlig viktig er kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn, og barna i mellom (St. meld nr. 24, 2012-2013).

Det er i hovedsak kvaliteten på kommunikasjonen mellom voksen – barn og barn – barn, som avgjør hvilken erfaring og læring samværet i barnehagen kan gi barn. Voksnes kompetanse til å støtte opp og hjelpe barn til å utvikle gode samspillsevner, er av stor betydning for etablering av positive relasjoner. Studier fra skolen viser at barn som strever ofte ønsker en nær relasjon til læreren sin, men opplever ofte at de ikke har det. Gode relasjoner mellom voksen og barn i barnehagen ser ut til å utgjøre en positiv forskjell. Gode relasjonserfaringer fra barnehagen kan gi barn bedre evner til å tilpasse seg når de starter på skolen. Det er derfor hensiktsmessig å legge til rette for god tilknytning og positive relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen. Disse relasjonene kan på lik linje som relasjoner mellom foreldre og barn også være preget av gjensidighet, varme og støtte, men også av avvisning, kritikk og aggresjon (Drugli, 2008).

Relasjonspåvirkning kan forstås som en gjensidig og sirkulær prosess, som påvirkes av vårt eget og andres bidrag inn i situasjonen. Hvis barn ikke har kompetanse til å påvirke samspillet i en relasjon, kan barnets atferd tolkes negativt av omgivelsene. Dette kan igjen føre til at barn blir stempelt som vanskelige og utfordrende. Hvis barn og deres atferd blir definert som utfordrende kan det påvirke forventningene mellom aktørene, slik at det blir vanskelig å gjøre endringer i samspillet. Det kan føre til at enkelt barn ikke får den sosiale støtten de trenger, fordi forventningene er låst i en bestemt oppfatning. Forventninger kan feste seg i en slik grad at forsøk på forandring eller forbedring ikke blir registrert. Det kan skape en låst oppfatning av barn, som igjen kan påvirke barns positive forsøk på samhandling. Hvis barn blir møtt med manglende støtte og en låst forforståelse, kan det bli utfordrende for barnet å etablere gode relasjoner og utvikle relasjonskompetanse (Hvidsten, 2014).

Først og fremst burde voksne se på sin egen relasjon til barn som det viktig arbeidsverktøyet, der en selv tar ansvar for å skape et godt samspill og relasjon til barn (Drugli, 2008). Forhold mellom voksne og barn vil alltid være preget av asymmetri, siden den voksne sitter med mest makt i form av både posisjon og stilling (Tholin, 2003). Det er derfor nødvendig at den voksne tar ansvar for å endre kvaliteten på relasjonen. I sin relasjon til barnet kan pedagogen ta kontroll i arbeidet med barnet, ved å være bevisst sine egne holdninger, forventninger og atferd og hvordan dette påvirker barnet. Et slik utgangspunkt er noe helt annet, enn kun å sette fokus på hva barnet gjør eller ikke gjør. Derfor kan voksne være mer tjent med et løsningsorientert fokus, hvor de ser på hva de selv kan gjøre for å hjelpe barnet i positiv retning (Drugli, 2008).

Når vi observerer og analyserer samspillet mellom voksne og barn i daglige situasjoner, kan vi få et inntrykk av kvaliteten på relasjonen. Den daglige relasjonen omfatter både fysisk og emosjonell omsorg. Det er særlig den emosjonelle delen av omsorgen voksne utøver i forhold til barnet, som påvirker relasjonskvaliteten. Den gjentatte fysiske og emosjonelle omsorgen barnet får, vil skape forventninger om omsorgspersonenes atferd ovenfor barnet. Ut i fra barnets samspillserfaringer fra barnehagehverdagen, lager barn seg et bilde av seg selv og hva de kan forvente av andre. En forutsetning for positive relasjoner er at voksne bryr seg om barnet og er opptatt av hele barnet. For å kunne se hele barnehagebarnet må voksne vise interesse for barnets hjemmesituasjon, nettverk, nærmiljø og andre rammefaktorer som påvirker barnets utvikling og livsforhold (Drugli, 2008).

#### **2.4. Voksenrollen**

Barns atferd kan utfordre andre barn, men også voksne. Det kan være den jenta som er mye sint, som roper høyt og aldri retter seg etter det voksne sier. Eller den gutten som nesten ikke svarer, trekker seg unna når han blir invitert inn i leken, og forsvinner litt for voksne på hektiske dager. Begge disse uttrykkene for atferd kan få voksne til å kjenne seg maktesløse, sinte, irriterte og triste, men også lattermilde, undrende og betydningsfulle. Kunsten å være en tydelig voksen er ikke forbeholdt noen voksne, men det kan trenes og øves på. Det å være en tydelig voksen i møte med utfordrende atferd kan være vanskelig. Derfor kan det som voksen være lettest å møte den utfordrende atferden når enn har overskudd, og hvis man har et godt samarbeid med andre voksne og kollegaer (Lund, 2012).

Når voksne møter barn med utfordrende atferd må den voksne være i stand til å se atferden som en del av barnets utfordringer, ikke at barnet er utfordrende. Den voksne må være varsom

og lyttende til barnets uttrykk og atferd, og reflektere over hva det kan være et uttrykk for. Barnegråt går inn på voksne og kan utløse ulike følelser og holdninger hos den voksne, likevel trenger barn bekreftelse. Voksne kan bekrefte et barns gråt med ord og kroppsspråk og dermed vise at de har sett og forstått barnets uttrykk. Ovenfor et barn som gråter kan det være til god hjelp å benytte en rolig stemme og tørke tårene bort med varsomme hender. At voksne bekrefter barn er med på bygge trygge og gode relasjoner mellom voksne og barn, og med på stimulere en trygg og god utvikling. Barnegråt er en form for kommunikasjon, og kan være et uttrykk for smerte, kjedsomhet, trøtthet eller fortvilelse. Hvis et barn gråter mye eller ofte kan det føre til at voksne ikke orker mer og tyr til raske løsninger, som sinne; *"Huff! Ti still!"*, lettere overbærende holdninger; *"Det går nok bra"* eller ignorering ved taushet og avvising (Lund, 2012). Barn som ikke får en bekreftelse på sine følelser og uttrykk kan utvikle en negativ atferd, som kan enten være utagerende eller innadvendt. Dette kan igjen påvirke deres evne til å bygge gode relasjoner med andre barn og voksne (Drugli, 2008).

Voksne er barns veiledere hele livet, men kanskje mest mens barn er små. Barn trenger trygge og kompetente voksne som kan beskytte, stimulere og oppmuntre dem. Hva mennesker lærer og hvordan de samhandler, henger sammen med hvordan de blir møtt av de menneskene rundt dem. Et barn som blir møtt av trygge voksenpersoner, hvor utfordrende atferd blir forstått, vil i større grad føle seg trygg og sett (Dammegaard, 2003). Dette er med på å styrke relasjoner mellom voksne og barn, og det vil være lettere for voksne å veilede og lære barn flere handlingsalternativ (Lund, 2012). I tillegg kan barnet føle mindre behov for å utvise uønsket atferd, enn det vil gjøre i et miljø hvor utfordrende atferd ikke er forstått (Dammegaard, 2003).

#### **2.4.1. Holdninger, forventninger og egen praksis.**

"De holdninger og forventninger en har, vil påvirke egen atferd og eget arbeid med barn og familier" (Drugli, 2008, s. 14).

Vi mennesker sitter inne med en viss forforståelse og forventninger, som former voksnes holdninger og atferd. Dette kan påvirke oss bevisst, men også ubevisst i møte med andre mennesker. Det bildet en voksen lager av hvert barn på sin avdeling, vil påvirke samspillet og kommunikasjonen mellom dem. Når voksne i barnehagen danner seg en oppfatning av de barna de skal omgås daglig, vil det bygge på tidligere erfaringer med barn i samme alder. I tillegg til egen tolkninger av den atferden barnet uttrykker, som kan være både verbalt og non-verbalt. Vil en alltid tolke barn på bakgrunn av et slags kart en allerede har med seg. Som

voksen er man forberedt på å fange opp visse type signaler og atferd, og hver voksen vil ha sitt eget kart. En utfordring kan være det at man setter barnet i bås, slik at voksne ikke ser utviklingspotensialet hos barnet. Derimot er det viktig at voksne i barnehagen er fleksible og åpne i samspill med barn, slik at en som voksen ser mulighetene og ikke begrensningene. Likevel vil de holdninger voksne har, påvirke det arbeidet de gjør ovenfor barn med utfordrende atferd. Voksne må derfor bevisstgjøre seg sine holdninger ovenfor barn med utfordrende atferd, slik at voksne kan møte barnet på best mulig måte. En slik bevisstgjøring kan være utfordrende i en travel arbeidshverdag, noe som kan føre til at de ubevisste holdningene styrer den voksnes samspill og relasjon med barnet. Samtidig er det ikke sikkert det er like lett å jobbe med sine egne holdninger, forventninger og praksis alene, og derfor kan felles veiledning og refleksjonsmøter være hensiktsmessig (Drugli, 2008). Refleksjon og bevisstgjøring rundt egen praksis er av stor betydning for spillet mellom voksne og barn. Likevel vil det alltid være lettere å stille spørsmål ved andres holdninger og praksis, enn å reflektere over sin egen. Samtidig er voksnes evne til å reflektere over egne holdninger, forventninger og praksis av betydning for å fremstå som en god og tydelig voksen i møte med barn (Lund, 2012).

## **2.5. Perspektiv**

Innen spesialpedagogikken er det ulike forståelses- og tilnæringsmåter til utfordrende atferd. Det mest tradisjonelle synet er individperspektivet, hvor årsaken til den utfordrende atferden ligger hos individet. Det har derimot skjedd en utvikling innen fagfeltet, hvor en ikke kun ser individet som problemet, men hvor miljøet og omgivelsene også spiller en sentral rolle (Nordahl et al., 2011).

I dette delkapittelet blir det gjort rede for utfordrende atferd i lyset av et tradisjonelt individperspektiv, med fokus på mangler hos individet. Deretter blir det gjort rede for individet i lyset av et aktørperspektiv. Tilslutt avsluttes delkapittelet med en redegjørelse av et relasjonelt perspektiv.

### **2.5.1. Individperspektiv**

Utfordrende atferd kan forklares ut fra et individperspektiv, hvor en forstår utfordrende atferd som mangler, vansker eller svakheter hos enkeltindividet (Tangen, 2012). Tradisjonelt har enkeltindividets vansker blitt sett gjennom en ubetinget vanskeforståelse, hvor vansker er forårsaket av biologiske og medisinske faktorer, som vil føre til et liv med utfordringer og unormalitet (Nordahl & Haussetter, 2009). En slik forståelsesmåte gir i første rekke faglig

grunnlag for å fokusere på individuelle problemer, for så å avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand. Primærsetningen blir dermed å gjøre noe med eller for individet, i form av kartlegging og tilrettelegging med utgangspunkt i individets vansker (Tangen, 2012). I en slik kartleggingsprosess kan det internasjonale kodingsverktøyet ICD-10 benyttes, som er utviklet av Verdens Helseorganisasjon (WHO). ICD-10 fokuserer på individets vansker og benyttes for å klassifisere sykdommer eller vansker av en medisinsk karakter. ICD-10 er et redskap som er utviklet for å utrede og sette diagnoser på mennesker med for eksempel atferdsforstyrrelser som ADHD eller autisme (Helsedirektoratet, 2014).

Med tiden har det vokst frem en erkjennelse av at denne tradisjonelle individualistiske forståelsen av utfordrende atferd, ikke er tilstrekkelig. Individperspektivet har blitt kritisert for å bygge på en smal normalitetsoppfatning, for å være sykdom- og avviksorientert og for konsentrert på individets mangler eller eventuelle vansker. Ved å fokusere på individets mangler og svakheter, blir det sentralt i en slik tilnærming å finne ”feil”, diagnostisere den, og reparere ”skaden” eller sette inn kompensatoriske tiltak som kan bøte på skaden eller feilutviklingen. Dette perspektivet har tradisjonelt hatt lite fokus på individets styrker, resurser og mestringspotensial. Et individorientertperspektiv hvor fokuset er på individets personlige vansker alene, kan lett medføre at en konkluderer med at vanskene er individets alene. Det kan medføre at de sosiale- og miljømessige forholdene blir undervurdert eller glemt (Nordahl et al., 2011).

I den senere tiden har det blitt mer fokus på sosiale og miljømessige forhold, som påvirker den atferden et barn kan vise. Helseplager, vansker eller utfordringer er ikke lenger kun sett på som barnets personlige vansker, men i et samspill mellom individet og omgivelsene (Nordahl et al., 2011). Altså er ikke et individs biologiske og medisinske vansker eller problemer absolutte, men kan delvis motvirkes og reduseres gjennom tilrettelegging av de sosiale systemene et individ er tilknyttet (Nordahl og Haussetter, 2009).

### ***2.5.1.1. Aktørperspektiv***

Aktørperspektivet ser på individet som et handlende individ, og er mer opptatt av hva individet gjør. Individet er i interaksjon med sine omgivelser, og innenfor visse rammer har individet muligheten til å velge sine handlinger. Alle individ er derfor aktør i eget liv. Barn og unge, også de barna med utfordrende atferd, er handlende individ som ønsker og skape mening i egen tilværelse. Deres hensiktsmessige og uhensiktsmessige oppfatninger og handlinger må derfor forstås i lyset av dette (Nordahl et al., 2011).

Vi har alle en virkelighetsoppfatning som er preget av våre ønsker, verdier og mål. I bestemte situasjoner vil vi derfor velge å handle slik at vi oppnår våre ønsker, verdier eller mål, på den måten vi tenker er mest hensiktsmessig. Hvis en femåring i barnehagen opplever kun å få negativ tilbakemelding, kan det forårsake at barnet reagerer med en bevisst motstand i form av uro eller passivitet. Den atferden som omgivelse opplever som utfordrende eller vanskelig, blir valgt av barnet fordi den etter deres mening er en rasjonell handling i den bestemte situasjonen. En forståelse av individet som aktør vil ofte bidra til en bedre relasjon mellom barn og voksne. Når voksne anvender et aktørperspektiv, vil barnet oppleve at den voksne forstår, og relasjonen mellom dem styrkes (Nordahl et al., 2011).

### ***2.5.2. Relasjonelle perspektiv***

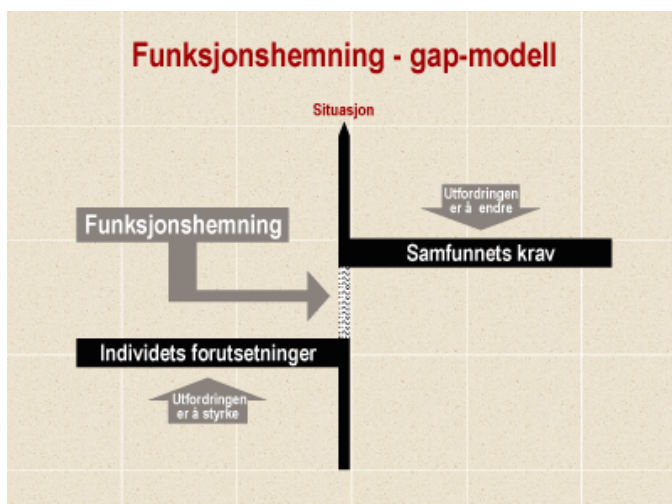
Når vi skal forstå utfordrende atferd kan vi ikke se atferden kun fra et individperspektiv, siden en slik forståelse vil være utilstrekkelig og feilaktig i visse sammenhenger, men man må heller erkjenne at vansker eller problem kan ha å gjøre med omgivelsenes krav, fordommer, maktforhold eller manglende tilrettelegging (Tangen, 2012). Dette er en tilnærming som bidrar til en større forståelse av hva utfordrende atferd kan være et uttrykk for (NOU 2009:18). Å forstå utfordrende atferd i lys av et samfunnsperspektiv, betyr at en ønsker å tilrettelegge omgivelsene til individet, og ikke tilpasse individet til omgivelsene. Målet vil være å behandle individet som et subjekt, og ikke som et offer av egen biologi. Likevel har samfunnsperspektivet blitt kritisert for å nedtone individets vansker og utfordringer, som kan ha stor betydning for tilrettelegging, kartlegging og integrering (Hvidsten, 2014).

Det relasjonelle perspektivet viser til en kløft mellom et individs forutsetninger og omgivelsens krav og forventninger. Perspektivet illustrerer behovet for tilrettelegging, som er et resultat av samspillet mellom individuelle og kontekstuelle forhold. Barn som for eksempel opplever et problematisk møte med barnehagen, må ses i lys av hvordan barnehagen makter å møte variasjon i barns forutsetninger (NOU 2009:18). Det relasjonelle perspektiv har en forståelse av at barn kan vise en hensiktsmessig atferd i noen situasjoner, mens i andre situasjoner kan det samme barnet ha en uønsket atferd. Altså kan et barn ha en hensiktsmessig atferd på fotballbanen, mens i samlingsstund i barnehagen er atferden utfordrende (Nordahl et al., 2011).

Bronfenbrenner (1979) definerte utfordrende atferd som en "failure to match" mellom individet og omgivelsene. Denne definisjonen fokuserer på samspillet mellom individet og dets omgivelser, og ulike måter dette spiller inn på hvordan barnet oppfører seg. Det kan med

andre ord dreie seg om et misforhold mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav og forventninger. Vi kan derfor ikke se på et barns utfordrende atferd alene, men vi må se på alle påvirkende faktorer. Det innebærer at forhold i barnets familie, i barnehagen og på avdelingen barnet er en del av, blir sentrale for å forstå barnets utfordrende atferd. Barns utfordrende atferd kan være et resultat av manglende kommunikasjon mellom hjemmet og barnehagen. Hjemmet kan ha andre verdier, normer og regler enn barnehagen, og barnets atferd kan være et resultat av ulike forventninger til barnet fra to forskjellige arenaer. I tillegg skal pedagoger være oppmerksomme på at barns atferd, kan bli påvirket av miljø og personer barnet ikke kommer i direkte kontakt med. For eksempel forhold knyttet til foreldrenes arbeidsplass, som tidspress, stress, familiens økonomi eller konflikter (Nordahl et al., 2011).

Det er en toveispåvirkning mellom barnets forutsetninger, og omgivelsenes krav og forventninger. Hvis disse to faktorene derimot er for langt fra hverandre etableres det en kløft, som kan bidra til å forsterke et barns utfordrende atferd (Tangen, 2012).



Figur 1 GAP-modellen. St.meld. nr. 40 (2002-2003, s 9).

Gap-modellen illustrerer kløften mellom individets forutsetninger og samfunnets krav, og betydningen av å redusere den relasjonelle kløften. Forståelsen av funksjonshemming er et eksempel som ofte brukes for å forklare det relasjonelle perspektiv. I det relasjonelle perspektivet vil et barn i rullestol som skal delta på en tur i skogen, bli betraktet som funksjonshemmet. Hvis barnet derimot skal delta i en formingsaktiviteter på barnehagen, som krever at barnet bruker hendene sine, vil barnet ikke bli betraktet som funksjonshemmet. Det er viktig å være bevisst at et barn kan være funksjonshemmet i noen situasjoner, men ikke i andre. Og det kan derfor være hensiktsmessig å legge vekt på aktiviteter hvor barns problemer

ikke blir aktivisert, slik at barnet får gode mestringserfaringer og vokser på det ( Hvidsten, 2014).

Et relasjonelt perspektiv innebærer at vi i arbeid med utfordrende atferd må kartlegge flere miljømessige faktorerers betydning for et individs vansker, problemer eller utfordringer (Nordahl et al., 2011). Deretter må man arbeide med de sosiale- og miljømessige faktorene, men også individets personlige vansker. En slik tilnærming til utfordrende atferd kan bidra til å redusere kløften mellom omgivelsenes krav og forventninger, og individets forutsetninger. På den måten kan vi bidra til å minske de faktorene som opprettholder og utvikler den utfordrende atferden (NOU 2009:18). Denne tilnærmingen til utfordrende atferd kan forstås ut fra en ICF tenkning. ICF er en nyere internasjonal kartleggings- og kodingsmanual, som er utarbeidet av Verdens Helseorganisasjon (WHO). ICF- manualen har til hensikt å utfylle diagnosemanualen ICD-10. ICF fokuserer i større grad på funksjonsevne, aktiviteter og samspillet mellom sosiale- og miljømessige faktorer, som kan spille inn på menneskers helseproblem, vansker og utfordringer. Ved en kombinasjon av diagnostisk informasjon i ICD-10 og beskrivelse av sosiale- og miljømessige forhold i ICF, er hensikten at en får et bedre og mer meningsfylt bilde av enkeltindividets helseproblem, vansker og utfordringer. Hensikten med ICF er ikke å erstatte ICD-10, men å få en bredere forståelse av et individs vansker, og på den måten sette inn hensiktsmessige tiltak både på et individ- og samfunnsperspektiv (Helsedirektoratet, 2014).

## **2.6. Dilemmaer**

I en rapport utarbeidet for KS fra 2012 med tittelen ”*Spesialundervisning- drivere og dilemmaer*”, blir begrepet dilemmaer forklart som situasjoner der en er nødt til å gjøre valg mellom alternativer som ikke er optimale. Dilemmaene representerer en beslutningsorientert tilnærming til vanskelige valg, der alle muligheter har noen ufordelaktige konsekvenser. Det innebærer en balansering mellom kompromisser, i mangel på ideelle resultater eller løsninger (Mathiesen & Vedøy, 2012).

I dette delkapittelet blir det gjort rede for begrepet dilemma i lys av barnehagehverdagen og barn med utfordrende atferd.

### **2.6.1. Dilemmaer i barnehagehverdagen**

Barnehagehverdagen er sammensatt, vanskelig og til tider utfordrende. Det er mye liv og røre, og mange sorger og gleder som får sitt utspill i det som er en fellesarena for både barn og



voksne. Det er mange muligheter innenfor aktivitetene i en barnehage, og det er mange utfordringer som skal møtes og håndteres hver dag, flere ganger om dagen (Damsgaard, 2003).

1. januar 2006 ble barnehager en del av Kunnskapsdepartementet, og dermed en del av det norske utdanningsløpet. Barnehagen skal være første trinn i livslang læring og Rammeplanen for barnehager gir en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens innhold og virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barnehagen er en lærings- og sosialiseringarena, som skal bidra til at alle barn utvikler ulike ferdigheter til å møte og fungere i ulike situasjoner og relasjoner. For de fleste barn er disse utfordringene innenfor deres læringskurve og mestringspotensiale. I alle fall hvis vi anerkjenner behovet for å gi rom for å prøve og feile, og at barnehager har en relativ stor takhøyde for å møte menneskers variasjoner og ulikheter. For noen barn er barnehagen derimot en utfordrende arena, og klarer ikke å møte de utfordringene og forventningene de utsettes for like godt. Barnehagen kan da bli en daglig kamp. En kamp med andre barn, voksne og ikke minst med seg selv. Personalet i en barnehage kan oppleve disse barnas atferd som utfordrende. Dette kan være barn som ofte havner i vanskelige situasjoner, og som ikke klarer å tilpasse seg de fastsatte normene og reglene i barnehagen. Denne type atferd kan være utfordrende for personalet å imøtekomme innenfor rammene og forutsetningene til barnehagen (Damsgaard, 2003). Å ivareta enkeltbarnets behov innenfor fellesskapets rammer og forutsetninger er et klassisk dilemma. I Rammeplanen for barnehager (2006) står det at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn. Barnehagen skal tilby et likeverdig tilbud med god kvalitet. Dette krever individuelle tilrettelegginger. Innholdet i barnehagen skal utformes slik at det oppleves meningsfullt for både det enkelte barn og gruppen. I tillegg skal barnehagen gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut i fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskapet med andre barn og voksne. Personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle for fellesskapet. Dette er et krav og en forventning, som kan være utfordrende for personalet å etterleve (Damsgaard, 2003).

Ressursfordeling er et annen sentralt dilemma i barnehagens arbeid. I situasjoner med begrensede ressurser vil man ofte stille spørsmål som; *Hvordan skal man prioritere? Hvor skal man sette inn støtet? Hvem trenger mest hjelp og tilrettelegging?* Ressursfordeling kan gå på bekostning av det ordinære barnehagetilbudet, hvis man må flytte eller organisere ressurser annerledes. Ressurser kan i denne sammenheng være alt fra voksentetthet til

økonomi. Organisering er et annet dilemma, som gjerne er tett linket til ressursfordelingsdilemmaet. Det kan omhandle organisering av dagen, som dagsrutine, møtevirksomhet, fordeling av voksne og organisering av barnegruppen. Barn med utfordrende atferd kan lettere falle utenfor felleskapet og det ordinære barnehagetilbudet, noe som betyr at pedagogiske ledere må ta noen valg. En kan organisere barn inn i smågrupper, og fordele de voksne mellom smågruppene. Dette kan på den ene siden bidra til god relasjonsbygging mellom noen barn og voksne, men kan gå på bekostning av tilhørigheten til felleskapet. I tillegg kan det bli utfordrende å fordele fagkompetanse. Det kan bli utfordrende å fordele voksne hensiktsmessig, slik at alle barna har utbytte av smågrupper. Samtidig er organisering i smågrupper sårbart ved sykdom eller møtevirksomhet, hvor da voksne faller bort fra avdelingen (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Noen av de dilemmaene barnehagen står ovenfor, er av en slik karakter at det ikke finnes enkle svar på hva pedagoger skal gjøre. Det kan henge sammen med at barnehagen skal ivareta kompliserte krav, innenfor et stor mangfold. Alle kravene og forventningene til barnehagen kan være veldig overveldende, som innebærer at barnehagehverdagen også er utfordrende for personalet. Barnehagepersonalet etterstreber å være tilgjengelige og tydelige voksne, som ser hvert enkelt barn. Det krever at personalet må inneha mange ulike roller, som kan være krevende, spesielt hvis alle barna skal bli sett og møtt der de er, som dem de er. For å lykkes med dette arbeidet kreves det et nært og godt samarbeid med foreldre, slik at personalet i større grad evner å tilrettelegge for enkeltbarns behov. Likevel kan personalet i barnehager føle at de ikke strekker til, eller at de får gitt det enkelte barnet hva det trenger. Dette kan skape dårlig samvittighet og frustrasjon hos personalet i barnehagen. Det er i slike situasjoner voksne må innse at de ikke kan oppheve eller løse dilemmaene alene. På samme måte som man må være bevisst begrensingene og utfordringene, må man lære seg å lete etter løsninger og andre muligheter. Likevel er det viktig at personalet i barnehagen er bevisst hvilke dilemmaer barnehagen står ovenfor, og hvilke forhold det er nødvendig og mulig å gjøre noe med. På noen områder kan det være særlig utfordrende hvis enkeltpersoner tar ansvar for å finne optimale løsninger, der rammene tydelig byr på utfordringer og selvmotsigelse. På en side kan systemkritikk være en behagelig løsning, i stedet for å fokusere på den kronisk dårlige samvittigheten, som voksne i barnehagen kan ha. Likevel vil et godt samarbeid mellom kollegaer være hensiktsmessig i møte med barnehagens ulike dilemmaer (Damsgaard, 2003).

Damsgaard (2003) trekker frem betydningen av å utvikle gode skoletradisjoner som er preget

av å utvikle muligheter, også der hvor utfordringene og begrensningene dominerer. Dette ser hun som særlig viktig i skolens møte med utfordrende atferd. Dette er et perspektiv som kan implementeres inn i barnehagetradisjonen også, slik at man ikke låser seg i det utfordrende, men heller ser mulighetene.

## **Kapittel 3 Metodisk tilnærming**

I dette kapittelet blir det gjort rede for arbeidsprosessen og ulike valg gjennom forskningsprosessen. Først blir valg av metodisk tilnærming gjort rede for. Videre blir utvalg beskrevet og informantene presentert. Deretter blir det gjort rede for det kvalitative forskningsintervjuet, med utgangspunkt i forberedelsen og gjennomføringen av intervjuene. Så blir bearbeidningen og analyseringsprosessen beskrevet, med utgangspunkt i transkribering, kategorisering og analyseringsprosessen. Det blir også gjort rede for forskningsstudiets reliabilitet, validitet og generalisering, før kapittelet avsluttes med noen etiske vurderinger.

### **3.1. Valg av metodisk tilnærming**

Valg av metodisk tilnærming avhenger av hva problemstillingen spør om, og hva forskeren ønsker å oppnå av forståelse og kunnskap (Postholm, 2010). Oppgavens problemstilling lyder:

*Hvilke refleksjoner gjør pedagogiske ledere i barnehagen seg om tilrettelegging for barn med utfordrende atferd?*

For å få innsikt i pedagogiske leders refleksjoner og erfaringer rundt det å møte utfordrende atferd i hverdagssituasjoner og hvilke dilemmaer dette kan føre til. En mulig fremgangsmåte kunne vært å sendt ut et spørreskjema eller gått inn og observert. Spørreskjema kunne gitt meg et overordnet blikk på fenomenet, men det ville vært utfordrende å gå i dybden på fenomenet. I tillegg ville et spørreskjema gitt meg som forsker liten mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og avklare eventuelle uklarheter i spørsmålsformuleringen. Jeg ønsket å gå i dybden på et fenomen, og derfor ble ikke den kvantitative forskningsmetoden hensiktsmessig for mitt studie. Observasjon kunne vært interessant, men ville vært veldig tidkrevende. Grunnet prosjektets størrelse og tidsperspektiv, så jeg observasjon som lite gjennomførbart. Denne studien tar utgangspunkt i en problemstilling som etterspør pedagogiske lederes refleksjoner rundt et fenomen. Jeg var på utkikk etter deltagernes forståelse og beskrivelse av et sosialt og komplekst fenomen (Postholm, 2010). Derfor ble det mest hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativ tilnærming med intervju som metode.

”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011, s. 15). Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig setting, samtidig som forskeren skal løfte frem deltagernes perspektiv (Postholm, 2010). Altså innebærer en kvalitativ forskning

kartlegging av deltagerens oppfatning av verden, og å beskrive disse oppfatningene på en hensiktsmessig måte.

### **3.2. Utvalg**

Jeg ønsket å få tak i de gode eksemplene fra praksisfeltet og det ble derfor avgjørende med et hensiktsmessig utvalg som hadde kjennskap og kunnskap til fenomenet, et strategisk utvalg (Thagaard, 2003). Oppvekstkontoret i en kommune ble kontaktet for å høre om de kjente til noen barnehager som det kunne være hensiktsmessige å kontakte. Oppvekstkontoret anbefalte to barnehager som hadde jobbet med temaet relasjonskompetanse. I tillegg deltok jeg på en planleggingsdag på min egen arbeidsplass, hvor en barnehage hadde et fremlegg om sine egne erfaringer rundt blant annet utfordrende atferd og relasjonskompetanse. De tre barnehagene ble kontaktet skriftlig, og de daglige lederne avgjorde om de ønsket å delta. Jeg ønsket å intervju pedagogiske ledere siden de har det pedagogiske ansvaret på sin barnegruppe, samtidig som det ga et homogent utvalg.

#### ***3.2.1. Presentasjon av informanter***

Barnehage A er en avdelingsbarnehage, med to småbarnsavdelinger og to storbarnsavdelinger. Barnehagen ligger i hjertet av et populært boligområde i kommunen, med mange barnefamilier rundt. Det er plass til 82 barn i barnehagen i alderen 0-6 år. Personalet består av ca 17 personer, fordelt i stillinger som pedagogiske ledere, fagarbeidere og assistenter.

Informant 1 fra barnehage A er en erfaren pedagog, med 30 års erfaring fra barnehage. Hun var ferdigutdannet som førskolelærer i 1983 og har senere videreutdannet seg innen spesialpedagogikk. Hun jobber i dag på storbarnsavdeling med barn i alderen 3-6 år. Hun er ansatt i en 50% pedagogisk leder stilling og i en 50% spesialpedagog stilling.

Barnehage B er en barnehage som ligger sentrumsnært i kommunen, med mange ulike familier og kulturer rundt. Det er en avdelingsbarnehage med to storbarnsavdelinger og en småbarnsavdeling, og det er til sammen 48 barn i alderen 0-6 år på barnehagen. Personalet i barnehagen består av ca 11 stk, fordelt på stillinger som pedagogiske ledere, fagarbeider og assistenter.

Informant 2 fra barnehage B har jobbet mange år med omsorg av eldre og barn, og har tidligere erfaring som assistent i barnehage. Hun var ferdigutdannet førskolelærer for 3 år siden og har jobbet som pedagogisk leder siden da. Hun har videreutdanning innen

førskolepedagogikk, som hun ønsker skal resultere i en mastergrad på sikt. I barnehagen jobber hun på en av storbarnsavdelingene, med barn fra 3-6år.

Informant 3 fra barnehage B var ferdigutdannet førskolelærer i 2012 og har jobbet som pedagogisk leder ved barnehagen siden da. Hun har ingen videreutdanning og jobber på den andre storbarnsavdelingen på barnehagen.

Barnehage C er plassert i et annet populært boligområde i kommunen, med mange barnefamilier rundt. Barnehagen er en avdelingsbarnehage med to storbarnsavdelinger og to småbarnsavdelinger, med plass til ca 80 barn i alderen 0-6 år. Det er ca 20 ansatte i barnehagen, bestående av pedagogiske leder, fagarbeider og assistenter.

Informant 4 fra barnehage C er en erfaren pedagog, med 15 års erfaring som førskolelærer. Før førskolelærerutdanning jobbet hun 3 år som assistent i barnehage. Informant 4 har videreutdanning i pedagogikk og er en Marte Meo veileder. Hun er pedagogisk leder for en av barnehagens småbarnsavdelinger, med barn fra 0-3 år.

Informant 5 fra barnehage C har jobbet som førskolelærer siden 2005. I dag jobber hun som pedagogisk leder på en av storbarnsavdelingene, med barn fra 3-6 år. Hun har ingen videreutdanning.

Utvalget mitt ble bestående av fem kvinnelige pedagogiske ledere fra tre ulike kommunale barnehager fra samme kommune. Alle barnehagene er avdelingsbarnehager med ca 50-80 barn per barnehage, fordelt på tre til fire avdelinger. Det gjør at alle barnehagene har samme kommunale føringer å forholde seg til. De pedagogiske ledernes erfaringsbakgrunn og hvor lenge de har praktisert som pedagogiske ledere er noe ulik. Det kan føre til at forståelsen deres er noe ulik, og det kan igjen bidra til bredde og variasjon i datamaterialet.

### **3.3. Det kvalitative forskningsintervjuet**

Kvale og Brinkmann (2009) peker på at gjennom kvalitative forskningsintervju søker forskeren å forstå verden sett fra intervjudeltagernes perspektiv. Målet er å avdekke menneskers verden og få frem betydningen av deres erfaringer. Slike intervjuundersøkelser kan gi innsikt i andre personers opplevelser, meninger og hvordan de forstår egne erfaringer (Thagaard, 2003). For å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og forståelse rundt oppgavens tematikk, fant jeg det mest hensiktsmessig å bruke intervju som metode. Formålet med et intervju er å innhente fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker

opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Kvalitativt forskningsintervju er derfor en godt egnet metode for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011).

I et forskningsintervju ønsker forskeren å belyse et tema og en problemstilling, som er valgt med utgangspunkt i et bestemt prosjekt. Det skilles ofte mellom åpent, strukturert eller semistrukturert intervju. I et åpent intervju er målsettingen at informantene skal fortelle mest mulig fritt rundt et tema. Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju, hvor jeg på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide. Det var en klar struktur på intervjuguiden min, samtidig som det var rom for å stille oppfølgingsspørsmål og avklare eventuelle misforståelser (Dalen, 2011). Informantene hadde ikke forberedt seg før intervjuene, men de var kjent med tematikken, som var presentert i informasjonsskrivet sendt til barnehagene sammen med forespørsel om å delta i prosjektet.

### ***3.3.1. Forberedelse til intervjuene***

I forberedelsesfasen brukte jeg mye tid til å sette meg inn i tematikken og faglitteratur, samtidig som jeg reflekterte over hva jeg ønsket å få svar på. En del av forberedelsen til kvalitative intervju handler å plassere seg selv som intervjuer, og bli bevisst sin egen forforståelse som forsker (Fog, 2004). Dette er sentralt da den kvalitative forskeren går til intervjuet med sin teoretiske bakgrunn, sine antagelser og egne erfaringer. Forskeren må være bevisst at dette kan nesten danne et filter, som forskeren opplever forskningsfeltet gjennom (Postholm, 2010). Når det gjelder min forforståelse og rolle som forsker vil den være preget av min interesse rundt tematikken, basert på min egen utdanning og erfaring som pedagogisk leder.

For å stille relevante spørsmål, forberedte jeg meg ved å lese en del relevant faglitteratur. Parallelt utarbeidet jeg en intervjuguide, noe som er påkrevd ved et semistrukturert intervju. En intervjuguide skal inneholde sentrale temaer og spørsmål, som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Det å utarbeide en intervjuguide er en tid- og arbeidskrevende prosess, hvor man tar utgangspunkt i studiens hovedtemaer og lager relevante spørsmål. Intervjuguiden ble bygget opp som en ”trakt”, slik at informantene skulle få en behagelig og naturlig introduksjon til intervjuet. Jeg valgte å starte intervjuguiden med lette og konkrete spørsmål, slik at informantene skulle føle seg vel og avslappet. Etter hvert ble spørsmålene fokusert rundt temaer knyttet til tematikken og intervjuguiden ble mer spisset (Dalen, 2011). Intervjuguiden ble avsluttet med to caser fra barnehagehverdagen, en samlingsstund og en leksituasjon. Jeg ønsket å få informantenes refleksjoner rundt to typiske

hverdagssituasjoner, som kan skape utfordrende situasjoner. Det bidro til en større innsikt i informantens refleksjoner rundt utfordrende atferd, og hva den utfordrende atferden kan være et uttrykk for.

For å kvalitetssikre intervjuguiden og bevisstgjøre meg min egen rolle som intervjuer, gjennomførte jeg et prøveintervju med tidligere kollega og pedagogisk leder. Etter prøveintervjuet ga hun meg konstruktiv tilbakemelding på både spørsmål og min rolle som intervjuer. Jeg fikk tilbakemelding om at noen av spørsmålene i intervjuguiden var litt uklare og lange, noe jeg tok til etterretning. I følge Dalen (2011) er det hensiktsmessig å foreta et eller flere prøveintervju, både for å teste seg selv og intervjuguiden. For å få med meg alt hva informantene sa, samtidig kunne lytte og stille oppfølgingsspørsmål, benyttet jeg en lydopptaker. Det viste seg og fungere godt, og det var lett å overføre intervjuene til min datamaskin.

### ***3.3.2. Gjennomføring av intervjuene***

I forkant av intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv til daglig ledere og informantene i de ulike barnehagene. Informasjonsskrivet forklarte kort og enkelt om tematikken og hvordan intervjuene kom til å bli gjennomført. Intervjuet ble gjennomført i barnehagen til de ulike informantene, slik at informantene skulle føle seg mest mulig avslappet og komfortabel i intervjuprosessen. Alle intervjuene startet med en innledningsfase, en såkalt brifing (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble her gitt informasjon om prosjektets hensikt og varighet. I tillegg presenterte jeg meg som forsker og fortalte litt om min bakgrunn. Videre ble det gjort rede for at intervjuene ville bli anonymisert, at det var frivillig å delta og at deltagerne kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn (NESH, 2006). Jeg informerte om bruk av lydopptaker under intervjuet, og spurte om det var i orden at intervjuene ble tatt opp. Det ble understreket at kun jeg som forsker skulle benytte meg av opptakene, og at de ville bli slettet ved ferdigstilling av oppgaven. I tillegg understrekte jeg at hensikten med intervjuet var å få innsikt i deres erfaringer, tanker og forståelse rundt tematikken, og at det ikke var noen rette eller gale svar.

Gjennomføringen av selve intervjuene gikk fint og det ble en naturlig flyt i samtalen. Det ble gitt rom for tenkepauser, og jeg prøvde å gi informantene god tid til å svare. Informantene ble ikke avbrutt hvis de kom inn på temaer som ifølge intervjuguide skulle bli tatt opp senere i intervjuet. Jeg prøvde underveis i intervjuene å komme med utdypende spørsmål, oppklarende spørsmål og oppfølgingsspørsmål, slik at informantenes refleksjoner og perspektiv skulle bli



ivaretatt (Postholm, 2010). Hvert intervju varte i fra 40 til 55 minutter, og intervjuene ble gjennomført på egne, uforstyrrede rom i barnehagen. Alle intervjuene ble gjennomført innenfor en fire ukers periode.

Alle intervjuene ble avsluttet med en fase som Kvale og Brinkmann (2009) kaller debrifing. Her ble informantene spurt om de hadde noen spørsmål eller noe de ønsker å utdype, og de fikk mulighet til å legge til informasjon hvis de ønsket.

Etter intervjuene satt jeg igjen med datamateriale som jeg opplevde var av en kvalitet som ga tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning (Dalen, 2011).

### **3.4. Bearbeiding og analyse av datamaterialet**

I dette avsnittet blir det gjort rede for bearbeidingen og analysen av datamaterialet. Først blir transkriberingen beskrevet, og videre hvordan materialet er kategorisert, analysert og systematisert.

#### **3.4.1. Transkribering**

Når alle intervjuene var gjennomført startet prosessen med å organisere og bearbeide det innsamlede datamaterialet. For å klargjøre intervjuene til analyseprosessen transkriberte jeg alle intervjuene. Å transkribere betyr å transformere muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkribering er en tidkrevende prosess, men er viktig for å strukturere datamaterialet til videre analyse (Nilssen, 2012). Jeg brukte, som tidligere nevnt, lydopptaker til å ta opp intervjuene. Dette bidro til at jeg kunne ha fokus på intervjuets tema og informantene, mens ordbruk, tonefall og pauser ble registrert, slik at jeg kunne gå tilbake for å lytte (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg transkriberte intervjuene mine fortløpende etter gjennomført intervju, slik at både verbal og nonverbal kommunikasjon var friskt i minne. All transkribering gjorde jeg selv, noe Dalen (2011) trekker frem som hensiktsmessig for å bli godt kjent med eget datamateriale. Under transkriberingsprosessen måtte jeg gjøre noen valg. Under intervjuene ga jeg stadig informantene bekræftende ord, som ”Ja” og ”Mmm”. Disse valgte jeg å skrive ned for å synliggjøre at jeg selv ikke kom med mine synspunkter, men lyttet til deres. Flere av informantene snakket dialekt, men jeg valgte å transkribere alle intervjuene på bokmål. Dette for å ytterligere anonymisere informantene, men også for at det var lettere å bearbeide teksten. Jeg lyttet til lydopptakene flere ganger, slik at jeg sikret meg at jeg hadde transkribert korrekt. I tillegg til å transkribere den verbale kommunikasjonen, noterte jeg ned den nonverbale kommunikasjonen som kroppsspråk og naturlige pauser. Dette

valgte jeg å gjøre for å gi meg assosiasjoner tilbake til intervjuene, og for å skape nyanser i meningsinnholdet som er viktig for analysen (Dalen, 2011). Når sitatene er gjengitt i teksten er dette fjernet, da de kan virke forstyrrende for en skriftlig fremstilling. De transkriberte intervjuene resulterte i 75 sider med tekst, som videre ble kategorisert inn i et analyseskjema.

### **3.4.2. Kategorisering og analysering**

Kvalitativ analyse begynner allerede med det første intervjuet og med forskerens første tanker rundt temaet det forskes på. Derfor blir datainnsamling og analysen en dynamisk prosess (Postholm, 2010). I koding og kategoriseringsprosessen har jeg valgt å benytte meg av tematisk tilnærming. Det innebærer at informasjon om hvert tema sammenlignes fra informantene, og teksten deles inn i kategorier basert på ulike temaer (Thaagard, 2003).

Som første steg i analyseprosessen leste jeg de transkriberte intervjuene flere ganger, for å få en helhetsforståelse. Videre leste jeg et og et intervju, og skrev mine umiddelbare tanker i marginen på de transkriberte intervjuene i form av stikkord og koder. Dette analysearbeidet førte til at jeg hadde mange koder og stikkord, som måtte bearbeides videre for å en bedre oversikt. For å systematisere og analysere datamaterialet brukte jeg intervjuguiden som råkoding. Jeg organiserte alle kodene inn i et analyseskjema (se vedlegg 5), hvor spørsmålene fra intervjuguiden var råkodene. I følge Thagaard (2003) kan denne type systematisering være hensiktsmessig innen kvalitativ analyse, så lenge det fortolkende perspektivet ivaretas med en mer helhetlig tilnærming. Videre valgte jeg ut utdrag fra den enkelte informant, som jeg anså hensiktsmessig for å svare på spørsmålene i intervjuguiden. Disse ble deretter tolket med utgangspunkt i informantens helhetlige intervju, relevant teori og forskers forforståelse rundt tematikken. Når dette var gjort med alle spørsmålene fra intervjuguiden, så jeg etter fellesnevnerne mellom informantene. Det var da tre hovedkategorier som ble fremtredende i analysen.

Første hovedkategori har jeg kalt *relasjoner*. Denne kategorien tar utgangspunkt i betydningen av voksen – barn relasjoner, og hvilken betydning voksenrollen spiller i relasjonsbyggingen. Relasjoner mellom voksne og barn er asymmetriske, og derfor sitter den voksne med hovedansvaret for relasjonsbyggingen. Det er et ansvar som kan være både givende og utfordrende, særlig hvis barn viser en utfordrende atferd. Den andre hovedkategorien har jeg valgt å kalle *perspektiv*. Denne kategorien ser nærmere på hvordan vi ser og forstår verden rundt oss, med utgangspunkt i hvilke ”briller” vi har på oss. Våre forutsetninger og erfaring påvirker hvordan vi forstår og handler, og vi kan derfor se og forstå

situasjoner ulikt. I løpet av barnehagehverdagen kan vi derfor veksle mellom ulike perspektiv, og noen ganger kan vi bli utfordret slik at vi kanskje handler på tvers av vårt barnesyn. Den siste hovedkategorien har fått navnet *dilemmaer*. I løpet av barnehagehverdagen er det ulike behov som skal møtes, med utgangspunkt i barnehagens forutsetninger og rammer. Dette kan oppleves som utfordrende og krevende, og vi kan føle at vi som voksen ikke alltid strekker til. I en barnegruppe har man enkeltbarn som trenger noe ekstra, samtidig som voksne skal ivareta hele barnegruppen på en god måte. Dette kan oppleves som et dilemma, hvor ingen løsning er optimal. Som pedagogisk leder kan man derfor spørre seg: *Hvor skal man sette inn støtet? Hvem trenger den voksne mest?*

I sluttanalysen prøvde jeg å stille meg selv ulike spørsmål, for å sikre at jeg hadde kategorisert og analysert datamaterialet hensiktsmessig. Jeg synes det var litt forvirrende å vite når jeg analyserte og når jeg tolket, siden dette kan forgå parallelt gjennom hele studien. ”Med analyseprosessen kommer du frem til funn, mens tolkningsprosessen hjelper deg med å skape mening i funnene” (Nilssen, 2012, s. 104).

### **3.5. En hermeneutisk tilnærming**

I bearbeiding og analyse av materialet ble det naturlig for meg å bruke en hermeneutisk tilnærming. Jeg ønsket å belyse ulike virkelighetsforståelser hos de ulike informantene. En kvalitativ forskningstilnærming der jeg ønsket å få tilgang til informantens forståelse og fortolkning av sin virkelighet, kan knyttes opp mot den hermeneutiske tradisjon. ”En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter” (Nilssen, 2012, s. 72).

### **3.6. Forskerrollen**

I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrumentet i prosessen. Forskeren er selv en sentral aktør i alle ledd i forskningsprosessen, fra å samle inn datamaterialet til å tolke og analysere. I tillegg er forskeren i personlig interaksjon med informantene og kan derfor respondere på situasjoner og tilpasse datainnsamlingen til omstendighetene. Forskeren kan ta hele konteksten i betraktning og påvirke studiet på en begrensende måte kun ved å være menneske. Det betyr at det kan bli gjort feil, muligheter kan gå tapt og personlig forutinntatthet griper inn og forstyrrer. I tillegg vil en forsker sitte inne med en viss forforståelse, som kan være med på å farge en studie (Nilssen, 2012).

Som forsker har jeg hatt både en deduktiv og en induktiv tilnærming til denne studien. Jeg er selv pedagogisk leder, og sitter derfor med en viss forforståelse til tematikken. I tillegg forberedte jeg meg godt i forkant av studien, med relevant litteratur. Allikevel har jeg prøvd å være åpen for informantenes refleksjoner rundt barn med utfordrende atferd. Samtidig har jeg vært åpen for hva det totale datamaterialet har fortalt, slik at det skulle legge hovedgrunlaget for utformingen av drøftingsdelen (Nilssen, 2012).

I intervjusituasjonen prøvde jeg å fremstå som nøytral, lyttende, samtidig som jeg holdt mine egne argument og synspunkter utenfor. Et intervju er ikke en vanlig samtale mellom samtalepartnere, men hensikten er å få innsikt i andre menneskers erfaringer og refleksjoner rundt et tema (Dalen, 2011). For at informantene mine skulle gi mest mulig utfyllende svar, prøvde jeg å vise min genuine interesse for tematikken. Gode kommunikasjonsferdigheter innebærer i følge Nilssen (2012) evnen til å stille gode spørsmål, følge opp svar og være en aktiv lytter med stor oppmerksomhet både til det som blir sagt og det som ikke blir sagt. I tillegg prøvde jeg å gi informantene rom for tenkepauser, slik at de ikke skulle føle seg stresset, men avslappet nok til å gi utfyllende svar og beskrivelser.

### **3.7. Reliabilitet, validitet og generalisering**

Når man skal måle kvaliteten på et forskningsstudie, benyttes ofte begrepene reliabilitet og validitet (Tjora, 2012). I dette avsnittet blir det gjort rede for begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, som bidrar til å tydeliggjøre prosjektets kvalitet.

#### **3.7.1. Reliabilitet**

Reliabilitet innen forskning viser til hvor pålitelig og konsistent en forskningsprosess og funn er (Kvale & Brinkmann, 2009). Når man bruker intervju som metode kan en måle påliteligheten ved å se om det er en intern logikk gjennom hele forskningsprosessen (Tjora, 2012). Innen kvalitativ forskning er det vanskelig å etterprøve forskningsprosessen og det er derfor viktig å dokumentere hele forskningsprosessen, slik at man kan følge forskerens tankegang (Thagaard, 2003). Dette har jeg prøvd å gjøre gjennom kapittel 3 Metodisk tilnærminger, hvor jeg redegjør for forberedelsen, gjennomføringen og bearbeidingen av forskningsprosessen min. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg arbeidet strukturert og målrettet, slik at oppgaven skal kunne fremstå som stabil og konsistent.

Bevissthet rundt forskerrollen er en avgjørende faktor for å sikre høy grad av pålitelighet i en kvalitativ undersøkelse. Det er viktig å synliggjøre forskerens bakgrunn og hvorfor forskeren

har valgt emnet. På den måten kan leseren få et innblikk i valg og kunne se betraktninger i lyset av forskerens ståsted. Det er med på å synliggjøre forskerens subjektivitet, noe jeg har prøvd å gjøre innledningsvis i oppgaven (Postholm, 2010).

Forskerrollen er også av betydning i en intervjuopprosess, for å heve reliabiliteten. Forskerens evne til et godt samspill med informantene i en intervjuopprosess er en viktig forutsetning for at informantene skal føle seg trygge og godt ivaretatt. Samtidig burde forskeren være strukturert, stille klare, enkle, lette og korte spørsmål, være vennlig, følsom og åpen. I tillegg bevisst på målet med undersøkelsen og være kritisk og ikke ta alt som blir sagt som en sannhet, men teste ut reliabiliteten og validiteten med kritiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg brukte et semistrukturert intervju, med en gjennomarbeidet intervjuguide. Dette bidro til å strukturere intervjuene, samtidig som det var rom for oppfølgingsspørsmål og avklaringer av eventuelle misforståelser. Jeg har tidligere ingen erfaring med å gjennomføre semistrukturerte intervju, likevel følte jeg meg komfortabel i rollen som intervjuer. Dette kan skyldes at jeg har en del arbeidserfaring med å snakke med ulike mennesker, i foreldresamtaler og i ulike møter. Jeg opplevde at dette var en styrke for meg, som bidro til at alle intervjuene fikk en naturlig flyt.

Alle intervjuene ble tatt opp på en lydopptager, noe jeg mener var med på øke reliabiliteten på undersøkelsen. Lydopptageren bidro til at jeg kunne rette min fulle oppmerksomhet mot informantene. Det gjorde det lettere å stille utdypende spørsmål og observere informantens kroppsspråk. I ettertid kunne jeg gå tilbake å lytte til intervjuene, noe som var meget nyttig. I tillegg transkriberte jeg intervjuene samme dag som jeg gjennomførte dem, som er med på øke reliabiliteten. Ved å transkribere fortløpende er intervjuet frisk i minne, og det er lettere å være bevisst tonefall, kroppsspråk og andre elementer som påvirker den totale forståelsen (Dalen, 2011).

I transkriberingsprosessen lytte jeg til lydopptakene mange ganger, og gikk gjennom transkriberingene flere ganger. Jeg har forsøkt å være grundig og nøye i transkriberingsprosessen, slik at lydopptakene og mine transkriberinger er så like som mulig. Grundig og nøyaktig arbeid i transkriberingsprosessen er med på å øke reliabiliteten (Kvale, 2005).

Et annet moment som er viktig å trekke frem når man snakker om kvalitet og reliabilitet er å skille tydelig mellom hva som er informantenes utsagn og meninger, og hva som er forskerens tolkninger og vurderinger (Tjora, 2012). Dette er tydeliggjort i denne oppgaven,

ved at informantenes utsagn står uthevet. På denne måten er det klart for leseren hva som er informantenes utsagn, og hva som er forskerens tolkning og vurdering.

### **3.7.2. Validitet**

Validitet er viktig gjennom hele forskningsprosessen, og dreier seg om hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn reflekterer formålet med studien og virkeligheten (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Kleven (2008) benytter begrepet begrepsvaliditet som innenfor kvalitativ forskning ofte omtales som troverdighet.

Begrepsvaliditet handler om de slutningene en forsker trekker, er til å stole på. Altså om de gir et riktig bilde.

I forberedelsesfasen satte jeg meg inn i relevant litteratur, slik at jeg kunne utarbeide en god intervjuguide. Dette økte validiteten på spørsmålene i intervjuguiden, samtidig som jeg fikk undersøkt det jeg ønsket (Kvale, 2005).

I gjennomføringsfasen var det viktig for meg at informantene følte seg trygge, komfortable og sikre på hva de hadde sagt ja til å delta på. Tanken var at dette skulle bidra til at informantene snakket fritt, noe som igjen økte validiteten på undersøkelsen (Dalen, 2011). Alle informantene uttrykte at de var interessert i tematikken og synes det var spennende å delta i prosjektet. Barnehagene organiserte rom for intervjuene, slik at vi kunne sitte uforstyrret under intervjuprosessen. Min rolle som forsker var jeg særlig bevisst under intervjuene, og holdt tilbake egne tanker og oppfatninger rundt tematikken. I tillegg var det kun jeg som forsker som gjennomførte intervjuene, som i følge Dalen (2011) er med på å styrke validiteten.

I intervjuguiden min vurderte jeg at jeg ikke stilte ledende spørsmål, men åpne spørsmål som informantene kunne gi innholdsrike svar på. I tillegg ga informantene fyldige beskrivelser med mange eksempler fra deres barnehagehverdag. Dette datamaterialet er med på å legge et grunnlag for ”tykke beskrivelser”, som er med på å øke validiteten i følge Dalen (2011).

Likevel måtte jeg ved noen få anledninger underveis i intervjuet, stille oppfølgingsspørsmål for å bedre forståelsen. Da jeg hørte på lydopptaket i etterkant, kan noen av disse spørsmålene ha virket ledene. Om dette påvirker validiteten er jeg usikkert på, siden jeg opplevde informantene som meget reflektert og godt forankret i sitt fagfelt.

I bearbeiding og analyseringsfasen begynte jeg med å lytte til lydopptakene, som jeg fortløpende transkriberte. Som forsker tolker man under hele forskningsprosessen, både under

og i etterkant når man lyttet til lydopptakene. Jeg tolket også når jeg transkriberte og leste gjennom det transkriberte datamaterialet. Ved at jeg hørte på lydopptakene flere ganger fikk jeg en dypere forståelse av datamaterialet (Dalen, 2011).

Videre begynte jeg å kode og kategorisere datamaterialet, ved hjelp av et analyseskjema. Dette gjorde datamaterialet mer håndterlig og det ble lettere å se etter sammenhenger. Etter at analyseprosessen var fullført, var det tre hovedkategorier som utmerket seg: relasjoner, perspektiv og dilemmaer. Når analysen var ferdig sendte jeg ut et informasjonsskriv til informantene mine, som gjorde rede for mine tre hovedkategorier og om de kunne kjenne seg igjen i min tolkning. Dette er hva Postholm (2010) beskriver som member checking, som innebærer at forskningsdeltagerne får anledning til å si om de kjenner seg igjen i forskerens tolkning og beskrivelser. Member checking er med på å skape troverdighet ved forskning, og dermed øke validiteten ved en kvalitativ undersøkelse.

Dessverre ga ingen av informantene tilbakemelding på informasjonsskrivet i etterkant av studien. Allikevel mener jeg det er god validitet i informantenes refleksjoner og svar. Som forsker fikk jeg en god dialog med alle informantene i intervjuprosessen, samtidig som deres refleksjoner kan relaterer til relevant teori. I tillegg kan jeg kjenne meg igjen i deres refleksjoner, med utgangspunkt i min egen arbeidserfaring (Kleven, 2008).

De tre hovedkategoriene ble deretter sett i en teoretisk sammenheng, som er en abstrakt prosess avhengig av forskerens egen forståelse av datamateriale og forforståelse til tematikken eller fenomenet (Dalen, 2011). Det ble benyttet ulike teori og kilder for å understøtte funn, som underbygger validiteten og kalles triangulering (Postholm, 2010).

### ***3.7.3. Generalisering***

Generalisering vil si om en undersøkelse kan overføres til andre grupper som ikke er utforsket (Dalen, 2011). I hvilken grad forskning kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner er et spørsmål om ytre validitet. Innen all forskning vil hensikten være å kunne generalisere om den er eksplisitt eller implisitt (Tjora, 2012). Ytre validitet går ut på om tolkningene i et aktuelt studie kan gjelde i andre sammenhenger, slik at det fører til en mer generell forståelse av tematikken det forskes på (Thagaard, 2003). I kvalitativ forskning brukes ofte naturalistisk generalisering, som går ut på at leseren skal kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene med utgangspunkt i egen praksis. I denne forskningsstudien er det aktuelt å benytte seg av moderat generalisering, som vil si at kjennetegn fra studiens situasjoner har gyldige beskrivelser (Tjora, 2012). Innenfor denne studien vil det bety å argumentere og diskutere hvorfor denne

studien er gyldig for andre pedagogiske ledere. De pedagogiske lederne som deltok i denne studien varierer i alder, utdanningsbakgrunn og antall år i praksis. Dette gir en større variasjon og bredde i datamaterialet, noe som kan være med på å styrke overførbarheten. Derfor håper jeg at denne studien forteller noe om pedagogiske ledere i denne kommunen og andre lignede kommuner og barnehager. Likevel er det grunn til å være litt forsiktig, grunnet størrelsen på utvalget.

### **3.8. Etiske vurderinger**

Kvalitative forskere er avhengige av at andre viser godvilje til å slippe dem inn i livet sitt, gir av sin tid og deler sine tanker gjennom intervjuer. Som forsker er man gjest i det private rom, og det skal man ha respekt for (Nilssen, 2012). I kvalitativ forskning er det etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger man må ta hensyn til gjennom hele prosessen. I min forskningsprosess startet jeg med å sende inn en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjenetese (NSD) for å få en godkjenning av prosjektet mitt. Jeg fikk rask tilbakemelding fra NSD at prosjektet ikke var meldepliktig siden prosjektets informanter var anonyme (vedlegg 1). I tillegg gjorde jeg meg kjent med de forskningsetiske retningslinjene for kvalitativ forskning, som er utarbeidet av Den Nasjonale Forskningsetiske Komitè for Samfunnsfag, Jus og Humaniora (NESH, 2006).

Pedagogisk forskning handler om mennesker, og bruker mennesker som informanter. Det innebærer at man respekterer de utforskende personenes integritet, frihet og medbestemmelse, og at man har et ansvar for at de ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (Kleven, Hjordemaal, & Tveir, 2011). Dette er etiske prinsipper jeg har prøvd å være bevisst og ta hensyn til gjennom hele forskningsprosessen.

Informantene i studien ble invitert skriftlig med et informasjonsskriv, som kort gjorde rede for prosjektets målsetning (vedlegg 2). I informasjonsskrivet gjorde jeg informantene oppmerksomme på at de kunne trekke seg fra studien når de ønsket, uten å måtte gi noen begrunnelse for det. På starten av alle intervjuene fortalte jeg litt om meg selv og min bakgrunn, og hvorfor jeg har valgt å skrive om denne tematikken. I tillegg fortalte jeg litt om formålet og intensjonen med studien og intervjuene, og at all deltagelse i studien var anonym. Informantene ble informert om at lydopptakene ville bli transkribert, og at lydopptakene ville bli slettet ved ferdigstilling av oppgaven. Et kvalitativt forskningsarbeid kjennetegnes ved et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltager, og at det er en gjensidighet og respekt ovenfor hverandre (Postholm, 2010). Jeg opplevde at informantene satte pris på at jeg fortalte



litt om meg selv før intervjuene, og det at jeg kjente praksisfeltet bidro kanskje til at de fikk en tillit til meg og studien.

## **Kapittel 4 Resultat og drøfting**

I dette kapitlet vil datamaterialet fra mine kvalitative forskningsintervju bli presentert.

Resultatene presenteres gjennom tre hovedkategorier. I tillegg vil case 1 (samlingsstund) og 2 (leksituasjon) fra intervjuguiden bli presentert tematisk under de tre hovedkategoriene. Hver kategori vil inneholde både en presentasjon av datamaterialet og drøfting av datamaterialet i lys av de teoretiske tilnærmingene som har blitt gjortrede for i kapittel 2. Kapitlet er delt inn i følgende kategorier: relasjoner, perspektiv og dilemmaer.

### **4.1. Relasjoner**

#### ***4.1.1. Presentasjon av data***

Det å inneha relasjonskompetanse som voksen var noe informantene mente var avgjørende for å kunne arbeide godt med barn. Evnen til å skape positive relasjoner til barn anså informantene som den viktigste kompetansen de kunne besitte. Informant 1 uttrykte at det å arbeide med relasjoner kunne være utfordrende, men hun understrekte allikevel at relasjoner var det hennes arbeid handlet om. Hun var av den oppfatning at relasjoner var grunnleggende i alt arbeid i barnehagen. Aktiviteter som forming, turer eller lek i legokroken ble benyttet som et virkemiddel i arbeidet med relasjoner og sosial kompetanse.

”Relasjoner kan være utfordrende, men det er det vi gjør. Alt annet blir krydder i barnehagen her. Bruker heller formingsaktiviteter osv, som krydder i arbeidet med relasjoner og sosial kompetanse.”  
(Informant 1)

For å skape gode relasjoner til barn med en utfordrende atferd snakket informantene mye om å ta seg tid til å se, lytte og forstå, for å komme i dybden på hva et barn strever med. Informant 3 understrekte betydningen av å ikke bare si at man forstår, men å ta seg tid til å vise det. Å være en synlig voksen, som er tilstede for barna.

”Det med å forstå og skjønne, men ikke stå og fortelle at vi skjønner. Det er noe med å bare være der. Være der og bare være litt veiledende.” (Informant 3)

I case 2 (leksituasjon) hvor gutten Per blir tatt ut av en leksituasjon, mente informantene at det var en manglende forståelse fra assistenten. Informantene opplevde at assistenten ikke tok seg tid til å se og forstå, noe som kan ha en negativ effekt på Per sin atferd og deres relasjon.

”Ikke noe grunn for at man blir tatt ut av situasjonen eller forklaring eller samtale. Det der med å spørre ”Hva var det?”. Det der med å finne ut av det? Det kommer jo svar. Ta seg tid. Det blir jo forvirrende

og vanskelig for Per. En sånn måte å løse en situasjon er ikke bra for noen og det bidrar i hvert fall ikke til noen god utvikling.” (Informant 3)

”Han ville følt seg mye mer respektert og verdsatt, hvis han fikk hjelp til å være med i leken. Hvis assistenten forsto og heller satte seg ned og snakket med Per.” (Informant 5)

Bekreftelse og anerkjennende tilbakemelding på positiv atferd var andre faktorer informantene anså som avgjørende for å skape positive relasjoner. Informant 5 var opptatt av å gi positiv tilbakemelding til de barna som utfordrer, som ofte får mye negativ tilbakemelding. Hun var av den oppfatning at det kunne bidra til å styrke barnets selvfølelse, samtidig som det styrket deres relasjon. Hun ga en beskrivelse fra sin egen avdeling, hvor det var en gutt som ofte strevde rundt matbordet. Han fikk ofte mye negativ tilbakemelding, men hun fokuserte på å gi han positiv tilbakemelding når han mestret situasjonen eller en oppgave han fikk.

”Og hvis han da utfører jobben sin greit, da prøver jeg å gi han kjempe masse anerkjennelse for det.” (Informant 5)

Tillit og respekt var også to faktorer informantene snakket mye om i arbeidet med å skape positive relasjoner til barn med utfordrende atferd. Informant 4 var opptatt av å møte alle barn med den samme tilliten og respekten, uavhengig av hvilke utfordringer et barn måtte streve med. Ved å vise tillit til barn, var informant 4 av den oppfatning at det var lettere å komme innpå barn og da lettere å forstå hva et barns atferd kunne være et uttrykk for.

”Jeg tenker du må møte det barnet med den samme tilliten og respekten du møter andre barn med. Vi er jo av den oppfatning at det ikke er barnets feil. For et barn strever bestandig når det viser enn sånn atferd.” (Informant 4)

Tillit og respekt var noe informant 4 mente var fraværende i case 2, hvor Per ble tatt ut av en leksituasjon. Hun opplevde at assistenten ikke tok seg tid til å verken se eller forstå Per, og en slik praksis mente hun at aldri ville føre til noen god relasjon mellom dem.

”Men det vil jo aldri bli noen god relasjon, hvis hun går inn og løser situasjoner sånn for han. På en dårlig måte. Da er det jo ikke den tilliten og respekten han kanskje trenger i den situasjonen for å utvikle seg.” (Informant 4)

Leken mente informantene at var en fin arena for å skape positive relasjoner, i tillegg til i hverdagssituasjoner her og nå. Informant 1 hadde tro på lek og samspill i mindre grupper når voksne ønsker å skape positive relasjoner til barn. Ved å arbeide i mindre grupper mente informant 1 at det var lettere å sikre at alle fikk en god opplevde rundt aktiviteten, enn hva

voksne kanskje klarte i en større gruppeaktivitet som samlingsstund. Dette var noe informant 1 ga uttrykk for når hun reflekterte over samlingsstunden fra case 1.

”Samlingsstund kan være fint til mange ting altså, men det pedagogiske øyeblikket skjer i små grupper og her og nå. Bedre å sette ungene rundt et bord og tegne litt for eksempel. Det har jeg mer tro på. Gode samtaler rundt et bord. Da bygges relasjoner!” (Informant 1)

Betydningen av relasjonsbygging hadde de pedagogiske lederne i denne studien jobbet en del med, gjennom både kurs, møter og fagdager. Dette var et tema de jobbet aktivt med i barnehagehverdagen, som de opplevde som både givende og utfordrende. I tillegg jobbet barnehagene systematisk med å bevisstgjøre personalet på sin atferd og holdninger i møte barn med utfordrende atferd. Barnehagene hadde avsatt tid til felles refleksjon, hvor hjelpemidler som film og praksisfortellinger ble benyttet. Dette var et arbeid de mente var viktig for å heve kvaliteten på relasjoner, og for å bevisstgjøre personalet på sin viktige rolle i en relasjonsbyggingsprosess. På tross av dette systematiske arbeidet ga informant 5 uttrykk for at det kunne være utfordrende å være tro til sine verdier og holdninger i praksis.

”Ja, vi gjør det. Men synes det er veldig vanskelig også. Vanskelig å minne folk på å være bevisst egen atferd. For det er jo så fint og flott i teorien, men når det kommer til praksis blir det noe helt annet. Man kan lett falle tilbake i gamle mønstre og uvaner kjempefort.” (Informant 5)

Relasjonsbygging er en sirkulærprosess, som krever at to mennesker samhandler og er i interaksjon med hverandre. Dette kan være utfordrende, spesielt hvis den ene parten har en utfordrende atferd. Informantene i denne studien hadde erfaring med at noen voksne strevde i større grad med å bygge relasjoner til barn enn andre. Dette trodde de kunne skyldes den voksnes holdninger, forventninger og erfaringer til barn med utfordrende atferd, som påvirket samhandlingen med barnet. Informantene var av den oppfatning at voksnes bakgrunn var av betydning for en relasjonsbyggingsprosess, og kunne være årsaken til at noen voksne strever mer med dette enn andre.

”Ja, det kan være vanskelig. For mange av oss. Her jobber vi mange personer i alle aldre, med ulik bakgrunn. Og jeg ser at vi håndterer situasjoner på forskjellig måte. Og det påvirker relasjonsbyggingen vår med barn.” (Informant 5)

Likevel var informantene av den oppfatning at den voksne var ansvarlig for å sikre en god relasjon mellom voksne og barn. Skulle det være vanskelig å bygge en relasjon til et barn, uttrykket informantene betydningen av å støtte seg til sine kollegaer. Informant 4 var opptatt

av at barna ikke skulle bli skadelidende for voksnes utfordringer i en relasjonsbyggingsprosess.

”Men det handler om å bruke nettverket man har rundt seg, når man føler det blir vanskelig. Slik at ikke barnet blir den tapende parten, fordi den voksne synes det er vanskelig.” (Informant 4)

Voksnes forståelse av utfordrende atferd trodde informantene hadde en innvirkning på en relasjonsbyggingsprosess, men at det ville være individuelle preferanser på hvilken atferd som opplevdes som vanskelig. Likevel trodde informantene at de fleste voksne opplevde en avvisende eller innadvendt atferd som vanskeligst å komme inn på. De trodde flere voksne syntes det var greiere å skape en positiv relasjon til barn med en utagerende atferd, siden de i større grad ville få en respons og tilbakemelding fra barnet.

”Jeg tror det er mange som har vansker med å få en god og varm relasjon til barn som kanskje umiddelbart ikke viser at de er glad i deg. At de vil ta deg i hånda og leke med deg. Det tror jeg mange reagerer på. Kanskje fordi det er litt sårende for dem også?” (Informant 1)

”Altså når man prøver å hjelpe barnet, men får ikke noe respons tilbake. På den hjelpa du prøver å gi. Og det stopper opp. Det tror jeg kanskje er den vanskeligste atferden å bygge relasjoner med.” (Informant 4)

Når et barn ikke deltar i en relasjonsbyggingsprosess, kan det oppleves som frustrerende, sårende og utfordrende for den voksne. Dette kan føre til at barnet blir oppfattet som vanskelig, og en kan som voksen få en følelse av maktesløshet og oppgitthet. Dette var følelser informantene også hadde kjent på eller erfart gjennom kollegaer. Det å komme i en konflikt, eller ikke å nå frem til et barn, trodde informant 2 at kunne føre til negative assosiasjoner til barnet.

”Hvis man har en konflikt over lengere tid med et barn, og ikke klarer å finne frem til en god relasjon med det, kan man ofte begynne å tenke mange stygge tanker om akkurat det barnet.” (Informant 2)

En slik negativ forståelse av barnet, trodde informant 2 kunne forårsake en negativ kategorisering eller stemping av barnet. Ved å skape negative assosiasjoner til et barn, kan voksne og andre forstå barnet som noe annet enn hva det faktisk er.

”Det er utrolig fort med historier, som faktisk gjør at barnet blir noe annet enn hva det faktisk er.” (Informant 2)

Informantene hadde mange gode refleksjoner om voksenrollens betydningen for å skape gode relasjoner. De var alle av den oppfatning at deres atferd kunne påvirke barns atferd, uten at det var deres bevisste intensjon.

”For det er jo sånn at måten vi voksne reagerer på, smitter jo over på ungene. For hvis vi er stresset, blir ungene stresset.” (Informant 2)

”Min atferd farger absolutt barnets atferd og motsatt.” (Informant 5)

På lik linje trodde de at barns utfordrende atferd kunne påvirke deres atferd, som kunne ha konsekvenser for samhandlingen mellom de to. Likevel mente de det var menneskelig å reagere, spesielt i situasjoner de følte seg utfordret.

”Det er jo helt naturlig å reagere, det er jo menneskelig å bli frustrert til tider.” (Informant 3)

Allikevel anså ikke informantene negative enkeltepisoder eller reaksjoner fra voksne som ødeleggende for en relasjonen. Informant 1 var av den oppfatning at barn er veldig tolerante og robuste, og evner å møte en del negative situasjoner. Denne oppfatningen delte informant 2, noe hun ga uttrykk for når hun reflekterte over assistentens måte å håndtere situasjonen i leksituasjonen fra case 2.

”Jeg tenker at slike situasjoner kommer man nesten ikke utenom i barnehagen. Og hvis man jobber på en annen måte gjennom resten av dagen, kan man hente seg inn igjen.” (Informant 2)

Informantene trodde ikke situasjoner, som case 2 (leksituasjon) beskriver, var skadelige for relasjoner så lenge den voksne evner å reflektere og lære av egen praksis. Derimot trodde informantene at det kunne være ødeleggende for en relasjon, hvis den voksne hadde gjentatte negative reaksjoner i samspill med barn. En situasjon som case 2 beskriver trodde informant 5 at kunne være negativt for en relasjon, spesielt hvis en slik situasjon var gjentakende for de involverte partene.

”Jeg tror absolutt at denne situasjonen kan være grobunn for en dårlig relasjon.” (Informant 5)

#### **4.1.2. Drøfting**

I følge Stortingsmelding 24, *Fremtidens barnehager* (2012-2013) er kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn, og barna i mellom, av stor betydning for barns trivsel og utvikling. Det er et fundamentalt menneskelig behov å ha nære relasjoner til andre mennesker, og det er gjennom dette samspillet vi lærer å forstå verden og oss selv (Nordahl et

al, 2011). Når vi er i kontakt, eller i et samspill med andre, er vi også sårbare for hvordan andre ser og forstår oss, som kan påvirke hvordan vi forstår oss selv (Tholin, 2003).

De pedagogiske lederne som deltok i denne studien anså relasjoner som det viktigste arbeidsverktøyet de hadde i arbeidet med barn. De jobbet mye med å skape positive relasjoner til barn, spesielt til de barna med en utfordrende atferd. For å skape positive relasjoner til barn med utfordrende atferd var de opptatt av å prøve å se hele barnet, slik at de kunne forstå hva den utfordrende atferden var et uttrykk for. Ved å ha fokus på å bli kjent med hele barnet, familien, nærmiljø og nettverk, kan det være lettere å forstå hvorfor et barn har en utfordrende atferd. For å vise ovenfor barnet at *"jeg ser deg"*, krever det at man setter individet i fokus (Drugli, 2008). Det blir da viktig å vise interesse for barnet og hva barnet er interessert i, som kan gjøre det lettere å opprette en kontakt, som legger premisene for begges opplevelse av hverandre og seg selv. Ved at den voksne fokuserer på noe barnet liker og er interessert i, kan det bli lettere å utvikle et godt samspill om noe felles, og barnet kan i større grad føle seg sett og forstått (Tholin, 2003). Innenfor en barnegruppe på kanskje 20, vil utfordring derimot være å *"se"* individet godt nok, i tillegg til å skulle bli kjent med barnets familie og nettverk.

Likevel var informantene av den oppfatning at hvis voksne bare var tilstede, ville det være lettere å se alle individene innenfor barnegruppen. Ved å være tilstede som voksne vil det være lettere å bekrefte og anerkjenne barns følelser, reaksjoner og positive atferd, som vil ha betydning for barnets mestrings- og selvfølelse. Likevel viser forskning at pedagogiske ledere tilbringer mindre tid sammen med barna nå enn tidligere, og dette er særlig gjeldene i større barnehager. I tillegg forholder pedagogiske ledere seg til et langt større antall ett- og toåringer enn tidligere. Altså er pedagogiske ledere i mindre grad sammen med barna, og har flere småbarn å ivareta, noe som potensielt kan øke risikoen for utrygg tilknytning blant de yngste barna. Barn med en utrygg tilknytning vil i større grad ha økt risiko for utvikling av sosiale og emosjonelle vansker, med mindre det ikke blir lagt inn mye tid i møte med barnet (Hvidsten, 2014) På den andre siden viser forskning at barnehagen er en god beskyttelsesfaktor for barn med dårlig tilknytning, grunnet barnehagers gode evne til å arbeide med relasjoner (Drugli, 2008).

Positiv bekreftelse på det barnet gjør som er bra, betyr mye i oppbyggingen av en positiv relasjon. Ved å anerkjenne og bekrefte barnet som den personen det er, viser voksne at de ser barnet, at en bryr seg og er tilstede for barnet. Dette er også med på å bygge tillit mellom barnet og den voksne, og tillit er grunnleggende i en positiv relasjon. Likevel må man gjøre seg fortjent til barns tillit og den vil komme gradvis hvis man legger til rette for det. Barn med

en utfordrende atferd trenger mer støtte, oppmerksomhet og omsorg enn andre barn, før de vil vise tillit. Derfor er det viktig at den voksne griper enhver anledning til å bekrefte barnet positivt når det gjør noe bra. Dette kan være vanskelig for noen voksne, siden deres fokus lett kan bli styrt av den uønskede atferden. Barn med utfordrende atferd vil i større grad forvente kritikk og irettesettelse, derfor er det viktig med positiv bekreftelse slik at barna kan føle at voksne tror på dem og deres mestringsevne (Drugli, 2008). Dette var en praksis pedagogene etterstrebet, slik at de kunne etablere tillit mellom barnet og dem selv. Likevel uttrykte pedagogene at noen voksne kunne streve i større grad med å fokusere på barnets positive sider, hvis den voksne opplevde barnets atferd som vanskelig. Ved å fokusere på barns positive sider og utnytte deres kompetanse, vil barn føle at voksne stoler på dem. Dette kan bidra til å øke selvfølelsen til barna, og det vil gi andre barn mulighet til å se barnets sterke sider og ikke kun dets vansker (Drugli, 2008).

Lek er en hensiktsmessig arena for å bygge positive relasjoner mellom barn og voksne. Leken kommer naturlig til barn og er en arena de ønsker å være en del av. Ved at voksne tar del i barns lek vil forholdet mellom dem bli mer likestilt, siden den voksne vil opptre mye mer på barnets premisser. Dette kan åpne muligheten for et helt annet samspill, som fremmer nærhet og tillit. Når voksne følger barns ideer og forslag i leken, viser de respekt for barna. Dette skaper en form for gjensidighet, som kan øke barnets samarbeidsvilje ovenfor de voksne i andre situasjoner (Drugli, 2008). De pedagogiske lederne så betydningen av leken og så det som en gylden mulighet til arbeide med relasjoner, innenfor rammene av barnas premisser. I tillegg mente de at leken var en god arena for å øve seg på samspill og sosial kompetanse, men det forutsatte at den voksne var tilstede for å veilede og støtte de barna som trenger det. Barn med en utfordrende atferd kan ofte streve i leksituasjoner med andre barn, i form av regulering av for eksempel følelser. De vil derfor trenge støtte fra voksne, i større grad enn andre barn, for å kunne mestre samspillet leken krever. Likevel kan noen voksne streve med å leke og være positiv til barn som de opplever som utfordrende, i form av aggressivitet, urolighet eller lukkethet. Da er det viktig å være oppmerksom på at de barna det er vanskelig å leke med, gjerne er barn som har få erfaringer med blide, positive og lekne voksne. Lek er også en fin arena for å utvikle barns sosiale kompetanse, som er nødvendighet for å fungere i relasjoner. Likevel blir ikke sosial kompetanse til kun ved å være i interaksjon med andre, men barn med en dårlig utviklet sosial kompetanse må lære det (Drugli, 2008). De pedagogiske lederne jobbet bevisst med sosial kompetanse, og prøvde å tilrettelegge for øvelse på det gjennom hele barnehagehverdagen. De anså sosial kompetanse som en



grunnleggende faktor for å etablere og opprettholde relasjoner, og en kompetanse alle barn må inneha.

Det er mange faktorer i barnehagen som påvirker barns utvikling, likevel vil kvaliteten på relasjoner være av stor betydning. Alle barn ønsker å ha positive relasjoner til andre, men ikke alle barn evner å etablere og opprettholde positive relasjoner. Det forutsetter at voksne hjelper og støtter disse barna, slik at de lærer hvordan man skal skape positive relasjoner. Dette kan være en utfordrende oppgave, særlig hvis barn er passive i en relasjonsbyggingsprosess (Hvidsten, 2014). Voksne vil handle og tolke på bakgrunn av sin forforståelse og forventninger, og med utgangspunkt i det vil de lage seg bilder av de barna de har på sin avdeling. Disse bildene kan påvirke samspillet og kommunikasjonen mellom dem, og utfordringen kan være at disse faktorene ubevisst kan påvirke relasjonen deres (Drugli, 2008). De pedagogiske lederne hadde erfaring med at noen barn var passive i en relasjonsbyggingsprosess, noe de forsto at voksne synes at var utfordrende. Allikevel understrekte informantene betydningen av deres rolle i en relasjonsbyggingsprosess, hvor den voksne er ansvarlige for at relasjonen er positiv. I tillegg hadde de erfart at barn lett kunne bli kategorisert som vanskelige, hvis de ikke evnet å påvirke samspillet i en relasjon. Dette kunne de forstå at ble belastende for barnet, særlig hvis det bidro til å fremstille barnet som noe annet enn hva det faktisk er. Det kan føre til at barn ikke får den sosiale støtten de trenger, fordi forventninger blir låst til en bestemt oppfatning av barnet (Hvidsten, 2014). I tillegg vil barnet selv mest sannsynlig bli oppmerksom på dets negative stempel, som kan bidra til at barnets selvfølelse blir svekket. Dette kan igjen utløse mer uønsket atferd, siden barnet ikke føler seg sett eller forstått. Når barn blir kategorisert eller stemplet som vanskelige, kan det skape et hinder i etablering av positive relasjoner mellom voksen og barn, men også mellom barnet og andre barn. I slike situasjoner er det viktig å være oppmerksom på at forhold mellom voksne og barn alltid vil være preget av asymmetri (Tholin, 2003). Dette skyldes den voksnes makt i form av stilling og posisjon, og skulle det være nødvendig å endre kvaliteten på en relasjon er det den voksne som er ansvarlig for det (Drugli, 2008).

Arbeid med barn med utfordrende atferd kan være krevende og det kan vekke ulike følelser hos den voksne, som kan påvirke relasjoner. I tillegg vil voksne ha ulike preferanser på hvilken atferd de opplever som den mest utfordrende å skape positive relasjoner til. Relasjonsbyggingen til barn med en avvisende eller innadvendt atferd, mente pedagogene at var den atferden flest strevde med. Det kan skyldes at barn med en innadvendt atferd lettere kommer i skyggen av barn med en utagerende atferd, som kan føre til at pedagogers fokus og

ekstra ressurser blir rettet mot de barna som synes og høres mest (Nordahl et al., 2011). Likevel trodde ikke de pedagogiske lederne at barnas atferd alene var hovedfaktoren for å skape positive relasjoner mellom voksne og barn. De var av den oppfatning at voksnes holdninger, forventninger og erfaringer til barn med en utfordrende atferd, også var en avgjørende faktor i relasjonsbyggingsprosessen. De holdningene og forventningene voksne har, kan påvirke deres atferd og arbeid med barn. For å arbeide hensiktsmessig med relasjoner og utfordrende atferd, må det rettes fokus mot det som ligger til grunn for voksnes handlinger. Arbeid med barn krever at voksne er nært og tett på, noe som vil utfordre voksne på et personlig og følelsesmessig plan. Disse følelsene kan påvirke fagpersoners holdninger, som igjen kan sette preg på arbeidet som utføres (Drugli, 2008). Informantene kunne se en klar sammenheng mellom deres egne handlinger og hvordan det påvirket samspeillet med et barn med utfordrende atferd. I tillegg var de av den oppfatning at deres atferd kunne påvirke atferden til barnet, både til det verre og bedre i ulike situasjoner. Hvis voksnes atferd signaliserer at barnet kommer til å mislykkes, eller de har en forventning om at situasjonen vil utløse negativ atferd hos barnet, vil det være en større sannsynlighet for at den negative atferden vil komme til uttrykk. Derimot, hvis den voksne signaliserer at barnet kommer til å lykkes eller mestre en situasjon, kan det bidra til at en annen og mer positiv atferd kommer til uttrykk hos barnet (Drugli, 2008). Allikevel var de pedagogiske lederne av den oppfatningen at det er naturlig å reagere, spesielt i situasjoner de blir utfordret. Hvis den voksne reagerte eller løser en situasjon på en uheldig måte noen få ganger, så de ikke på det som skadelig for relasjonen mellom barnet og den voksne. Hvis de voksne derimot har gjentagende uheldig måte å reagere eller løse situasjoner på, mente de det kunne være ødeleggende for relasjonen mellom dem og barnet.

I arbeid med relasjoner og utfordrende atferd er voksenrollen av stor betydning for kvaliteten på arbeidet. Derfor vil det alltid være hensiktsmessig å reflektere over egne holdninger og forventninger til barn med utfordrende atferd, slik at man blir bevisst sin egen praksis sammen med disse barna. Ved å ha gjort seg noen refleksjoner rundt egne holdninger, forventninger og atferd, kan det være lettere å handle mer hensiktsmessig i situasjoner som utfordrer (Lund, 2012). Alle barnehagene i denne studien arbeidet en del med å bevisstgjøre personalet på sine egne holdninger, forventninger og atferd i møte med barn som utfordrer. Allikevel ga informantene uttrykk for at teori og praksis var to forskjellige ting. De pedagogiske lederne kunne lett se at uvaner var vonde å vende, selv om de jobbet mye med å endre dem. På tross av dette mente de det var viktig å reflektere og bevisstgjøre seg sin egen

praksis, og endring av praksis mente de også at kunne være nødvendig for å sikre en bedre relasjon. For voksne med positive relasjoner til barn, vil i mindre grad oppleve atferd som utfordrende (Nordahl et al., 2011).

## 4.2. Perspektiv

### 4.2.1. Presentasjon av data

Når voksne prøver å forstå utfordrende atferd, vil man tradisjonelt sett forsøke å forstå atferden fra et individperspektiv. I arbeid med utfordrende atferd hadde informantene erfart at enkelte voksne kunne konkludere med at det var barnet som var problemet, i stedet for å reflektere over egen atferd eller væremåte som mulig årsak til den utfordrende atferden.

”Også er det fort gjort å ikke tenke på hva man gjør selv, men hva som er galt med barnet. Man ser barnet som et problembarn, i stede for å ta tak i det selv. Da blir det ofte sånn at det er barnet som er problemet.” (Informant 2)

Utfordrende atferd mente informantene er en væremåte som er utenfor normalen, og en atferd som ikke er ønskelig i ulike situasjoner.

”Barn som kanskje reagerer på en annen måte enn hva man synes de skal gjøre i forskjellige situasjoner.” (Informant 2)

Likevel mente informant 2 at den atferden et barn viser ikke nødvendigvis er så unormal, hvis en prøver å forstå hva atferden er et uttrykk for.

”Hvis vi først begynner å se hvorfor eller hva intensjonen var med å reagere sånn som ungene gjør. Så er det ofte ikke noe unormalt i det.” (Informant 2)

Dette var et perspektiv informantene trakk frem, når de reflekterte over Per sin atferd i case 2 (leksituasjon). Informantene trodde Per sin utagerende atferd, var et resultat av hans manglende lek- kompetanse og ikke et ønske om å ødelegge leken for de andre guttene.

”Jeg tenker det er en unge som har vansker med å komme inn i lek. Så da må man hjelpe han inn i leken.” (Informant 2)

”Det er vel en måte å si at jeg gjerne vil være med å leke på.” (Informant 3)

”Jeg tror at Per har lyst til å være med i leken. Og at han ikke vet noen annen måte å komme i kontakt med dem på, enn å få en negativ kontakt. Så da tenker jeg han gjør det eneste han kan, og det er å forstyrre dem.” (Informant 5)

Årsaken, eller hva den utfordrende atferden kunne være et uttrykk for, mente informantene

kunne være veldig mye forskjellig. Fra et individperspektiv mente de det kunne være av en medisinsk karakter, som ulike syndrom og diagnoser, eller bare barnets dagsform. Samtidig var informantene av den oppfatning at omgivelsene også påvirket barns atferd, for eksempel barnets hjemmesituasjon eller barnehagens praksis.

”Det kan være så mangt, men jeg tenker ofte at det kan være dagsformen. Har de sovet godt? Er de sultene eller tørste? Det er jo noe av det første man må se litt på.” (Informant 2)

”Det kan være uttrykk for alt mulig, det har jeg lært og erfart. Det kan være masse syndromer, overgrep, hjemmesituasjonen, det kan være alt mulig.” (Informant 1)

”Jeg tenker det er de ungene som får deg til å tenke. Får deg til å stille spørsmålstegn i forhold til om de voksne gjør det som er riktig. Det er de ungene som reagerer på den praksisen vi har i barnehagen.” (Informant 2)

Utfordrede atferd mente informant 5 at kunne være et uttrykk for dårlig tilknytning til foreldre, svake relasjoner og stress, men også utfordringer hos barnet selv. Dette var faktorer hun trodde kunne være årsaken til den utfordrende atferden hos en gutt på hennes egen avdeling.

”Og jeg tenker med han gutten hos oss, som strever i samlingsstund. At han er tilknyttet til sine foreldre, men kanskje ikke optimalt. Jeg har sett eksempler på bedre tilknytning. Jeg opplever at det handler om foreldrene, om stress og selvfølgelig hans personlighet. Alt henger sammen med alt.” (Informant 5)

Flere av informantene snakket også om hvordan den norske barnehagen og samfunnet er i endring, og hvordan det påvirker barns utvikling. Informant 1 snakket om hvordan den norske kulturen har endret seg, og hvordan det påvirker stressnivået og hverdagene til foreldre og barn. Dette mente hun påvirket forventningene foreldrene har til barnehagen, og kunne skape et sprik mellom foreldrenes forventninger og barnehagens forutsetninger.

”Den norske kulturen har blitt sånn at folk har det veldig travelt, og det meste av oppdragelsen er lagt til oss i barnehagen. Og vi har ikke hele dagen til hver unge.” (Informant 1)

Hvordan barn med utfordrende atferd opplever sin barnehagehverdag, trodde informantene at kunne være litt tosidig. På den ene siden kan barnet oppleve at de ikke mestrer ulike situasjoner, og på den andre siden kan barnet føle at det er forstått og ivaretatt.

”Det kan bli litt både og. Barnet vil kanskje føle at det ikke lykkes, i for eksempel måltidsituasjonen. Det barnet vil også føle at jeg ordner med det fordi jeg setter grenser, slik at måltidet blir greit for barnet. Det blir litt toveis.” (Informant 1)

Informant 5 trodde at enkelte barn i barnehagen kunne oppleve sin barnehagehverdag som slitsom, spesielt hvis barnet får mange negative tilbakemeldinger og irettesettelser. Selv etterstrebet hun å gi tilbakemeldinger og irettesettelser til barnet på en god måte, slik at barnet ikke skulle føle seg mislykket. Samtidig ga hun uttrykk for at det ikke alltid var like lett å handle i tråd med sine ønsker og intensjoner.

” I de situasjoner barn får en irettesettelse eller regulering i fra oss er det viktig for meg at jeg gjør det med stil, men jeg vet jeg ikke alltid klarer det. At jeg for eksempel kan rope barnets navn over bordet, foran andre barn. I en situasjon jeg vil han skal stoppe med noen ting for eksempel. Men så går det jo to sekunder, også skjønner jeg at det var veldig uheldig gjort. Men man klarer ikke alltid alt.” (Informant 5).

I tillegg var informant 5 av den oppfatning at barn med utfordrende atferd, kan føle seg annerledes enn resten av barnegruppen. Hun trodde at dette kunne skyldes at enkeltbarn kunne i større grad streve med å etterleve de kravene de ble stilt ovenfor. Dette var en refleksjon hun hadde gjort seg rundt en gutt på sin egen avdeling, som ofte fikk negative tilbakemeldinger.

”At han har en erfaring eller opplevelse av at han er forskjellig fra andre, det tror jeg nok.” (Informant 5)

Barnehagene i denne studien jobbet en del med å forstå situasjoner og atferd gjennom ulike perspektiv. De arbeidet systematisk med dette arbeidet i form av refleksjonsmøter, avdelingsmøter og personalmøter. Dette var et arbeid de uttrykket at var nyttig og viktig, og hjalp dem med å se utfordrende atferd i et annet lys. Ved å prøve og forstå utfordrende atferd fra flere perspektiv, uttrykte informantene at det var lettere å forstå hva atferden var et uttrykk for og da lettere å støtte og hjelpe barnet.

”Et spørsmål vi alltid trekker frem i refleksjonsmøtene er: Hvordan var det for dette barnet å være i denne situasjonen? Og da må du sette deg inn i hvordan den andre har det.” (Informant 4)

”Det hjelper altså! Man blir veldig emosjonelt berørt av hvordan det barnet har det.” (Informant 1)

Likevel syntes informantene det kunne være utfordrende å handle helt i tråd med det de hadde snakket om og blitt enige om på avdelingsmøtene. De uttrykte at barnehagedagene er travle og fulle av liv og røre, noe som betyr at voksne må handle raskt. Derfor mente informant 2 at det var viktig å minne hverandre på i hverdagen at utfordrende atferd er et uttrykk for noe, og må derfor forstås deretter.

”Ja, for det er sånn på avdelingsmøtet er vi alle enige. Også går man ned, og da er det glemt etter 5 minutter. For hverdagen er så hektisk, at jeg og glemmer det. Da er det kanskje lurt å ha en sånn praktisk greie. Vi lærer jo barna å si stopp, så da kan vi jo gjøre det med hverandre.” (Informant 2)

#### **4.2.2. Drøfting**

I arbeid med barn vil det alltid være noen barn som har en mer utfordrende atferd enn andre. Dette kan utfordre de voksne, og de voksne kan begynne å undre seg over hva denne atferden er et uttrykk for. Tradisjonelt sett vil de voksne først prøve å forklare den utfordrende atferden fra et individperspektiv, hvor de er på utkikk etter mangler, vansker eller svakheter hos individet (Tangen, 2012). De pedagogiske lederne kunne se utfordrende atferd fra et individperspektiv. De hadde erfaring med at voksne kunne kategorisere enkeltbarn som problembarn, spesielt hvis den voksne strevde med å etablere en god kontakt med barnet. I tillegg kunne de forklare utfordrende atferd fra et medisinsk ståsted, hvor den utfordrende atferden var et resultat av et syndrom eller en diagnose. Hvis pedagogiske ledere har en medisinsk forståelse av utfordrende atferd, kan et barn med utfordrende atferd bli betraktet som et offer av egen biologi. Forventningene til barnets atferd kan bli preget av dets offerrolle, og det kan bli en forventning om at barnet må tilpasse seg omgivelsenes betingelser (Hvidsten, 2014). Ved å forklare barnets atferd med utgangspunkt i biologiske eller medisinske faktorer, altså en ubetinget vanskeforståelse (Nordahl & Haussetter, 2009). Vil det være opp til eksperter eller medisinske fagpersoner å definere barnets behov, og hvilke løsninger som er best egnet til å hjelpe barnet med dets vansker eller skader. I en slik medisinsk utredning eller kartleggingsprosess, kan kodingsverktøy som ICD-10 være hensiktsmessig å benytte (Helsedirektoratet, 2014). Ved å kun ha en individualistisk forståelse av utfordrende atferd kan det føre til at den voksne kun ser barnets begrensninger, som kan oppleves som begrensende og frustrerende for barnet. Hvis et barn har en veldig utagerende atferd, kan pedagoger for eksempel velge å ikke ta med dette barnet på en felles teatertur, fordi det blir vurdert som for vanskelig og risikabelt. Hvis barn med utfordrende atferd opplever ekskludering fra aktiviteter med andre barn i barnehagen, kan det få emosjonelle konsekvenser for barnet. Deltagelse i fellesskapet øker barns livskvalitet og er derfor nødvendig. Altså kan et rent individperspektiv fort glemme eller nedprioritere muligheten for at barnet kan bidra inn i sosiale omgivelser eller aktiviteter. På den andre siden er det individorienterte perspektivet viktig for å kartlegge muligheter og begrensninger, noe som kan gi rett til rehabilitering, tilrettelegging, hjelpemidler eller annen assistanse (Hvidsten, 2014).

Utfordrende atferd forklarte pedagogene som noe utenfor normalen, eller en atferd om var uheldig i spesielle situasjoner. Allikevel var de av den oppfatning at atferden ikke nødvendigvis var så unormal, hvis man prøvde å forstå hva atferden er et uttrykk for. Hvis voksne har en forståelse for at barn er aktører i egne liv, kan det være lettere å forstå hva utfordrende atferd kan være et uttrykk for. Alle barn har ønsker, verdier og mål, som preger deres virkelighetsoppfatning. Med utgangspunkt i deres virkelighetsoppfatning prøver barn å skape mening med sin tilværelse, og deres atferd vil være et resultat av det. Case 2 (leksituasjon) fra intervjuguiden er et eksempel på en gutt, som prøver å ta del i en lek på den måten han mener er mest hensiktsmessig. For de andre guttene og assistenten oppleves denne atferden som utfordrende, og assistenten velger å trekke Per ut av leken. Hadde derimot assistenten sett atferden til Per gjennom et aktørperspektiv, hadde hun kanskje løst situasjonen ved å vise Per hvordan han kan være i samspill med andre. En forståelse av individet som aktør, vil ofte bidra til en bedre relasjon mellom barnet og den voksne. I tillegg vil barnet i større grad føle seg forstått, noe som kan føre til en mer positiv atferd hos barnet (Nordahl et al., 2011). De pedagogiske lederne evnet godt å forstå utfordrende atferd ut fra et aktørperspektiv. Alle trodde Per sin atferd fra case 2 (leksituasjon), var et resultat av manglende lek- kompetanse.

Å forstå utfordrende atferd kun fra et individperspektiv, vil være utilstrekkelig og feilaktig i enkelte sammenhenger. Barn blir direkte eller indirekte påvirket av sine omgivelser, som igjen kan påvirke barnets atferd. Altså må utfordrende atferd også ses fra et samfunnsperspektiv, hvor atferden kan være et resultat av for eksempel omgivelsenes krav, fordommer, maktforhold, manglende tilrettelegging eller andre skadelige samfunnsmessige forhold (Tangen, 2012). De pedagogiske lederne var av den oppfatning at utfordrende atferd kunne være et resultat av for eksempel barnehagens praksis eller uheldige hjemmeforhold. Pedagogiske ledere med et samfunnsperspektiv vil forsøke å finne gode løsninger innenfor fellesskapet, slik at hinder for lek og deltagelse i barnegruppen blir redusert. Denne tilnærmingen til utfordrende atferd vil også sette fokus på utvikling av holdninger og handlinger, slik at barnet med den utfordrende atferden blir behandlet som et subjekt og ikke som et offer for egen biologi. Pedagoger vil være opptatt av å tilpasse omgivelsene til barnet, og ikke at barnet må tilpasse seg omgivelsenes krav. På den andre siden kan et samfunnsperspektiv nedtone et barns vansker eller utfordringer, som kan ha betydning for barnets behov for tilrettelegging og støtte (Hvidsten, 2014).

De pedagogiske lederne opplevde at samfunnet var i endring, noe som påvirket hvilke forventninger og krav barnehagen ble stilt ovenfor. De opplevde at foreldre i dag er veldig travle, og forventer at barnehagen tar seg av mye av barneoppdragelsen. Pedagogene opplevde at det var en kløft mellom foreldrenes forventninger, og barnehagens mulighet til å imøtekomme disse kravene. Dette kan forklares ut i fra et relasjonelt perspektiv, hvor det er en kløft mellom individet, og samfunnets forutsetninger og forventninger til et fenomen (NOU 2009:18). En relasjonell forståelse betyr at pedagoger er bevisst at barn med utfordrende atferd, i større grad vil ha en utfordrende atferd i situasjoner der det er en kløft mellom barnets forutsetninger, og omgivelsenes krav og forventninger (Hvidsten, 2014). De pedagogiske lederne trodde barna med den utfordrende atferden kunne oppleve sin barnehagehverdag litt tosidig. På den ene siden kunne barna streve med å etterleve de kravene og forventningene som ble stilt, noe som kunne være vanskelig for barna. På den andre siden trodde de barna ville føle seg forstått og ivaretatt, ved at den voksne prøvde å støtte og hjelpe de gjennom vanskelige situasjoner. Denne tosidigheten kan oppleves som en kløft, som kan være med på å fremprovosere den utfordrende atferden. I tillegg trodde de at noen barn også følte seg annerledes enn resten av barnegruppen. Dette som følge av at disse barna kunne få mye negative tilbakemeldinger fordi de strevde med å etterleve de kravene og forventningene de blir stilt ovenfor. Det kan være hensiktsmessig å legge vekt på aktiviteter, hvor den utfordrende atferden ikke blir aktualisert. Denne tilretteleggingen kan bidra til at barn ikke føler seg annerledes, men inkludert i barnehagens aktiviteter og felleskap. En slik måte å arbeide med utfordrende atferd kan ha en positiv effekt for barnet, men også for andre barns forståelse og opplevelse av barnet med den utfordrende atferden (Hvidsten, 2014). Denne tilnærmingen til utfordrende atferd kan forstås med utgangspunkt i en ICF tenkning, hvor man er opptatt av å få en bredere forståelse av et individs vansker og utfordringer. Ved å sette inn tiltak med både et individ- og samfunnsperspektiv, vil det være større mulighet for å redusere kløften hvor den utfordrende atferden kommer til uttrykk. En slik tilrettelegging kan bidra til å redusere barrierer, som opprettholder barns utfordrende atferd. Likevel krever en slik tilrettelegging kunnskap, forståelse og ressurser, som kan være krevende for pedagoger å etterleve (Helsedirektoratet, 2014).

Man kan diskutere i hvilken grad de pedagogiske lederne klarte å forstå hva den utfordrende atferden kunne være et uttrykk for, da det er en krevende jobb. Allikevel etterstrebet informantene å forstå barns atferd fra ulike perspektiver, slik at de kunne støtte og hjelpe barnet på best mulig måte. De pedagogiske lederne satte av en del tid til å reflektere over barn



og voksnes atferd og handling, slik at de kunne gå i dybden på hva som utløste et barns utfordrende atferd. På tross av dette uttrykte pedagogene at det var vanskeligere i praksis enn i teorien, men at det kunne være nyttig å minne hverandre på hvilke verdier man jobber etter (Lund, 2012).

### **4.3. Dilemma**

#### ***4.3.1. Presentasjon av data***

En barnehagehverdag består av mange ulike situasjoner, hvor pedagogiske ledere må ta valg med utgangspunkt i barns behov og barnehagens forutsetninger. Disse valgene er ikke alltid like lette å ta og pedagogiske ledere kan stå ovenfor ulike dilemmaer. De pedagogiske lederne beskrev ulike dilemmaer de står ovenfor på en daglig basis, som de opplevde både krevende og utfordrende. Ett dilemma pedagogene synes var utfordrende, var å ivareta alle barns behov innenfor rammene av felleskapet. Det var spesielt barn med utfordrende atferden de formidlet som mest utfordrende å ivareta, innenfor rammene av felleskapet.

”Utfordrende på den måten at alle skal med. Men i en barnegruppe på 25 barn, vil nok de fleste si at de utfordrende barna er de som springer rundt, bråker eller slåss.” (Informant 1)

”Når vi kanskje sitter stille og leser en bok. Jeg synes ikke denne atferden er vanskelig, men den utfordrer meg på en spesiell måte. I det å skulle ivareta han, fremfor 18 andre barn. For det er veldig synlig når han trer frem på den måten, når de 18 andre sitter der.” (Informant 5)

Den utagerende atferden opplevde informantene som mest utfordrende, siden denne atferden blir så synlig. I tillegg tok denne atferden lettere fokuset vekk fra både voksne og barn, og ble derfor en forstyrrelse. Samlingsstund var en situasjon informantene brukte som eksempel når de skulle beskrive en typisk situasjon det kunne være utfordrende å ivareta alle barna. Informant 5 var opptatt av at barn skulle ha utbytte av å delta i en felles aktivitet, men uttrykte også at hun synes det var utfordrende å sikre at de hadde det. I tillegg syntes hun at det ofte var i disse situasjonene det ble synlig hvem som ikke mestret situasjonen.

”Barn skal jo ha noe igjen for det, at det var ok å være der. Og det vet man jo ikke, og det er jo en ulempe. Har man nådd frem? Men ofte er det jo disse konfliktsituasjonene, som kan bli så tydelige for resten av barnegruppen. Som er den største ulempen ved den stunden. At man får noen som må bli tatt ut eller som får en irettesettelse, som de andre må høre på.” (Informant 5)

Informant 3 reflekterte også over utfordringen med de barna som mestrer å forholde seg til rammene rundt en samlingsstund, men som blir forstyrret av de som ikke evner dette. Hun

uttrykte at de stille barna lett kunne forsvinne i skyggen av de utagerende barna og dermed ikke bli ivaretatt i situasjonen.

”For det er lett å glemme de stille barna, som sitter fremst og som gjerne vil følge med. Som blir avbrutt og forstyrret hele tiden. Så det går jo utover noen. Ja, men det er kanskje litt lett å glemme dem i sånne situasjoner.” (Informant 3)

Informantene var opptatt av å tilpasse aktiviteter til den enkeltes behov og forutsetninger, slik at det ikke skulle bli en maktkamp mellom barnets forutsetninger og barnehagens forventninger. Ved at barna fikk delta på aktiviteter de hadde forutsetninger til å mestre, syntes informantene det var lettere å ivareta alle barnas behov.

”Må alle delta? Det er her kanskje folk tenker at det er et barn som ikke klarer å sitte rolig, er sint, forstyrrer og du forstå ikke det barnet. Og da å konkludere med at barnet ikke vil delta i felleskapet, det kan være en utfordring. Men da tenker jeg at det er så enkelt, at alle må ikke delta.” (Informant 3)

”Det er jo ikke noe godt for det barnet å sitte i samling og ødelegge den hver gang. Men resten av ungene må jo få lov til å lære seg noe for det. Da må man heller gjøre noen grep før samlingsstunden, slik at den ungen heller kan få være med å dekke bordet eller noe annet den ungen kan lære noe av.” (Informant 1)

”Støtte barn på deres måte, sin personlighet, sitt ståsted og sine forutsetninger. Barn er jo så forskjellige, så man kan ikke behandle de likt. Det blir feil. Det at man skal handle etter en sånn gruppetekning hele tiden, alle skal det samme hele tiden. Nei. Inne hos oss er vi flinke til å dele opp i smågrupper, og ta utgangspunkt i hva den enkelte trenger.” (Informant 5)

Å tilpasse etter den enkeltes forutsetninger og behov krever ressurser. Dette var noe informantene uttrykte at var utfordrende, siden de ofte måtte gjøre kompromisser grunnet manglende ressurser. De fortalte at de i perioder måtte gjøre prioriteringer av hvor de skulle sette inn hjelpetiltak, med utgangspunkt i hvilket barn de følte trengte dem mest.

”I forhold til ressurstilgang, og vi jobber jo godt for å skaffe oss ressurser. Men det vet jo du og alle sammen, at det tar tid. For de skulle ha kommet i morgen, men de kommer ikke.” (Informant 5)

”Hvem er det som klarer seg i min gruppe? Det kan jeg tillate meg å tenke, for de fleste klarer seg ganske bra. Men hvem er det som ikke klarer seg over hode? Det snakker vi mye om på huset, slik at voksne er der for de som virkelig trenger det. For det er jo der man må sette inn støtet!” (Informant 1)

Informant 5 hadde også erfaring med å måtte prioritere hvor ressurser skulle bli brukt innad i en barnegruppe. Hun hadde selv hatt en barnegruppe med flere enkeltbarn, som hadde hatt mange komplekse behov å imøtekomme. Med utgangspunkt i barnegruppen og tilgjengelige

ressurser, hadde hun måttet gjøre en vurdering på hvor det var viktigst å sette inn tiltak. Dette hadde vært utfordrende, og ikke alle løsningene hennes hadde vært optimale.

”Hvem skal jeg hjelpe? På hvilken måte får jeg hjulpet godt nok? Hvem skal jeg hjelpe når? Blir alle sett? Ja, litt avveininger rett og slett.” (Informant 5)

Informant 4 hadde også et eksempel på hvordan hun hadde valgt å skjerme et barn fra resten av barnegruppen, grunnet barnets utagerende atferd ovenfor de andre barna. Hun valgte å gjøre det, i mangel på andre løsninger, for å ivareta de andre barnas trivsel og trygghet.

”Og noen ganger var det så voldsomt, at man måtte bare inn og stoppe det. Man må jo skjerme de andre noen ganger også, så man har ikke alltid noe valg. Selv om man vil ta alles hensyn hele tiden” (Informant 4)

Et godt foreldresamarbeid, mente informantene var viktig for å kunne støtte og ivareta barns behov. Likevel kunne dette være utfordrende, spesielt hvis foreldre ikke så de samme utfordringene som personalet.

”Og mye av dette handler jo også om foreldresamarbeid, som også kan være utfordrende. For det er strevsomt, når man så gjerne vil hjelpe et barn og en familie, men så er man ikke på samme kanal som dem. Eller planet en gang. Og det tar på!” (Informant 5)

Informantene uttrykte at barnehagehverdagen besto av mange ulike dilemmaer, som krever at de innehar mange roller. Likevel opplevde de at disse dilemmaene og utfordringene ga dem gode evner til å stole på seg selv og sin fagkompetanse. De opplevde at de ble flinke til å tenke kreativt, og evnet godt å være fleksible og løsningsorienterte.

”Men man lærer mye om å stole på seg selv og være kreativ.” (Informant 5)

### **4.3.2. Drøfting**

En barnehagedag er sammensatt av ulike aktiviteter og mennesker. Pedagogiske leder er ansvarlig for at alle barn har et godt læringsutbytte i barnehagen, som er første ledd i en livslang læringsprosess. Dette krever at pedagogiske ledere må ta ulike valg, som ikke alltid gir like optimale løsninger. Det kan da oppstå dilemmaer, som refererer til noe mer spesifikt enn et vanskelig forhold eller spørsmål. Et dilemma er en situasjon der man er nødt til å gjøre et valg, mellom alternativer som ikke er optimale. De representerer en beslutningsorientert tilnærming til vanskelige valg, der alle løsninger har noen ufordelaktige konsekvenser. Altså skiller dilemmaer seg fra problemer, siden problemer har løsninger (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Dilemmaet knyttet til å ivareta enkeltbarnet innenfor rammene av felleskapet, opplevde de pedagogiske lederne som utfordrende. Dette er et klassisk dilemma, som både er aktuelt i barnehagen og skolen. Dette dilemmaet handler om at pedagoger må gjøre en avveining av to posisjoner, som begge representerer mulige risikoer. Den første posisjonen vil være å fokusere på enkeltbarnet, men uten at felleskapet bryter sammen. Eller den andre posisjonen hvor man vektlegger felleskapet, men uten at mangfold og ulikheter stenges inne og begrenser individet. I norsk skole har det vært ulike måter å håndtere dette dilemmaet på, uten å oppnå en optimal løsning. I etterkrigstiden og frem til 1990-tallet var det ikke uvanlig at elever ble differensiert etter evner og forutsetninger, og det ble mer homogeniserte klasser i skolen. Dette gikk derimot på bekostning av elevers følelse av inkludering og fellesskapsfølelse, som har fått mer fokus i senere tid. Altså har det blitt en mer individualiseringstrend, som allikevel skal møtes innenfor et fellesskap (Mathiesen & Vedøy, 2012). Dette var et dilemma de pedagogiske lederne syntes var utfordrende å arbeide med, spesielt ovenfor barn med en utfordrende atferd. Alle former for utfordrende atferd opplevde de at kunne være krevende å imøtekomme innenfor rammene av felleskapet, siden alle skal med. Likevel uttrykte de at det var den utagerende atferden som var vanskeligst å tilrettelegge for, siden denne atferden i større grad virker forstyrende på resten av barnegruppen. Pedagogene hadde gjort seg noen refleksjoner i forhold til om alle barn har utbytte av å delta på alle fellesaktiviteter. Om man heller burde tilby barn aktiviteter etter deres interesser og forutsetninger, slik at disse barna også får et godt læringsutbytte. På den andre siden kan dette redusere enkeltbarnets sosiale tilhørighet til jevnaldrende barn, som kan ha negativ effekt på utvikling av sosial kompetanse og relasjoner. I tillegg kan man diskutere om pedagoger velger å ta ut de barna som utfordrer fra fellesaktiviteter, som samlingsstund, av hensyn til barnet selv eller til hensyn for resten av barnegruppen? (Mathiesen & Vedøy, 2012). Å bli fjernet eller tatt ut fra en fellesaktivitet, kan være veldig belastende for barn. Hvis enkeltbarn opplever dette ofte kan barnehagen bli en maktkamp mellom egne ønsker og forutsetninger, og barnehagens forventninger og krav (Damsgaard, 2003). De pedagogiske lederne var opptatt av at barn med utfordrende atferd ikke skulle oppleve sin barnehagehverdag som en maktkamp, men tilpasset heller barnehagedagen etter deres behov og forutsetninger. De delte derfor ofte barnegruppen opp i mindre grupper, slik at de lettere kunne ivareta enkeltbarnets behov. I disse smågruppene opplevde de at enkeltbarn hadde et større læringsutbytte, og det var lettere å legge til rette for gode mestringserfaringer. En slik tilrettelegging kan gå på bekostning av enkeltbarnets tilhørighet og sosialisering med resten av barnegruppen. Ved å arbeide i større barnegrupper kan det derimot være lettere å etablere en felles tilhørighet til barnegruppen, men dette kan gå

på bekostning av enkeltindividets læringsutbytte og behov for tilrettelegging (Mathiesen & Vedøy, 2012). I Rammeplanen for barnehager (2006) står det at barnehagen skal utforme sitt innhold, slik at barnehagen er meningsfull for både enkeltbarnet og barnegruppen. Dette kan oppleves som noe selvmotsigende, og pedagogiske ledere kan føle at det ikke samsvar mellom overordnede krav og barnehagens forutsetninger og muligheter til å møte disse.

Dilemmaer i tilknytning til ressurser var andre utfordringer de pedagogiske lederne sto ovenfor i arbeidet med utfordrende atferd. I situasjoner med begrensede ressurser vil spørsmål rundt hva og hvordan man skal prioritere oppstå (Mathiesen & Vedøy, 2012). Dilemmaer rundt prioritering var noe de pedagogiske lederne hadde erfaringer med, spesielt i arbeid med utfordrende atferd. I mangel på nok ressurser hadde pedagogene erfaring med å måtte vurdere hvilke barn som trengte deres støtte og hjelp mest. Når ressursene er begrensede må det nødvendigvis gjøres prioriteringer mellom likeverdige trengende, og da må det gjøres valg i forhold til hva som kan godtas som minimumsnivå på opplæring (Mathiesen & Vedøy, 2012). De pedagogiske lederne opplevde at det kunne være utfordrende å gjøre disse prioriteringene, men nødvendig. Ikke alle barn trenger den samme tilretteleggingen for å ha en god utvikling, og på det grunnlaget gjorde de pedagogiske lederne sine prioriteringer. Likevel er barnehagen i motsetning til skolen, en institusjon med større handlingsrom og muligheter. Rammeplanen (2006) setter føringene for barnehagens innhold, men gir hver barnehage mye spillerom for hvordan de ønsker å organisere tilbudet sitt. Det betyr at barnehagen har en gylden mulighet til å organisere hverdagen sin etter enkeltbarn og barnegruppens behov. Organisering er derimot en kunst som krever pedagogiske ledere som evner å se enkeltindividet, men også helheten. De pedagogiske lederne snakket en del om betydningen av å dele en barnegruppe opp i smågrupper, for å kunne ivareta enkeltbarns behov. Dette er et tiltak som krever tilstrekkelig antall voksne, som kan fordeles på de ulike smågruppene. I tillegg må pedagogen gjøre en vurdering på hvilken fagkompetanse, som er mest hensiktsmessig i de ulike gruppene. I praksis kan det bety at en smågruppe med barn vil få en ufaglært assistent som sin støttende og veiledende voksen. En annen smågruppe kan derimot få en spesialpedagog som sin fagperson, som vil ha større fagligkompetanse til å veilede, tilrettelegge og støtte barna. Hvis en personalgruppe derimot er flink til å samarbeide og dele sin kompetanse og erfaring, vil en barnegruppe i liten grad tape på det. Organisering av barn i smågrupper kan være en fin måte å tilrettelegge for barns behov, interesser og forutsetninger, men det kan også være sårbart. En slik måte å organisere på vil kunne være

sårbart ved mye sykefravær, møter, kurs eller andre ting, som gjør at voksne må forlate barnegruppen.

De pedagogiske lederne vurderte foreldresamarbeid som en viktig faktor for å tilrettelegge for barn, spesielt ovenfor barn som strever. Likevel hadde pedagogene erfaring med dilemmaer i tilknytning til foreldresamarbeid, spesielt i situasjoner hvor pedagogen og foreldre så en situasjon ulikt. Disse dilemmaene handlet ofte om situasjoner der de måtte avveie ønsker eller krav fra foreldre, mot egne faglige vurderinger. I slike situasjoner opplevde de det som utfordrende å vite hvor langt de skulle strekke seg for å komme foreldrenes ønsker i møte, ønsker som ofte kunne gå på tvers av deres egne faglige vurderinger. I disse dilemmaene kunne de oppleve et misforhold mellom foreldrenes engasjement og deres egen faglige vurdering, rundt et enkeltbarns utfordringer og behov (Mathiesen & Vedøy, 2012). Dette kan ha en negativ konsekvens for enkeltbarn, spesielt i situasjoner hvor foreldrene ikke vil eller klarer å se hvilke utfordringer barnet deres strever med. Hvis foreldre og pedagogiske ledere ikke er på bølgelengde når det kommer til et barns vansker, kan det være utfordrende for pedagogen å søke om ekstra ressurser for å sette inn hjelpetiltak. Hvis foreldre derimot evner å se at barnet deres strever, og samarbeider godt med barnehagen, vil det være lettere å søke om ekstra ressurser og nå felles mål. Det vil da være lettere å sette inn hjelpetiltak, som vil være hensiktsmessige for barnets utvikling.

Det kan være utfordrende å være pedagogisk leder i barnehage, siden det mange ulike roller som skal fylles. En pedagogisk leder skal være en veileder, organisator, leder, omsorgsgiver, oppdrager, rollemodell og ikke mist en profesjonell fagperson. Det er en stor oppgave, som kan være overveldende. Pedagogiske ledere kan i perioder føle de ikke strekker til, noe som kan gi både dårlig samvittighet og en følelse av maktesløshet. Likevel er det viktig å ikke gi opp og heller forsøke å møte utfordringer og dilemmaer sammen med kollegaer. Ved å støtte seg til sine kollegaer vil det være lettere å se andre løsninger og muligheter, som vil være hensiktsmessige for barns utvikling. De pedagogiske lederne fortalte at dilemmaer var utfordrende, og kunne vekke mange følelser i dem. Samtidig opplevde de at utfordringer og dilemmaer fikk dem til å tenke annerledes og kreativt. I tillegg uttrykte de at arbeid med utfordrende atferd fikk dem til å være fleksible og de ble gode til å se etter andre løsninger, som hadde positiv effekt for barnas utvikling (Damsgaard, 2003).

Dilemmaer bringer ofte frem ulike verdspørsmål som ikke har endelige løsninger, men som kontinuerlig må arbeides med. Dilemmaer forsvinner derfor ikke, og hvilke verdisett som blir

vektlagt kan endre seg over tid. Derfor vil dilemmaer og valg måtte diskuteres og reforhandles hele tiden, siden de ikke vil ha en riktig løsning (Mathiesen & Vedøy, 2012).

## **Kapittel 5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner**

I denne kvalitative intervjuundersøkelsen har søkelyset vært på utfordrende atferd og hvilken betydning voksen – barn relasjonen har for arbeidet med utfordrende atferd. Studiens overordnede mål har vært å få innsikt i hvilke refleksjoner pedagogiske ledere har til utfordrende atferd og hvordan betydning deres forståelse av utfordrende atferd påvirker deres arbeid og tilrettelegg for barn med utfordrende atferd. Utfordrende atferd er et stort begrep, som rommer ulike forståelser og tilnærminger til atferd. Resultatene viser at de pedagogiske lederne hadde en felles oppfatning av at utfordrende atferd er noe utenfor normalen, som vekker en undring eller bekymring i dem. Likevel understrekte informantene at et barns atferd er et uttrykk for noe, og at barn alltid vil handle slik de mener et mest hensiktsmessig. Det vil derfor være pedagogers jobb å komme i dybden på hva barnet strever med, slik at de kan tilrettelegge for barnet utvikling på best mulig måte. Samtidig er det viktig at pedagoger er oppmerksomme på sin egen forståelse, holdninger og normer til hvordan atferd som er ”normalt” eller akseptabel. Siden alle pedagoger vil ha sin subjektive forståelse av utfordrende atferd, som vil kunne påvirke hvordan pedagoger forstå barn med utfordrende atferd.

I arbeidet med utfordrende atferd anså pedagogene relasjoner som et av deres viktigste arbeidsverktøyet. De pedagogiske lederne fremsto som reflekterte, og deres refleksjoner var godt forankret i teori tilknyttet fenomenet. De snakket om betydningen av å lytte, forstå, bekrefte, anerkjenne, men også betydningen av tillit og lek. Ved å være bevisst betydningen av disse faktorene, ville det kunne være lettere å skape positive relasjoner til barn med utfordrende atferd. Voksenrollen er av stor betydning i arbeidet med relasjoner og utfordrende atferd, og voksnes holdninger og forventninger er avgjørende i dette arbeidet. Pedagogers erfaringer og forståelse av utfordrende atferd vil prege voksen – barn relasjonen, som kan ha både positiv og negativ effekt på barns atferd. Dette fordi vi mennesker ser og forstår oss selv i lyset av andre, og vår atferd vil bli formet av det. Pedagogene mente at det var de som voksenpersoner som var ansvarlige for kvaliteten på voksen – barn relasjonen. Likevel mente de at det var summen av deres praksis, som også avgjorde kvaliteten på deres relasjoner til barn. Voksnes holdninger og forventninger vil alltid prege deres praksis, som igjen vil påvirke barn og deres atferd. Derfor er det viktig med et god samarbeid med kollegaer, slik at pedagoger kan reflektere over egen praksis. Et slik arbeid kan heve kvaliteten på voksen- barn relasjoner, selv om dette arbeidet er lettere i teori enn i praksis. Dette fordi voksne med



positive relasjoner til barn, i mindre grad vil oppleve atferd som utfordrende (Nordahl et al., 2011).

Utfordrende atferd kan være et uttrykk for mye, fra en medisinsk karakter til sosiale-og miljømessige faktorer. Det er derfor viktig å kunne se et barns utfordrende atferd fra flere perspektiv, som kan gi pedagoger en bredere forståelse. Hvis det er en stort kløft mellom et individs forutsetninger og omgivelsenes forventninger, kan denne kløften bli en utløsende faktor for et barns utfordrende atferd. Det er derfor hensiktsmessig at pedagoger prøver å se og forstå hele barnet, slik at de kan sette inn hjelpetiltak på både et individnivå og samfunnsnivå. En slik tilnærming til utfordrende atferd kan bidra til å redusere kløften, som igjen kan bidra til å redusere et barns utfordrende atferd. De pedagogiske lederne så betydningen av å støtte og hjelpe barn på ulike arenaer, men utrykte samtidig at det var et krevende arbeid.

Å legge til rette for mange barn med ulike behov og forutsetninger er krevende, og pedagoger må ta mange valg som ikke alltid har optimale løsninger (Mathiesen & Vedøy, 2012). Dilemmaer er unngåelige utfordringer pedagogiske ledere må møte og håndtere i arbeid med barn. Det å ivareta enkeltbarnets behov innenfor rammene av felleskapet, kan skape utfordringer. Pedagogene opplevde at det var den utagerende atferden som var den vanskeligste å tilrettelegge for, innenfor rammene av felleskapet. Dette er i kontrast med pedagogenes opplevelse av hvilken type atferd de mente det var lettest å skape positive relasjoner til. Pedagogene uttrykte at det var lettere å skape positive relasjoner til barn med utagerende atferd, enn de barna med en innadvendt atferd. De mente det kunne skyldes at det er vanskeligere å komme inn på barn med en innadvendt atferd, sammenlignet med barn med en utagerende atferd. Dette synes jeg er interessant, siden jeg selv har erfaring med at pedagoger oftest får negative relasjoner til de barna med en utagerende atferd.

Ressurser og organisering er to faktorer som lett kan frembringe dilemmaer for pedagoger. I mangel på ressurser må pedagoger gjøre prioriteringer på hvor og hvordan de skal fordele ressursene. *Hvilke barn trenger det mest? Hvor må man sette inn støtet?* Dette er spørsmål pedagoger må stille seg, men som ikke alltid vil føre til de mest optimale løsningene. Likevel er barnehagen en arena med et stort handlingsrom, hvor det er mange muligheter bare man er villig til å lete etter dem. Dette krever pedagoger som evner å se enkeltindividet, men også helheten. Evnen til å organisere og planlegge godt er en kunst, men like fullt en nødvendighet i en pedagogisk lederstilling. En utfordring jeg selv har erfart er manglende lederskap og flat

struktur i barnehagene, hvor pedagoger gjør alt på lik linje som resten av personalet. Jeg tror barnehager ville være tjent med et tydeligere lederskap fra pedagogiske ledere, som kan bidra til en tydeligere struktur og organisering av hverdagen. Barnehager har mye tid som kan brukes på barn, men i mangel på god nok organisering går mye verdifull tid bort til uorganisert planlegging. Tid som kunne vært brukt på å lage barnehagehverdagen enda tydeligere og mer forutsigbar. Slike tiltak vil gagnet alle barn, men spesielt de barn med en utfordrende atferd.

Foreldresamarbeid er viktig i arbeid med barn, men særlig ovenfor barn som utfordrer. Likevel kan foreldresamarbeid frembringe dilemmaer, spesielt hvis pedagog og foreldre ikke ser de samme utfordringene hos et barn. I slike situasjoner er det allikevel viktig å opprettholde en god dialog med foreldre, slik at en som pedagog kan formidle sin fagkompetanse. Samtidig skal man være ydmyk ovenfor foreldres ønsker og meninger, siden det kan være særlig sårt og vanskelig for foreldre å se at deres barn strever. Derfor er det viktig å etterstrebe et godt foreldresamarbeid, slik at pedagoger kan støtte og hjelpe barn på flere arenaer.

Pedagogiske ledere har mange ulike roller de skal fylle, som kan være en meget krevende oppgave. Spesielt i en barnehagehverdag, som er full av valg, og som ikke alltid fører til de mest optimale løsningene. Derfor er betydningen av et god samarbeid med kollegaer avgjørende i møte med ulike dilemmaer (Damgaard, 2003). Dilemmaer vil aldri ha en optimal løsning, og det vil derfor være viktig å tenke og se etter brukbare løsninger sammen. I arbeid med barn vil det alltid oppstå nye dilemmaer som må møtes på best mulig måte, med utgangspunkt i forutsetningene. Dette krever voksne som er fleksible og som evner å se etter løsninger, fremfor barrierer og problemer.

I løpet av denne forskningsprosessen har det dukket opp andre spørsmål, som kunne vært interessant å undersøke nærmere. Jeg synes det er interessant at de pedagogiske lederne mente det var lettere for voksne å skape positive relasjoner til barn med utagerende atferd, i motsetning til barn med innadventd atferd. I fremtidig forskning ville det vært interessant og fått en innsikt i assistenters forståelse av utfordrende atferd, og om deres refleksjoner er i kontrast til pedagogiske lederes refleksjoner. I tillegg ville det vært spennende og sett nærmere på betydningen av pedagogisk ledelse og organisering i arbeid med tilrettelegging for barn med utfordrende atferd.

## Litteraturliste

Aamodt, L.G. (1997). *Den gode relasjonen: støtte, omsorg eller anerkjennelse*. Oslo: Gyldendal .

Berfring, E., & Duesund, L. (2012) *Relasjonsvansker. Psykososial problematferd*. I Befring, E., & Tangen, R. *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 451-454). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlag.

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

Damsgaard, H. L. (2003) *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. J.W. Oslo: Cappelens Forlag AS.

Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker Bekymring* (2. utg.). Otta: Cappelen Akademiske Forlag.

Fog, J. (2004). *Samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk forlag.

Helsedirektoratet. (2014). *ICD-10*. Hentet 23.06.2014. Fra <http://helsedirektoratet.no/kvalitet-planlegging/helsefaglige-kodeverk/icd-10/Sider/default.aspx>

Helsedirektoratet. (2014). *ICF, Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse*. Hentet 23.06.2014. Fra <http://helsedirektoratet.no/kvalitet-planlegging/helsefaglige-kodeverk/icf/Sider/default.aspx>

Hvidsten, B. B. (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen: Barnet i fokus*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A. Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt.

Kleven, T. A. (2008). *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. Nordic Studies in Education, 28(3), 219- 233.

Kleven, T.A., Hjordemaal, F., & Tveir, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.). Oslo: Unipub.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvelling, Ø. (2010). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal akademiske.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplanen for barnehager*. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til lærling*. (NOU 2009:18) Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning

Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. (Meld.St. nr 24.) Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Lund, I. (2012). *Tydelige voksne. Når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal Forlag.

Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning- drivere og dilemma*. (Rapport IRIS 2012:017) Stavanger: Internasjonalt Research Institute of Stavanger.

NESH (red.) (2006). *Forskningsretlinjer for samfunnsvitenskap, jus og humanoria*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humanoria.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktisk tilnærming*. (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., & Haussetter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og*

*resultat. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. (Rapport nr.9) Elverum: Høgskolen i Hedmark.*

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

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling (2.utg.).* Oslo: Universitetsforlag.

Sosialdepartementet. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer: Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne.* (Melding. St. nr.40). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Tangen, R. (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikken introduksjon.* I Befring, E., & Tangen, R. *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 17- 21). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tholin, R.K. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen.* Oslo: Abstrakt Forlag.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder.* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

## Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Frostad  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 30.01.2014

Vår ref: 37297 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37297</i>	<i>Relasjonskompetanse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Frostad</i>
<i>Student</i>	<i>Silje Andreassen</i>

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

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silje Andreassen s.andreassen86@gmail.com

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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

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

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37297

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

## Vedlegg 2 Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

### **FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET**

#### *”Relasjonskompetanse i barnehagen”*

##### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Silje Andreassen og er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Dere inviteres til å delta i et forskningsprosjekt, med hovedtema relasjonskompetanse i barnehagen. Forskningsprosjektet skal bli publisert i en masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU. Formålet med forskningsprosjektet er å få en bedre innsikt hvordan pedagogiske ledere i barnehage jobber med voksen-barn relasjoner, spesielt ovenfor de barna som utfordrer litt ekstra. Jeg ønsker å få innsikt i pedagogiske ledes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt dilemmaer de står ovenfor i hverdagen. Hvordan møtes det barnet som alltid ødelegger leken for andre eller som forstyrrer i samlingsstund?

Til forskningsprosjektet trenger jeg pedagogiske leder, som kunne tenke seg å delta i studien. Det er fint hvis barnehagen eller avdelingen har jobbet litt ekstra med voksen-barn relasjoner eller dilemmaer i hverdagen, i form av et prosjekt eller har det som satsningsområde. Likevel er ikke dette avgjørende for å kunne delta i studiet.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For å delta i studien innebærer det å delta på et intervju, som vil ta en time. Forsker vil intervju deltageren med utgangspunkt i en intervjuguide, og intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker. Spørsmålene i intervjuet vil handle om den enkeltes pedagogiske ledes erfaringer, tanker og refleksjoner i tilknytning til voksen-barn relasjoner i barnehagehverdagen.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt av forsker. Studiet er anonymt og alle lydopptak vil bli slettet etter at de er ferdig transkribert. Ingen deltagere kan bli gjenkjent i publikasjonen, og deltagerne er velkommen til å lese den slutførte masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.september 2014

##### **Frivillig deltakelse**

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



Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Andreassen på tlf: 995 91 467 eller mail: [s.andreassen86@gmail.com](mailto:s.andreassen86@gmail.com).

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

## Vedlegg 3 Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

#### TEMA 1: Praktisk informasjon

1. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
2. Hvordan stilling har du i barnehagen?
3. Har du noe videreutdanning, eventuelt hva?
4. Hvilken aldersgruppe jobber du med?

#### TEMA 2: Utfordrende atferd

5. Hva legger du i begrepet utfordrende atferd?
6. Hva kjennetegner et barn med utfordrende atferd for deg?
7. Kan du beskrive en typisk situasjon, etter din mening utfordrende atferd kommer til uttrykk.
8. a)Hva tror du personalet i barnehagen opplever som den vanskeligste atferden å håndtere?  
b)Hva kan årsaken til at denne atferden blir vanskelig å håndtere?
9. Hvordan tror du barnet med den utfordrende atferden opplever sin situasjon i barnehagen?
  - Ovenfor de andre barna
  - Ovenfor de voksne
10. Hva tror du årsaken til den utfordrende atferden kan være?
  - Hva kan den utfordrende atferden være et uttrykk for? (*Barnet/diagnose vs miljøet/barnehagen/konteksten*)

#### Tema 3: Personalets relasjonspedagogiske praksis

11. Hvordan tror du det er viktig å møte barn som viser en utfordrende atferd?
12. Hvordan tror du den utfordrende atferden et barn viser kan påvirke din atferd i møte med barnet?
  - Er du bevisst kroppsspråket ditt i møte med barn?
13. Tror du din atferd kan forsterke den utfordrende atferden hos et barn?
  - Eventuelt på hvilken måte?

14. Kan det være vanskeligere å bygge en god relasjon til barn som utviser utfordrende atferd?

- Eventuelt hvorfor?

15. a) Jobber dere noe med å bevisstgjøre personalet på sin atferd ovenfor barn med utfordrende atferd? (*Kroppsspråk, toneleie osv*)

b) Kan du eventuelt fortelle meg litt hvordan dere jobber med dette?

16. a) Kan det være utfordrende i en hektisk barnehagehverdag å sette seg inn i barnets perspektiv?

b) Jobber dere noe med sette dere inn i barnas perspektiv gjennom en hektisk barnehagehverdag?

#### **TEMA 4: Dilemmaer i barnehagehverdagen**

I løpet av barnehagehverdagen ønsker man og tilrettelegge for gode lek og læringssituasjoner for barn, både planlagt og spontant. Likevel er det ikke alltid like lett å møte alle barn på en god måte, slik at alle får det beste utbytte. Nå skal jeg lese opp to case for deg, og jeg ønsker ikke at du skal finne løsninger på situasjonen. Derimot ønsker jeg at du reflekterer over:

- Hvordan oppleves disse situasjonene for enkelt barnet og resten av barnegruppen?
- Den voksnes atferd i møte med barnet med den utfordrende atferden.

##### **Case 1: Samlingsstund.**

*En pedagogisk leder kommer forberedt til samlingsstund, og har med noe nytt hun regner med at fenger. Hun samler alle barna inne på avdelingen, slik at alle ser hva hun gjør. Det tar ikke lang tid før et av barna begynner å hopp. Deretter tar det ikke lang tid før et annet barn begynner å dytte et annen barn i ryggen. Pedagogen kjenner at hun blir utfordret og irritert. Hun vil de skal sette seg ned og høre etter, slik at hun får gjennomført det hun har tenkt. "Nei! Sett dere ned, nå må dere sitte fint." Hun kjenner at kroppen stivner litt, og det bobler litt innvendig. Den pedagogiske lederen sender et tydelig blick til en av assistentene, om at assistenten skal ta ut de to barna som forstyrrer samlingsstund. Assistenten forstår, og tar ut de to barna som forstyrrer den planlagte samlingsstunden.*

17. Hvordan refleksjoner gjør du deg rundt denne hverdagssituasjonen?

- Situasjonen sett i et barneperspektiv, for hvem er denne situasjonen god?

- Hvem skal man ta hensyn til, to barn eller resten av barna?
- Er slike aktiviteter hensiktsmessige? Eventuelt for hvem?
- Kan du se noen fordeler og ulemper med denne situasjonen?
- Kan en slik aktivitet bidra til å bygge relasjoner? Eventuelt for hvem?

**Case 2:** Lek situasjon.

*To gutter sitter i legokroken og bygger et høyt tårn sammen. De to guttene har et fint samspill, og leker godt sammen. Det tar ikke lang tid før lille "Per" kommer stormende inn i leken, og river ned tårnet til de to guttene. "Nei!" roper den ene gutten fortvilet. De to guttene dytter Per, og roper dumming. Per svarer med å dytte tilbake og slår etter de to guttene. En assistent oppdager plutselig at Per gyver løs på de to guttene. Assistenten stormer til og tar tak i Per. "Nei, nei! Nå må du slutte! Du kan ikke slå de andre barna". Assistenten tar Per i armen og tar han med seg bort til dukkekroken". Du får heller finne på noe her, når du bare ødelegger for de andre barna". Assistenten kjenner hun er irriter og oppgitt. Kan ikke bare Per oppføre seg som resten av barna.*

18. Hvordan refleksjoner gjør du deg rundt denne situasjonen?

- Hvordan kan en slik situasjon oppleves for Per?
  - Ovenfor de andre barna
  - Ovenfor den voksne
- Hvilke perspektiv tar den voksne?
- Er det utfordrende å ha et barneperspektiv i slike situasjoner?
- Hva gjør slike situasjoner med den voksnes atferd i møte med barnet?
- Hvordan tenker du slike situasjoner påvirker relasjonen mellom den voksne og barnet?

## Vedlegg 4 Oppfølgingsbrev til deltagere

### TIL DELTAGERE I FORSKNINGSPROSJEKTET

#### *”Relasjonskompetanse i barnehagen”*

Jeg ønsker å takke alle barnehagene og deltagerne, som har deltatt som informanter i mitt forskningsprosjektet. Det har vært interessant og spennende å besøke barnehagene deres, og givende å intervjuer så mange reflekterte pedagogiske ledere. Jeg har nå lest gjennom alle intervjuene og forsøkt å danne meg et bilde av det viktigste dere har fortalt meg. Dette har jeg samlet i tre hovedkategorier. Disse kategoriene er min tolkning av essensen i det dere har fortalt meg. For å være sikker på at jeg har tolket dere riktig, ønsker jeg å presentere en kortfattet versjon av tolkningen min, og vil at dere gir meg tilbakemelding på om dere synes jeg har forstått dere riktig. Tolkningen er basert på fem intervjuer

Første hovedkategori har jeg kalt *relasjoner*. Denne kategorien tar utgangspunkt i betydningen av voksen – barn relasjoner, og hvilken betydning voksenrollen spiller i relasjonsbyggingen. Relasjoner mellom voksne og barn er asymmetriske, og derfor sitter den voksne med hovedansvaret for relasjonsbyggingen. Det er et ansvar som kan være både givende og utfordrende, særlig hvis barn viser en utfordrende atferd.

Den andre hovedkategorien har jeg valgt å kalle *perspektiv*. Denne kategorien ser nærmere på hvordan vi ser og forstår verden rundt oss, med utgangspunkt i hvilke ”briller” vi har på oss. Våre forutsetninger og erfaring påvirker hvordan vi forstår og handler, og vi kan derfor se og forstå situasjoner ulikt. I løpet av barnehagehverdagen kan vi derfor veksle mellom ulike perspektiv, og noen ganger kan vi bli utfordret slik at vi kanskje handler på tvers av vårt barnesyn.

Den siste hovedkategorien har fått navnet *dilemmaer*. I løpet av barnehagehverdagen er det ulike behov som skal møtes, med utgangspunkt i barnehagens forutsetninger og rammer. Dette kan oppleves som utfordrende og krevende, og vi kan føle at vi som voksen ikke alltid strekker til. I en barnegruppe har man enkeltbarn som trenger noe ekstra, samtidig som voksne skal ivareta hele barnegruppen på en god måte. Dette kan oppleves som et dilemma, hvor ingen løsning er optimal. Som pedagogisk leder kan man derfor spørre seg: *Hvor skal man sette inn støtet? Hvem trenger den voksne mest?*

Jeg har nå presentert mine tre hovedkategorier, og beskrevet kort hva jeg legger i de ulike kategoriene. Disse tre hovedkategoriene har blitt utformet med utgangspunkt i deres svar fra intervjuene og blir hovedgrunnlaget for mitt videre arbeid med masteroppgaven.

Hadde dere hatt mulighet til å gi meg en kort tilbakemelding på dette informasjonsskrivet, hadde jeg satt veldig pris på det. Opplever dere min kategorisering og tolkning som riktig, med utgangspunkt i de intervjuene dere ga?

Tilbakemelding kan dere sende på mail [s.andreassen@gmail.com](mailto:s.andreassen@gmail.com) eller ringe meg på tlf: 995 91 467.

Mvh  
Silje Andreassen

## Vedlegg 5 Eksempel på kategorisering og analyse

### TEMA 2: Utfordrende atferd

Råkoder	Utdrag fra intervjuet	Tolkning Hvordan tolker jeg dette? Hvordan? Hvorfor?	Beskrivende ord/stikkord Kategorier
5: Hva legger du i begrepet utfordrende atferd?	<p><b>I1:</b> Det er veldig mye. Det kan være de barna det er vanskelig å få en relasjon til. Eller barn som ikke passer inn i avdelingen, som leger mye bråk og som det er mye styr med.</p> <p><b>I1:</b> I tillegg skal jeg jo også mene at de stille og rolige barna også er utfordrende. Utfordrende på den måten at de skal med. Men i en barnegruppe på 25 barn vil nok de fleste si at de utfordrende barna er de som springer rundt, bråker, slåss</p> <p><b>I2:</b> Barn som kanskje reagerer på en annen måte enn hva man synes de skal gjøre i forskjellige situasjoner.</p> <p>Hvis vi først begynner å se hvorfor eller hva intensjonen var med å reagere sånn som ungene gjør. Så er det ofte ikke noe unormalt i det, tenker jeg da.</p> <p><b>I2:</b> Å sette ord på det man føler og tenker. Så hvis man har blitt sint må man prøve å øve seg på å si det, og ikke slå eller bite. Krangle sånn fysisk med vennene sine. Så det er vel det jeg legger i det ordet. Jeg tenker det er veldig vidt og at man skal passe seg litt, slik at</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atferd er veldig mye, men den atferden som er vanskeligst er den utagerende.</li> <li>• De stille barna også, for alle skal med.</li> <li>• De barna som faller utenfor "normalen".</li> <li>• De barna som krever mer en andre.</li> <li>• Manglene sosiale ferdigheter- sosial kompetanse.</li> <li>• Atferd er utfordrende for alle skal med i et fellesskap.</li> <li>• De som faller uten for "normalen".</li> <li>• Må se bak atferden, hva er den et uttrykk for.</li> <li>• Viktig å være bevisst sitt eget syn som voksen- hvilke perspektiv tar man i ulike situasjoner?</li> <li>• Barn er fysiske, som ikke alltid evner å sette ord på følelsene sine.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utagerende atferd</li> <li>• De stillebarna</li> <li>• Alle skal med- Dilemma</li> <li>• Utenfor "normalen"</li> <li>• Sosial kompetanse- Relasjoner</li> <li>• Utenfor "normalen"</li> <li>• Bevisst ulike perspektiv</li> <li>• Voksenrollen – ansvarlig/veileder</li> <li>• Perspektiv – ulike</li> <li>• Relasjoner</li> </ul>