

MASTEROPPGAVE



”Jeg er så glad i barn”

Om pedagogers utfordringer i arbeid med barn med utagerende atferd i barnehagen

Utarbeidet av:

Randi Søimer Bjørkedal

Fag:

Master i spesialpedagogikk

Høgskole/ Universitet:

**Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning,
Universitetet i Stavanger**

November 2009

Den største gaven
jeg kan tenke meg å få
fra mennesker
er
at de ser meg
hører meg
forstår meg
og tar på meg.

Den største gaven jeg kan gi
er
at jeg ser, hører, forstår og tar på
et annet menneske.

Når dette har skjedd
føler jeg
vi har skapt kontakt.
(Virginia Satir, 1991)

Sammendrag

I rammeplanen (2006, s.5) står det: "Planen fremhever betydningen av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn". I Stortingsmelding nr. 41, 2008/ 2009 (s.32) *Kvalitet i barnehagen* står følgende: "Pedagoger er kjerneressursen for å styrke kvaliteten i barnhagetilbudet". På s. 90 i samme melding står det videre: "Barnehagen skal inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå, og har et særlig ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging".

Som vi kan lese legges det tydelige krav og føringer om barnehagens personale fra politikerne i hvordan man skal ivareta *alle* barns individuelle rettigheter og behov. Det fastslås i kvalitetsmeldingen at pedagoger *selv* er kjerneressursen for å styrke kvaliteten i barnehagen. Det har derfor viktig å undersøke og drøfte hvordan pedagoger utnytter denne kjerneressursen til det beste for utagerende barn, og om hvordan dette kommer til uttrykk i samspill og relasjon med dem.

Problemstillingen i oppgaven har vært følgende: "*Hvilke utfordringer møter pedagoger i arbeid med utagerende barn i barnehagen?*" Dette spørsmålet har vært viktig for meg å få svar på fordi min erfaring er at det er ekstra slitsom å ha utagerende barn på avdelingen. Min erfaring er også at de voksne er mer sinte og avvisende til barn med utagerende atferd. Det kan derfor oppstå en "kultur" blant voksne som stigmatiserer utagerende barn, og påvirker utagerende barns utvikling på en negativ måte. Etter å ha fått mer kunnskaper om hvordan voksne i barnehagen kan påvirke barn på alle sentrale utviklingsområder, ble det etter hvert viktig for meg å finne svar på overnevnte spørsmål for å få muligheter til å bevisstgjøre meg selv, men også bevisstgjøre voksne som arbeider i barnehagen.

For å få svar på dette, har jeg i undersøkelsen benyttet meg av kvalitativ forskningstilnærming, og halvstrukturert forskningsintervju som metode. Den kvalitative metoden ble benyttet fordi jeg ønsket å undersøke informantenes egne opplevelser, erfaringer og beskrivelser av hverdagen i barnehagen med utagerende barn.

Funn og resultater fra min undersøkelse viser at i arbeidet med utagerende barn opplever pedagoger ekstra store utfordringer i barnehagehverdagen. Utfordringene ligger både på det

emosjonelle og relasjonelle plan i møte med utagerende barn, deres foreldre, personalet og barnegruppa. Informantenes opplevelse er at utagerende barn i større grad utfordrer pedagogers autoritet, følelser og grenser enn andre barn. Funn viser også at pedagoger ikke tillegger sin egen relasjon og væremåte nok betydning i møte med utagerende barn.

Forskere hevder at atferdsvansker som oppstår tidlig i barns liv, gir økt risiko for å utvikle alvorlige vansker som vedvarer inn i voksenlivet. Det betyr at barnehagen er en viktig arena for å forebygge og oppdage vansker, og igangsette tidlig intervensjon. Dessuten viser forskning at pedagog – barn – relasjonen vil kunne fungere som en risikofaktor eller en beskyttelsesfaktor for barn, alt etter kvaliteten på relasjonen. Min undersøkelse viser at informantene opplever at utagerende barn oftere utfordrer de voksne følelser, grenser og autoritet enn andre barn. Dette funnet vil ha betydning for den relasjonen pedagoger greier å etablere til utagerende barn i barnehagen, og om den kvalitetsmessig god nok.

Forskning viser også at for å kunne stå i utfordringene i barnehagehverdagen vil kvaliteten på både pedagoger og andre voksne være av meget stor betydning. Dette er viktig å ta hensyn til, fordi det er i relasjonen mellom barn og voksne barns selvfølelse, sosiale kompetanse, kognitive, språklige og emosjonelle utvikling foregår. Det betyr også at stabilt emosjonelle og omsorgsfulle voksne med teoretiske kunnskaper, og kunnskaper om sin egen betydning i relasjon med barn, vil være av uvurderlig betydning for barns helhetlige utvikling og integrering i barnehagen.

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av uttalige timer med lesing, skriving og fordypning, kombinert med hel stilling i barnehage og fagsenter, som førskolelærer, styrer og spesialpedagog. Som kone, mamma, bestemor, søster, datter og venninne. Oppgaven har krevd mye mer enn jeg trodde jeg kunne gi, og mange har stundene vært da jeg heller ønsket å være sammen med familie og venner i stedet for å skrive oppgave. Allikevel kunne det ikke vært annerledes. Min vei fram til oppgaven har vært kronglete og slitsom, og jeg har vært på nippet til å gi opp mange ganger, men min styrke er at jeg sjelden gir opp. I dag er jeg glad for at jeg ikke gjorde det av flere grunner. Først og fremst har jeg fått muligheter til å fordype meg innenfor et området vedrørende barns utvikling som er særdeles viktig, interessant, spennende og utfordrende. Viktig, fordi så mange voksne i barnehagen ikke forstår at de selv kan være bidragsytere til barns utagerende atferd og opprettholdelsen av denne. Spennende, fordi det etter hvert også i Norge og Norden er blitt et større fokus og forskning på problematikken i barnehagealder, og vektleggingen og betydningen av tidlig intervensjon. Utfordrende fordi barn med atferdsvansker øker i antall, også i tidlig barnehagealder.

Det er en del mennesker jeg ønsker å takke for at oppgaven er fullført. Først og fremst ønsker jeg å si tusen takk til mannen min, Geir Ove, som alltid har trodd på meg og støttet meg gjennom disse årene. Geir Ove har utvist stor tålmodighet og forståelse og uten denne støtten ville dette ikke vært mulig. Dessuten ønsker jeg å takke min flotte datter Marte, som har måttet dele mammaen sin med pc'en og bøker, i stedet for samvær, humor og tilstedeværelse, det har nok ikke alltid vært like lett å ha hatt en studerende mamma. Så vil jeg rette en stor takk min veileder førsteamanuensis Ragnhild Andresen ved Høyskolen i Østfold, Halden, som så sporty hoppet inn som veileder, da jeg plutselig sto der uten. Ragnhild trodde på meg og oppmuntret meg, og konklusjonen er uten henne, ingen oppgave! Jeg ønsker også å takke informantene som var med på undersøkelsen, og som ville dele sine erfaringer med meg. Jeg vil også takke meg selv for min utholdenhet, konsentrasjon og uendelige vitebegjærighet. Vitebegjærigheten er en arv fra min kjære pappa som i tillegg "oppfant" anerkjennende væremåte lenge før den ble en teori. Tusen takk til deg for at du er med meg både før og nå, jeg vet at du hadde vært stolt av meg!

Det gjøres oppmerksom på at innholdet i avhandlingen står for min egen regning.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av oppgave	1
1.2	Litteratur og granskning knyttet til problemstilling og empirisk undersøkelse	2
1.3	Problemstilling	3
1.4	En kort innledning om bruk av metode	4
1.5	Begrepsavklaring og avgrensning	4
1.6	Oppbygging av oppgaven.....	6
2	Barnehagen som institusjon – Intensjoner og virkelighet	7
2.1	Barnehagen som arena for forebyggende arbeid.....	7
2.2	Betydning av tidlig intervensjon	9
2.3	Noen styringsdokumenter	9
2.4	Barns medvirkning i barnehagen.....	11
2.5	Voksne i barnehagen	13
2.6	Sosial kompetanse	14
2.7	Hvordan kan voksne bidra til utvikling av sosiale kompetanse?	17
2.8	Barns lek.....	18
2.9	Tiltak	19
2.10	Voksen – barn – tiltak	21
2.11	Barn – barn – tiltak.....	22
2.12	Foreldresamarbeid	23
2.13	Tverrfaglige og tverretatlige møter	25
3	Ulike forståelser og perspektiver på utagerende atferd hos barn	27
3.1	Kildegranskning	27
3.2	Definisjon på utagerende atferd/ atferdsvansker.....	28
3.3	Utagerende atferd i førskolealder	29
3.4	Risikofaktorer.....	30
3.5	Resiliens og mestring	31
3.6	Utvikling av barns selvfølelse, selvaktelse og selvtillit	32
3.7	Å bli "sett"	34
3.8	Dialektisk relasjonsteori	36
3.9	Selvrefleksivitet/ selvavgrensning.....	37
3.10	Anerkjennende kommunikasjon.....	38

3.11	Sterns psykodynamiske teori.....	39
3.12	Intersubjektivitet.....	39
4	Metode.....	41
4.1	Valg av metodisk tilnærming	41
4.2	Validitet og reliabilitet	42
4.3	Generaliserbarhet	43
4.4	Førforståelse	44
4.5	Hermeneutikk	44
4.6	Rekruttering av informanter	45
4.7	Intervjuguide	46
4.8	Gjennomføring av intervjuene	46
4.9	Analysering og bearbeiding av funn	47
5	Presentasjon og drøfting av informantenes forståelse.....	48
5.1	Utagerende atferd	48
5.2	Sosial kompetanse	53
5.3	Beskrivelse av utagerende barn i barnehage	55
5.4	Utfordringer i møte med barn med utagerende atferd.....	60
5.5	Forslag til tiltak og meninger om hvem man bør starte samarbeidet med.	65
5.6	Hvordan bidra til økt selvfølelse hos barn	69
5.7	Hvordan bidra til å styrke utagerende barns relasjoner til andre barn.....	71
5.8	Hvordan bidra til utvikling av utagerende barns sosiale kompetanse	72
5.9	Hvordan pedagoger kan utvikle positive relasjoner til utagerende barn	74
6	Oppsummering og konklusjon	77
6.1	Oppsummering	77
6.2	Konklusjon	79
6.3	Veien videre	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg A: Intervjuguide.....	87
	Vedlegg B: Brev til styrere i utvalgte barnehager.....	88
	Vedlegg C: NSD Godkjennelse.....	89

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Etter flere års arbeid innen helsetjenesten utdannet jeg meg til førskolelærer. Etter endt utdanning begynte jeg å arbeide innenfor barnehagesektoren som pedagogisk leder og senere styrer. I dette arbeidet ble min interesse vekket i forhold til barn som viste utagerende atferd. Interessen ble vekket fordi jeg i mitt første år i barnehagen fikk ansvaret for et barn som barnehagen hadde søkt om 10% midler for, som det het den gang. Grunnen til dette var at gutten kunne være voldsom i lek med de andre barna, han ble fort sint og var stadig i konflikter. De voksne mente at de hadde forsøkt ”alt”, men at ingen ting nyttet.

Relasjonen mellom gutten og meg var i utgangspunktet ikke noe å si på. Vi likte hverandre og likte å være sammen, men dessverre var mine kunnskaper om viktigheten av de voksnes væremåte og anerkjennende kommunikasjon ganske fraværende. Min væremåte minnet nok heller av og til om en litt ”gestapo”- inspirert stil hvor jeg nærmest så på meg selv som en som skulle lære gutten litt folkeskikk, når han ikke oppførte seg slik som jeg mente han skulle. Etter som årene gikk oppdaget jeg at det dessverre ikke bare var meg som behandlet barnet som et objekt. Det var det også en del andre voksne i barnehagen som gjorde.

Imidlertid fikk Berit Baes teori om anerkjennende væremåte og kommunikasjon, større og større fotfeste ute i barnehagene, og ikke minst hos meg selv. Jeg begynte å stille kritiske spørsmål om mitt eget syn på barn, samfunnets syn på barn da jeg vokste opp, mine foreldres, lærernes, og idrettsmiljøet som jeg var en del. Svarene gav meg nye perspektiver og ny innsikt som jeg brakte med meg inn i barnehagen, hjemme og ute blant venner og kollegaer.

Tema om utagerende atferd i barnehagen er viktig, fordi forskning viser at utagerende barn øker i antall, og atferdsvansker hos barn kan oppdages allerede fra to års alder. Det betyr at barnehagen innehar en stor rolle i å identifisere barn med utagerende atferd å starte med relevante tiltak og tidlig intervensjon. Å arbeide som pedagogisk leder med ansvar for både personalet, barn og foreldre er utfordrende. Av erfaring vet jeg også at å ha barn med utagerende atferd på avdelingen er ekstra slitsomt og utfordrende. Så når anledningen bød seg

på masterprogrammet var det ganske nærliggende for meg å velge en problemstilling som omhandler hvilke utfordringer pedagoger møter i sitt arbeid med utagerende barn i barnehagen. Undersøkelsen er avsluttet, og funnene er interessante og viktig for meg i mitt arbeid som spesialpedagog. Håpet er at også andre kan dra nytte av denne forskningen.

1.2 Litteratur og granskning knyttet til problemstilling og empirisk undersøkelse

I min søken etter litteratur og forskning om barn i barnehagen er mine erfaringer at det forskes lite på førskolebarn, sammenlignet med skolebarn. I Stortingsmelding nr. 41, 2008/2009 (s.46) fastslås det: "Etter departementets vurdering, er barnehager fortsatt et underforsket område". Dette er interessant da vi vet hvor betydningsfull tidlig intervensjon for barn med spesielle behov er. Til sammenligning forskes det atskillelig mer innenfor aldersgruppa 1 og 5 år i England og USA. Jeg har i denne oppgaven allikevel valgt å bruke referanser hovedsakelig fra Norge og Norden, fordi jeg oppfatter synet på barn og barnehagetradisjonen noenlunde lik. Dessuten defineres barnehagebarn i Norden fram til 6-7 års alder.

En av mine hovedreferanser i avhandlingen er May Britt Drugli (2008a, 2008b). Drugli er en forsker som har rettet mye av sin forskning mot barn i førskolealder og barnehage, og er derfor en forsker som har vært en inspirasjonskilde for denne oppgaven. Jeg har benyttet meg av to bøker av Drugli: "Barn som vekker bekymring" (2008a). Og "Atferdsvansker hos barn" (2008b). I Druglis' siste bok (2008b) er det redegjort for evidensbasert forskning i forhold til små barn i barnehagen. Drugli har i boka også trukket inn mye internasjonal forskning om atferdsvansker hos små barn, samt sitt eget doktorgradsarbeid. Jeg oppfatter i tillegg at Drugli også har et relasjonsteoretisk perspektiv, noe som er sammenfallende med mitt perspektiv. Hun er derved en forfatter og forsker som det har vært viktig å drøfte undersøkelsen opp mot. En annen viktig bidragsyter og forsker er Liv Vedeler (2007) som har skrevet boka "Sosial mestring i barnegrupper". Dette er en bok jeg mener alle som arbeider i barnehagen bør lese.

Når det gjelder vitenskapsteoretiske perspektiv har Anne Lise Løvlie Schibbyes (1983,1988, 2004) dialektisk relasjonsteori blitt et viktig perspektiv i oppgaven. Også Berit Baes

perspektiv (1992, 1996, 2004, 2005) om anerkjennende væremåte og som bygger på dialektisk relasjonsteori, er et perspektiv som jeg har drøftet funnene opp mot. Daniel Sterns teori (2003) har også vært en relevant teori å bruke i forhold til å drøfte betydningen av relasjonene mellom barn og voksne i utviklingen av barns selv.

1.3 Problemstilling

Formålet og fokuset i oppgaven er rettet mot hvilke utfordringer pedagoger opplever at de møter i samspill og relasjon til barn med utagerende atferd i barnehagen. Jeg er interessert i å undersøke dette fordi min påstand er at pedagoger og andre voksne i barnehagen opplever en tyngre og mer slitsom hverdag når de har utagerende barn på avdelingen. Min påstand er også at dette vil være med påvirke utagerende barn negativt. Svarene i undersøkelsen kan bidra til viktig kunnskap og forståelse hos voksne som arbeider i barnehagen. En oppgave som omhandler utagerende barn i barnehagen er viktig. Ekstra viktig mener jeg at denne oppgaven og undersøkelsen er, fordi den først og fremst fokuserer på de voksne i barnehagen generelt, og pedagogiske ledere spesielt, og deres bidrag, relasjon og betydningen i samspill med utagerende barn i barnehagen. Følgende problemstilling ble utkrystallisert:

Hvilke utfordringer møter pedagoger i arbeid med barn med utagerende atferd i barnehagen?

1.4 En kort innledning om bruk av metode

For å få bekreftet eller avkreftet min påstand har jeg i tillegg til å søke etter litteratur som er forskningsbasert, i undersøkelsen benyttet meg av halvstrukturert kvalitativt intervju. I undersøkelsen intervjuet jeg 5 førskolelærere. I tillegg til å innhente kunnskap om utagerende atferd hos barn gjennom intervjuguide, har jeg også brukt enkelte offentlige dokumenter som datagrunnlag. Disse dokumentene er: "Rammeplanen for barnehagen (2006), og Stortingsmelding nr. 41, 2008/ 2009 *Kvalitet i barnehagen*. I tillegg til dette har jeg brukt relevant faglitteratur funnet gjennom litteratursøk i Bibsys, frie søk på internett, og ved å studere referanser i bøker og artikler og på den måten utvidet søkerreferansene. Dataene som innhentes ved bruk av faglitteratur innhentes gjennom et slags feltarbeid i biblioteket, der forskeren må skille mellom sentrale og mindre sentrale verker ved å ta utgangspunkt og følge opp interessante referanser bakover (Thagaard 2003).

1.5 Begrepsavklaring og avgrensning

Vi som arbeider med barn bruker forskjellige begreper og definisjoner når det gjelder barn med utagerende atferd. De forskjellige definisjonene som blir brukt kan være atferdsvansker, sosio-emosjonelle vansker, psykososiale vansker, ukonsentrerte barn, hyperaktive barn, motorisk urolige barn, utagerende barn, ADHD etc. Disse begrepene og diagnosene og det grunnleggende individperspektivet som disse representerer, forstås som at årsaken til atferdsproblemene er å finne i individet, og ikke som en del av et samspill eller relasjonen mellom barnet og de voksne i barnehagen eller miljøet rundt barnet.

Jeg har i oppgaven valgt å bruke betegnelsen barn med utagerende atferd, i stedet for barn med atferdsvansker. Dette er valgt fordi jeg mener at atferdvanskebegrepet også rommer innagerende atferd, noe som ikke er denne oppgavens tema. Når jeg velger å bruke en betegnelse som er knyttet til atferd er det fordi jeg er opptatt av å vise at det er atferden til barnet som oppleves som vanskelig, ikke barnet selv. Jeg ønsker å gå fra individfokus til handlingsfokus der samspill, kommunikasjon, individuelle og relasjonelle faktorer virker sammen, men som gir seg uttrykk i atferden til barnet. Når det gjelder min egen tolkning av utagerende atferd tenker jeg på barn som gjennom sin atferd blir oppfattet som: "bråkete, aggressive, urolige, ukonsentrerte og uvillige. Som har vanskelig for å sitte stille ved

matbordet, i eventyrstund eller samlingsstund. Som avbryter andres samtaler, har vanskelig for å høre etter når noen snakker til det, kan være konsentrert i lek over tid, og som har problemer i relasjonen til andre barn i lek og aktiviteter i barnehagen".

I oppgaven omtales personalet som voksne uten å skille på utdanningsbakgrunn og ansvaret den enkelte voksne måtte ha. I undersøkelsen skiller jeg imidlertid på dette ved å intervju bare pedagogiske ledere med førskolelærerutdanning. I utgangspunktet mener jeg at problemstillingen omfatter alle voksne i barnehagen uavhengig utdanningsbakgrunn, men jeg har av forskjellige grunner allikevel valgt å bare intervju pedagoger med førskolelærerutdanning. På den måten har jeg nok valgt bort allsidigheten i svarene, men valget har jeg tatt fordi jeg tenker at det vil være lettere å sammenligne svarene når alle informantene har en den samme utdanningsbakgrunnen. Det er dessuten de pedagogiske lederne som har ansvaret for initieringen av tiltak og veiledningen av de andre voksne på avdelingen. Utagerende barn vil berøre alle på avdelingen både positivt og negativt, men det er pedagogisk leder som har ansvaret for å initieringen av tiltakene. Jeg skiller ikke på alder, erfaring, kjønn eller annen utdanning i forhold til informantene.

Når det gjelder barn i barnehagen har alle voksne både en plikt og rett til å melde bekymringer om barn til barneverntjenesten. Pedagoger må i tillegg inneha kunnskaper om hvordan og når de bør søke fagekspertise utenfor barnehagen, for å kunne sette i gang relevante tiltak og tidlig intervensjon. Imidlertid vil det i denne oppgaven ikke bli problematisert i særlig grad hvilke hjelpeinstanser pedagoger kan støtte seg til for å få hjelp, hvordan, hvorfor eller på hvilket tidspunkt de bør søke hjelp utenifra. Det er fordi jeg i oppgaven ønsker å sette søkelys på hva pedagoger selv opplever som utfordrende rundt dette arbeidet, og hva de selv kan gjøre i møte med utagerende atferd i barnehagen i tiden før hjelpeinstansene eventuelt blir koblet inn. Dette mener jeg er viktige spørsmål å få svar på, fordi vi vet at det av og til kan ta altfor lang tid før barneverntjenesten eller PP-tjenesten kan gi råd og veiledning til personalet. Og i mellomtiden er det vårt ansvar å sette i gang tiltak, og møte utagerende barn på en slik måte at det føler seg sett og forstått på samme måte som alle andre barn i barnehagen.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven omfatter totalt 6 kapitler. I **Kapittel 2** ser jeg på barnehagen som institusjon, og hvilke intensjoner og virkelighet man kan knytte til arbeidet i barnehagen. Dette omfatter blant annet enkelte styringsdokumenter som er med på å regulere barnehagens arbeide. Kapitlet tar også for seg kvaliteten i relasjonen mellom voksne og barn, barns medvirkning og forskjellige relevante tiltak i barnehagen. **Kapittel 3** tar for seg ulike forståelser og teoretiske perspektiv på utagerende atferd. **Kapittel 4** beskriver metode og drøfter undersøkelsens validitet og reliabilitet, samt redegjør for generaliserbarhet, datainnsamling og rekruttering av informantene. I **kapittel 5** presenteres og drøftes informantenes forståelse av utagerende atferd, og tolking og drøfting av data. I **Kapittel 6** oppsummeres funn og konklusjonen av undersøkelsen. Dessuten sammenlignes og drøftes funn fra min undersøkelse opp mot relevant forskning. I dette kapitlet synliggjøres også teoretisk og empirisk bakgrunn og forståelse av utagerende atferd, avsluttende refleksjoner og veien videre.

Det gjøres oppmerksom på at svarene fra informantene i kapittel 5 står i kursiv og innenfor gåseøyne uten kildehenvisning.

2 Barnehagen som institusjon – Intensjoner og virkelighet

2.1 Barnehagen som arena for forebyggende arbeid

I rammeplanen (2006, s.7) står det: "Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne forskjeller". Sjøvik (2007) hevder at det er nødvendig å understreke barnehagens betydning som en arena for forebyggende arbeid, og at det forebyggende arbeidet på mange måter vil være hjørnesteinen i barnehagens daglige virke. Pianta og Walsh (1996) har i sin forskning funnet ut at barnehagen kan være et eksempel på en faktor som øker eller minsker utviklingsrisikoen, der man vil være avhengig av hvordan tilpasningen mellom barnehagen og barnet fungerer. Kvello (2007, s. 319) skriver at: "Barnehager og skoler sjelden er hovedårsak til at barn utvikler moderat eller alvorlig grad av atferdsvansker, men kan ha en betydelig rolle i å forsterke dem". Ogden (1998, 2001) og Sørлие (2000) mener at institusjoner med uklare standarder og regler for hva som er akseptabel atferd, og ingen klar konsekvens og oppfølging når regler ikke overholdes, kan bli en institusjon der det er et høyt nivå av atferdsvansker blant elevene. Kadesjø (1993, s.111) skriver: "... kan en dårlig fungerende førskolevirksomhet gjøre at barnets vanskeligheter blir mer fremtredende og i verste fall til om med forverre dem". Killen (2004) mener at barnehagene burde vært utnyttet mer systematisk og metodisk i arbeidet med å motvirke konsekvensene av omsorgssvikt, ved at de voksne i barnehagene kan representere muligheter for barnet til å oppleve seg selv positivt i relasjoner til andre og til å føle seg akseptert.

Barn med atferdsproblemer kan lett bli feiltolket og sett på som vanskelige barn. Forebygging innebærer i høg grad å hjelpe barn med slike problemer til positive opplevelser i lek og samvær med andre barn. Det aller viktigste er kanskje at barna får oppleve en tett og positiv relasjon til en voksne, og erfare at de blir verdsatt og akseptert av forutsigbare voksne. Sjøvik, 2007, (s.50-51)

Som vi kan se av overnevnte forfattere og forskning det blir henvist til, så hevder flere at barnehagen kan være en god arena for forebyggende arbeid. Men som vi også kan se hevder flere forskere at barnehager med dårlig fungerende førskolevirksomhet, og med uklare standarder, kan være med å forsterke barns vansker. Når det her blir referert til uklare

standarder så forstår jeg det som om forskerne mener at det gjelder barnehager som har få eller ingen faste planer gjennom dagen og uken, mye utskiftning av personalet og uklare regler generelt på alle nivåer. Stortingsmelding nr. 41, 2008/ 2009 er spesielt opptatt av kvalitet i barnehagen. Og nettopp forutsigbarhet, ro, trygge rammer, emosjonelt tilstedeværende voksne, og et barnehagepersonale som har lite sykefravær, mener jeg "borger" for god kvalitet for alle, både barn og voksne i barnehagen. Da kan barnehagen være en forebyggende instans med muligheter for å styrke barns utvikling. Dette mener jeg også kan være gode indikatorer å gi oss en pekepinn om den enkelte barnehage er en kvalitetsmessig god nok barnehage.

Killen (2004) er opptatt av at barn skal få muligheter til å oppleve seg selv positivt i relasjoner til andre i barnehagen, og bli styrket i sin utvikling, og barnehagen kan derved bli en forebyggende arena. Hvis vi tar utgangspunkt i disse påstandene og ser det i lys av Sterns psykodynamiske teori (2003) om menneskets selvutvikling, beskriver Stern barns selvutvikling som en prosess av gjensidige relasjoner. Stern hevder at barns opplevelse av seg selv utvikles gradvis gjennom samspill med andre. Og hvordan de voksne møter barnet, og tilbakespill fra barnet danner et fellesskap som vil være avgjørende for utvikling av barns selvfølelse og emosjonelle utvikling. Sterns forskning støtter dermed Killens' (2004) påstander om viktigheten av å ha en positiv relasjon til nære omsorgspersoner.

Et annet perspektiv jeg mener er vesentlig når det gjelder å forebygge utagerende atferd i barnehagen, er Berit Baes (1992, 1996, 2004, 2005) anerkjennende væremåte, som bygger på L. Schibbyes (2004) dialektiske relasjonsforståelse. (Bae, 1996, s.91) hevder at: "Den dialektiske relasjons- og selvutviklingsmodellen leder oppmerksomheten mot prosesser som er betydningsfulle i utviklingen av et sterk og autonomt selv". Vårt selv skapes altså i møte med andre. Og hvis voksne i sitt møte med barn anerkjenner det som en person med rettigheter over sine egne opplevelser, og forholder seg til barn som et subjekt, kan barn i større grad få mulighet til å trekke positive konklusjoner om sin egen verdi og derved få utviklet et større autonomt selv. Som en sammenfatning støtter derved både Stern og Bae ovenstående forskere som hevder at barnehagen kan være en arena for både hemmende og fremmende utvikling. Det er fordi det er i relasjonen mellom barn og den voksne barns selvbevissthet, identitet og selvfølelse blir utviklet.

2.2 Betydning av tidlig intervensjon

I Stortingsmelding nr. 41 2008/ 2009 (s. 5) står det: "Tidlig og god hjelp til barn som av ulike grunner trenger ekstra oppfølging, kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet". Drugli (2008, s.9) hevder at: "En del av disse barna trenger tidlig hjelp og forebyggende tiltak, slik at problemene deres ikke fortsetter å utvikle seg. Det er mye vanskeligere å hjelpe større barn som har hatt problemer lenge, ennå hjelpe små barn". Tidlige tiltak kan trolig forebygge mer alvorlig problemutvikling hos en stor del av barna, og for noen barn vil vanskene forsvinne hvis de tiltakene som iverksettes er gode nok". (ibid)

Drugli (2008b, s.95) henviser til Taylor og Biglands (1998) forskning og skriver at: " ... tidlig intervensjon før barnet er 8 år kan forhindre videre utvikling av atferdsvansker hos risikoutsatte små barn ". Drugli (2008a, s.26) hevder at: "Når et barn har problemer, er det svært viktig at det får tilpasset hjelp så fort som mulig. Jo tidligere en setter i verk tiltak overfor barn som vekker bekymring, desto større er sjansen for å hindre skjevutvikling senere". Drugli (2008b, s.21) skriver videre om viktigheten av tidlig intervensjon: "Det eneste en ikke bør gjøre, er tålmodig å vente på at barns vansker skal gå over". Også Rye (2002) hevder at jo eldre barnet er før det får hjelp, desto mer langvarige kan virkningene bli for barnet.

Som vi kan lese slås det fast i forskningen nevnt ovenfor, og i rammeplanen 2006 og Stortingsmelding nr. 41, 2008/ 2009, så er det ikke er faglig dekning for å vente med å intervenere når barn har utviklet utagerende atferd i førskolealder. Tvert imot er det viktig å intervenere tidlig for å hindre skjevutvikling senere. Denne kunnskapen mener jeg også er viktig å vite om for alle som arbeider med barn som viser problematferd i barnehagen. Johannessen (1996, s.88-89) henviser til Johannessen (1990) og skriver i den forbindelse at: "... barnehagepersonalet ønsker å foreta en helhetsvurdering av barnet før de går i gang med å finne løsninger. Dermed kan det ta tid før de kommer i gang med tiltak "

2.3 Noen styringsdokumenter

Kunnskapsdepartementet utga i 2006 ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, heretter kalt RP06, og som trådte i kraft 1. august 2006. Planen bygger på barnehageloven fra 2005 og er forpliktende for barnehagens virksomhet. Formålet med rammeplanen er å gi de

voksne i barnehagen en forpliktende ramme å utarbeide i fra, og derved sikre alle barn et likeverdig tilbud av god kvalitet. Imidlertid, innenfor disse rammene står hver enkel barnehage fritt til å utforme sin egen hverdag. RP06 fremhever betydningen av de voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. På den måten får barn mulighet til å føle seg trygge slik at de kan utvikle sin individualitet på en god måte. Dette kan de voksne gjøre gjennom å gi barn omsorg, anerkjenne og inkludere dem, støtte dem og ved å styrke barns sosiale kompetanse. Det betyr at personalet i barnehagen må etterstrebe å skape en barnehagehverdag hvor alle barn blir integrert og inkludert, også de med samspillproblemer.

I RP06 legges det også stor vekt på barns medvirkning, og det stilles tydelige krav om å ta alle barn på større alvor enn rammeplanen fra 1996. Men hvordan fungerer barns rett til medvirkning for barn med atferdsvansker? Har de like store muligheter til å medvirke i barnehagen som andre barn? Drugli (2008b, s.6) hevder at: "Både foreldre og andre voksne blir sintere på barn med atferdsvansker enn andre barn". Drugli (2008b, s.89) henviser til Asher og Coie (1990), og skriver i den forbindelse at barn med atferdsvansker risikerer å utvikle relasjoner til pedagoger som er preget av konflikt, fordi de voksne i skole og barnehage generelt har liten toleranse for aggressiv og opposisjonell atferd. Drugli (2008b, s. 89) viser også til Hamre og Piantas (2001) forskning og skriver at konflikt i pedagog – barn – relasjonene målt i barnehagen (førskole) predikerer faglige vansker og atferdsvansker i de første skoleårene. Når forskningen viser så klart at relasjonen mellom barn og voksne blir preget av barns atferd, er det da grunn til å tro at utagerende barn har like stor medvirkning/ medbestemmelse som andre barn?

Stortingsmelding nr. 41, 2008/ 2009 *Kvalitet i barnehager*, heretter kalt, St.meld. nr. 41, 08/ 09, er en helt ny melding som omhandler kvalitet i barnehagen. Denne stortingsmeldingen skal sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet. Politikerne gir med denne meldingen et klart uttrykk for at barnehagen har en viktig samfunnsrolle. Dette tydeliggjøres i meldingen på s. 6 hvor det uttrykkes: "... kvaliteten på barnehagetilbudet som gis er helt avgjørende for barnas trivsel og utvikling i barnehagen. Dette omfatter både kvaliteten på relasjonene mellom ansatte og barn, de ansattes kompetanse, fysiske omgivelser..."

2.4 Barns medvirkning i barnehagen

"Jeg synes det er dumt når jeg må slutte med noe jeg liker å holde på med, sa Sirius. Enten sier de voksne at jeg skal komme og spise eller at jeg skal kle på meg for å gå ut. Eller så sier de at jeg må komme inn når jeg leker ute". (Rønhovde 2006)

I RP06 (s.13) står det: "Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet". Videre står det: "Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet".

I oppgaven har jeg valgt å definere begrepet "medvirkning" der den voksne er åpen for barns innspill og tar hensyn til barn som medskapere. Dessuten at man prioriterer å være nær barn for å fange deres opplevelser, at man lytter til dem og prioriterer tid til gode samtaler (Moser og Røthle 2007). Forstavelsen "med" henleder oppmerksomheten på å være sammen med andre i et fellesskap, og at ethvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor. Slik jeg forstår det innebærer det at de voksne skal prøve å få fram alle barns synspunkter å ta hensyn til dette, underforstått også barn med utagerende atferd. Imidlertid er det de voksne som har ansvaret for å endre en eventuell dårlig relasjon. De voksne har definisjonsmakten i kraft av å være voksne, noe som medfører til en asymmetrisk relasjon (Bae 2004). Asymmetrien viser seg ved at det er den voksne som har ansvaret i relasjonen mellom barn og voksne, nettopp fordi man er voksen.

Barns lovfestede rett til medvirkning i barnehagen som ble implementert i RP06 var en historisk begivenhet, men hvorfor var innføringen av denne loven så viktig? Og hva innebærer medbestemmelse/ medvirkning for barn i barnehagen generelt, og for barn med atferdsvansker, spesielt? Og hvorfor mente myndighetene at det var nødvendig å introdusere en egen paragraf om barns medvirkning i den nye rammeplanen? Slik jeg oppfatter det så virker det som om myndighetene mente at personalet i barnehagene ikke tok nok hensyn til barns rett til medvirkning, derfor måtte dette tydeliggjøres i lovs form. Barn har med innføringen av denne paragrafen ikke lenger bare muligheter til å være med å medvirke i barnehagen, de har en lovfestet rett til dette.

Etter innføringen av § 3 i Barnehageloven har temaet vært drøftet i mange forskjellige fora så som: møter internt i barnehagene landet rundt, styrersamlinger, kurser i regi av kommunen, mellom foreldrene, på pauserommene, i aviser og andre media. Erfaringene er at denne paragrafen har vært medvirkende til en større debatt innad i barnehagemiljøet, enn hele den nye rammeplanen til sammen. Imidlertid mener jeg at barns medvirkning og medbestemmelse i barnehagen alltid vil være forskjellig ut fra personalets menneskesyn, kulturbakgrunn, oppdragelse og kunnskap. Bae m.fl. (2006, s.8) skriver at: "En vid oppfatning av medvirkning kan lett bli vag og uforpliktende for de voksne i barnehagen". Bae m. fl. (2006, s.7) sier videre at: "Fordi iverksettingen av § 3 kan sies å representere et pedagogisk nybrottsarbeid, synes det viktig å bruke tid på å utvikle tenkning om hvordan denne retten skal forstås i barnehagesammenheng. Det som imidlertid slås fast er at barn skal ha mulighet til å være aktiv i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet". Slik jeg forstår det betyr at de voksne har en forpliktelse til å få frem og lytte til barns synspunkter, å tillegge det vekt i vurderingene, men det betyr allikevel ikke at barn er ansvarlige for det som det som blir besluttet. Tholin i (Moser og Røthle 2007, s.155) viser til Kjørholt (2002) og skriver at: "... å gi barn medvirkning er det motsatt av å la dem leke i fred bak lukkede dører". Dermed settes det søkelys på hva medvirkning ikke er.

Når det gjelder barn med utagerende atferd og deres rett til medvirkning, er min påstand at disse barna har mindre innflytelse og muligheter for medvirkning, enn andre barn i barnehagen. I mange situasjoner der barn strever kan man som voksen lett komme i en definerende posisjon hvor de voksne ikke gir barna anledning til å snakke om egne tanker, behov og meninger, fordi de irriterer og provoserer de voksne og vekker personalets negativitet og motstand (Johannessen 1996). Hvis vi tar i betraktning det Johannessen her hevder, har barn med utagerende atferd færre muligheter for medvirkning, fordi de voksne synes å lytte i mindre grad til barn med problematferd. En av årsakene kan også være fordi problematferden til et barn kan oppleves så tung, vanskelig og slitsom av personalet, at det verken er kunnskaper eller interesse for å forsøke å finne ut hva barn tenker, føler og mener. Ei heller om hvordan utagerende barn har det generelt, noe som kompliserer forholdet mellom de voksne og utagerende barn ytterligere. Av og til kan det nok være slik at personalet setter til dels rigide og strenge rammer rundt disse barna, slik at voksne kan føle at de har en viss kontroll, og dermed en mulighet til å komme igjennom hverdagen uten at det oppstår for mye kaos.

Hvis jeg ser på overnevnte påstand om at utagerende barn vekker voksnes motstand og irritasjon i lys av dialektisk relasjonsteori, kan det tolkes som om de voksne reifiserer. L. Schibbye (2004, s.29) forklarer reifisering slik: "Å reifisere betyr å tingliggjøre eller gjøre til ting". L. Schibbye sier videre at dette kan overføres til hvordan noen voksne behandler og kommuniserer med barn, som en ting (objekt) som man skal bestemme over eller prøve å endre. I stedet bør man møte barnet som et subjekt med respekt for barns egne følelser og meninger. Uten dette perspektivet er det stor grunn til å tro at barn med utagerende atferd ikke får denne samme muligheten til å medvirke som andre barn.

2.5 Voksne i barnehagen

Frøken Pirouette var mager og knoklete. Hun hadde langt, stritt, grått hår og tynn skarp nese. Albuene var spisse. Knærne stakk ut. Ingen hadde noen gang sett henne smile. Kanskje det var fordi Frøken Pirouette hatet bråk. Frøken Pirouette hatet barn. Men den Frøken Pirouette hatet aller mest, var Rampete Robin (Simon 2004).

I RP06 (s.25) står det: "Barn skal møtes på en omsorgsfull måte. Dette krever et ansvarsbevisst personale som er nærværende og engasjerte i det enkelte barns trivsel og utvikling".

Når man utdanner seg til pedagog har man gjerne et ønske og en tro på å kunne danne positive relasjoner og utvikle forståelse til alle barn som går på avdelingen, men dette viser seg i praksis og ikke være like enkelt. Av og til møter man barn som viser problematferd i form av ukonsentrasjon, oppmerksomhetssvikt, utagering og sinne, og som medvirker til at hele barnegruppa blir forstyrret. Og der atferden blir møtt med kritikk, sinne eller sanksjoner av de voksne (Drugli 2008a).

I RP06 er man opptatt av å vise at barn har rett til omsorg, og skal møtes med omsorg, men for å kunne imøtekomme dette, stilles det krav til personalet. Dessverre blir det nok av og til ansatt voksne i barnehagen som ikke burde ha arbeidet der, og resultatet kan være alvorlig for barn som blir utsatt for enkelte voksne. Abrahamsen (1997) hevder at et godt nok emosjonelt klima mellom barnet og de voksne er en av de viktigste forutsetningene for at barnet skal

kunne vokse, emosjonelt sett. Abrahamsen (1997, s.17) henviser til Winnicot (1985a) som bruker betegnelse "god nok" omsorg, og mener at den omsorgen det lille barnet får, utgjør basis for all senere psykisk utvikling. Forskere som blant annet Bowlby (1994) og Stern (2003) har funnet ut at den tidlige og nødvendige relasjonsutviklingen mellom barnet og omsorgspersonene og som styrker den emosjonelle utviklingen, også danner grunnlaget for barns kognitive utvikling. Abrahamsen (1997, s. 24) viser også til Bion (1962a, 1962b) og skriver at: "... omsorgspersonens evne til å leve seg inn i og forstå barns måte å oppleve verden på, hjelper det til en større psykisk toleranse for det smertefulle, det nye og det fremmed". Videre hevder Abrahamsen (1997, s.25) til Bion og skriver: "Ifølge Bion hjelper den voksne barnet til å tåle sine egne smertefulle følelser ved å bære dem sammen med det". Abrahamsen skriver videre på s. 25 også med henvisning til Bion: "Dersom små barn *ikke* får jevnlig hjelp til et slikt mentalt fordøyelsesarbeide, kan det bety at de får vansker med både å lære sine egne følelser å kjenne og å romme dem". Kinge, (1999, s.27) viser til en undersøkelse av Dencik et al. (1988) og Kinge skriver: "Den *generelle* kommunikasjonen mellom voksne og barn i barnehagen, har også vært utsatt for undersøkelser, og viser en tendens til at personalet ofte utøver en "mekanisk omsorg". Kinge, (1999, s.27) forklarer videre begrepet "mekaniske omsorg" som innebærer: "... dette er en omsorg preget av profesjonell nøytralitet, saklig kontakt, ofte en upersonlig enveiskommunikasjon snarere enn en følelsesmessig, varm og engasjert kontakt og dialog med det enkelte barnet". Når forskningen så entydig slår fast at en positiv og god relasjon mellom barnet og de voksne er av største betydningen for barns helhetlige utvikling, *må* barnehagene kvalitetssikre sine medarbeidere i mye større grad enn det blir gjort i dag.

2.6 Sosial kompetanse

Tårnet sto bare akkurat der. Hun forstår at Sirius ikke sparker i tårnet for å ødelegge. Tårnet sto bare akkurat der han løp. Sirius trenger hjelp til å slutte å løpe rundt. Det forstår Anette. Hun hjelper han til å begynne å leke på ett sted (Rønhovde 2006).

I RP06 (s.28) står det: "Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og med voksne. Videre står det på s. 28: "Sosial kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser". I St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s. 64-65) står det: "Sosial

kompetanse er grunnleggende for å kunne fungere godt i samfunnet, ha positive sosiale relasjoner til andre mennesker og evne til å føle regler og normer for akseptabel atferd".

Ogden (2001, s.190) viser til Schneider (1993) som definerer sosial kompetanse på følgende måte: "... evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen". Ogden (2001) mener at denne definisjonen oppfatter sosial kompetanse som handlingsrettet, men at den omfatter noe mer enn selve atferden. Ogden (2001) sier at man med denne definisjonen godt kan være kompetent, men uten å vise det i alle situasjoner. Slik jeg forstår det, legges den sosiale atferden her hovedsakelig på samhandling og dialog mellom mennesker. Vedeler (2007) sier at sosial kompetanse er et overordnet begrep, og at faglitteraturen har prøvd å nærme seg begrepet på ulike måter. Det synes å være enighet om at sosial kompetanse handler om hvordan individer definerer og løser problemer i menneskelige relasjoner. Vedeler (2007) hevder at sosial mestring er alfa og omega i ethvert menneskes utvikling, og at uansett begavelse vil barnet komme til kort dersom det ikke lærer sosiale ferdigheter. (Vedeler 2007, s.11) skriver videre: "God sosial interaksjon med andre er en forutsetning for å kunne utvikle sitt potensiale fullt ut".

Personalet i barnehagen benytter ofte begrepet "sosial kompetanse", men når jeg i veiledning av assistenter har spurt om hva de legger i begrepet, er ikke svarene så klare. Kanskje er det slik fordi sosial kompetanse er et omfattende og abstrakt begrep som brukes i mange ulike sammenhenger uten å knytte det til konkret innhold, og derfor vanskelig å definere? Vedeler (2007) sier at faglitteraturen bruker begrepet på forskjellige måter, men det synes å være enighet om at sosial kompetanse handler om hvordan individer løser og definerer problemer i menneskelige relasjoner. Pape (2004) mener at begrepet sosial kompetanse referer til en spesiell side ved en persons kompetanse, og at det handler om kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon vi trenger for å kunne samhandle effektivt med andre mennesker. Nordahl (2000) hevder at sosial kompetanse er et normativt begrep som må ses i forhold til noe eller noen, og at kriteriene på sosialt kompetent atferd kan varierer ut fra situasjon og kontekst. Lamer (2001) skriver at sosial kompetanse handler om å kunne mestre det daglige samspillet med andre, og utvikle ressurser som gjør det mulig for barn å møte utfordringer i samspillsituasjoner, samtidig som det utvikler et godt selvilde. Lamer (ibid) bruker i tillegg en definisjon som er mer folkelig og forståelig, og sier at sosial kompetanse rett og slett er

"kunsten og omgås andre".

Videre når det gjelder viktigheten av å utvikle sosial kompetanse hos barn hevder Drugli (2008b, s.73) at: "Den sosiale utviklingen henger nært sammen med barns emosjonelle utvikling, og den tidlige foreldre – barn- relasjonen danner basis for begge disse sentrale utviklingsområdene". Drugli (2008b, s.73) viser også til Raver og Knitzer (2002) og Drugli skriver: "En positiv emosjonell og sosial utvikling i førskolealder, vil ha stor betydning for barns videre mentale helse, kognitive utvikling og tilpasning i skole". Drugli (2008b, s.73) henviser også til Denham og Burtons(2003) forskning der de har funnet ut at:

... barn som har venner når det begynner på skolen, som er godt likt, og som er i stand til å inngå og vedlikeholde vennerelasjoner, og som etablerer positive relasjoner til lærere, vil like seg bedre på skolen, være mer aktive og gjøre det bedre faglig enn barn som ikke fungerer like godt sosialt...

Slik jeg tolker det, betyr det at barn som har utviklet emosjonell modenhet, vil fungere bra i lek og samhandling med andre, og vil derved ha muligheter for kognitiv læring. Når man leser ovenstående så forstår man viktigheten av og ansvaret de voksne har for å utvikle barns sosiale kompetanse i barnehagen, fordi dette henger sammen med flere andre utviklingsområder. Imidlertid viser Drugli (2008b, s.89) til Asher og Coies' (1990) forskning der Asher og Coie har funnet ut at: "Barn med atferdsvansker er i særlig risiko for å utvikle relasjoner til pedagoger som er preget av konflikt, kanskje fordi det er funnet at pedagoger generelt har liten toleranse for aggressiv og opposisjonell atferd".

Min erfaring er at barn med utagerende atferd ofte strever i sosiale relasjoner både i forhold til andre barn, men også voksne. Det betyr at med overnevnte forskning så vil utagerende barn være i fare for utvikle en alvorlig skjevutvikling på lengre sikt. Killèn (2004) hevder i tillegg at dårlig relasjon mellom barn og pedagog, kan utgjøre en ytterligere risikofaktor for skjevutvikling hvis barn i tillegg heller ikke hjemme har en positiv foreldre og barn – relasjon eller søskenrelasjon Killèn (ibid) sier videre at det ofte viser seg at mange barn med atferdsvansker også strever med relasjonene i hjemmet.

2.7 Hvordan kan voksne bidra til utvikling av sosiale kompetanse?

Robin glodde surt på Ove. Heldigvis hadde han husket slimskytteren sin. Han hadde en følelse av at han kom til å få bruk for den. For en avskyelig gutt, tenkte han. Rampete Robin holdte det ikke ut lenger. Han kastet seg over Ove, snappet til seg fjernkontrollen og dyttet Ove ned på gulvet. (Simon 2004)

Når voksne i barnehagen skal bidra til utviklingen av barns sosiale kompetanse vil det i praksis si at voksne bidrar til å styrke barns sosiale ferdigheter, og med økte sosiale ferdigheter får barn også muligheter til å få flere lekekamerater. Det får derved muligheter til å utvikle prososial atferd overfor andre barn, får større empati, selvkontroll og selvfølelse, og utagerende barn oppleves ofte å bli gladere og føler seg mer inkludert (Lamer 2001).

Barn med utagerende atferd har ofte problemer med aggresjon og manglende kontroll over egne impulser. Og nettopp disse faktorene kan være den største hindringen for utvikling av gode vennskap og relasjoner i barnehagen. Ifølge (Webster – Stratton (2005) kan utagerende barn ha vanskeligheter med å "lese" sosial situasjoner, fordi de har en forvrengt oppfatning av situasjonen og feiltolker sosiale signaler og koder. Det er i det daglige samspillet og relasjonen mellom barn og voksne, og mellom andre barn som gir grunnlag for å kunne utvikle barns selvfølelse, sosiale kompetanse og medfølelse. Derfor er den følelsesmessige kommunikasjonen som skjer i barnehagen, et viktig ledd i utviklingen i å bli seg selv (Stern 2003).

Barn med utagerende atferd ser ut til å mangle problemløsningsstrategier når de kommer opp i vanskelig situasjoner, og velger derfor ofte uhensiktsmessige strategier når de står overfor et sosialt problem (Drugli 2008a). Eksempler her kan være at i stedet for å forhandle, å se på forskjellige løsninger, eller ordne opp, har de en tendens til å slå, gråte, ødelegge, rømme etc, og dermed oppstår det nye problemer. Grunnen kan være at de ikke har lært å bruke de rette hensiktsmessige strategiene fordi de ikke har lært dem. Uhensiktsmessige strategier kan ha blitt forsterket gjennom negativt sosialt samspill hjemme, i barnehagen eller skolen (Webster – Stratton 1999).

Rammeplanen for barnehagene er opptatt av personalets rolle i å utvikle barns sosiale kompetanse og mener at de voksne må være tydelige, aktive i sin væremåte slik at

barnehagemiljøet blir trygt, godt og inkluderende. Ikke minst understrekes det i rammeplanen at støttende og anerkjennende relasjoner vil gi muligheter for utvikling av den sosiale kompetansen. Hvis vi legger Baes (2004) anerkjennende væremåte til grunn for å utvikle og øke barns sosiale kompetanse, så tar teorien utgangspunkt i at de voksne skal se den andre (her barnet) som en likeverdig, og ha respekt for den andres opplevelsesverden. L. Schibbye (1988) forstår det som å være en autoritet i forhold til sin egen opplevelse. Hvis vi velger å se sosial kompetanse fra dette perspektivet, betyr det å utvikle og øke et barns sosiale kompetanse ikke det samme som å rose barnet eller legge ensidig vekt på ytre prestasjoner. Det betyr at man lytter til den "indre opplevelsesverden" til barnet. Et eksempel her kan være når et barn skriker og er sint. I stedet for å møte barnet selv med sinne, avvisning eller sanksjoner, kan den voksne forsøke sette ord på det barnet forsøker å uttrykke ved å si: "Jeg forstår at du er sint og er lei deg, men du får ikke slå Petter!" Her signaliserer den voksne at barn har rett til å føle slik det gjør og at de voksne skal ha respekt for det, men at barns følelser ikke skal uttrykkes ved å slå andre. På den måten kan det skapes en større forståelse hos barn at følelsene er gyldige, men at handlingen er uakseptabel.

Ifølge Brodin og Hylander (2004) har følelser en grunnleggende betydning for all menneskelig innlæring og utvikling, og at man som voksen må ta utgangspunkt i barns følelser når det gjelder å utvikle utagerende barns sosiale kompetanse. Brodin og Hylander (ibid) hevder også at samspillet mellom barn, og mellom barn og voksne, preges av følelser, og at barn alltid vekker følelser hos voksne gjennom sin måte å være på eller oppføre seg på. Voksne i barnehagen erfarer ofte at utagerende barn har problemer med å kontrollere følelsene sine. Å lære barn å kontrollere og mestre sine følelser og å hjelpe barn til å sette ord på følelsene, vil være noe av det første den voksne må begynne å arbeide med. Men det krever at de voksne er lydhøre, nærværende og emosjonelt tilgjengelige for barnet, også når de viser sinne og aggresjon. Vedeler (2007) hevder at voksne i barnehagen har store muligheter til å styrke og fremme god barn – barn- interaksjon i barnegrupper, og kan gjøre mye i forhold til å støtte emosjonell regulering og følelsesuttrykk hos barn.

2.8 Barns lek

Leken fyller mange funksjoner og leken er en viktig del av det å være barn, og å ha lekekamerater er en del av den gode barndommen. Barn som leker er glade barn, fulle av

energi, latter, oppfinnsomhet og samhandling. Desto verre er det for barn som ikke kan leke, eller som blir utestengt fra leken. Og ikke få være med i leken eller bli avvist, er veldig sår for barn. Lek kan være krevende for enkelte barn, fordi det innebærer å ha lekekompetanse, og det er ikke alle barn som har utviklet dette på en god måte. Leken kommer heller ikke alltid av seg selv. Hoven (2002) sier at noen barn rett og slett må få hjelp til å lære seg å leke av de voksne. Vedeler (2007, s.77) viser til Guralnick (2001), og skriver: "dette er en stor utfordring for de fleste". Det er også en krevende oppgave for barn å forstå strategiene som gir det muligheter for å bli med i leken. Vedeler (2007) sier at for å få oppfylt behov for deltagelse i sosiale fellesskap, kreves utprøving og etablering av sosiale mestringstrategier. I den forbindelse er min erfaring, at det er særlig tre sosiale utfordringer eller oppgaver barn bør mestre: Hvordan få adgang til gruppen man ønsker å delta i, hvordan delta på en måte som vedlikeholder og utvikler den felles aktiviteten, og hvordan løse konfliktene som kan oppstå. Disse erfaringene støtter også Vedeler (2007). Det er i tillegg flere strategier som erfaringsmessig også kan gjøre det vanskelig for barn å få bli med i lek videre, og det er i situasjoner der barn har en aggressiv, negativ eller påtrengende atferd, og der barn gir opp for fort, etter å ha blitt avvist (ibid).

2.9 Tiltak

Et sentralt begrep i barnehagen er tilrettelegging (tiltak). Tilrettelegging er et begrep som i seg selv ikke har et innhold, men som hele tiden må relateres til noe. Man må også spørre seg om hvorfor og i forhold til hva man tilrettelegger (Rønhovde 2004). Kinge (1999, s.31) hevder at:

... valg av tilnærming og tiltak vil være styrt av ulike forståelser og motiver. Gode, virksomme tiltak må utvikles gjennom systematisk observasjon og refleksjon ... Dette vil hjelpe oss å unngå å se på barnet som et objekt som "vi skal gjøre noe med" ... tiltak må springe ut fra en forståelse av barns dypere behov og ikke rette seg ensidig mot enkeltferdigheter eller barns atferd i enkeltstående situasjoner.

Disse momentene mener jeg er svært viktige ved igangsetting av tiltak. Dette blir understreket ytterligere av Lund (2004, s. 96) som skriver at: "... uansett hvilke tiltak vi iverksetter, er det måten vi gjør det på som er avgjørende for hvordan det oppleves ...". Lund utdyper dette nærmere ved å hevde at ingen kan gi generelle oppskrifter som virker for alle, og at det er mange faktorer som spiller inn ved igangsetting av tiltak som bla. personlig stil, interesser, kontekst og fleksibilitet. Lund (ibid) skriver videre at tiltakene kan deles inn i fire

hovedområder som; lærer – elev, elev – elev, foreldresamarbeid og samarbeid mellom systemer. Drugli (2008b, s.9) skriver at: "Barnehage og skole er svært aktuelle arenaer for iverksetting av tiltak eller programmer som har til hensikt å redusere aggresjon, atferdsvansker, vold og lignende". Tiltak er som oftest definert som noe konkret man kan gjøre i barnehagen som for eksempel å danne mindre lekegrupper, bedre tilrettelegging for lek, eller bedre samarbeidet med foreldrene etc.(Johannessen 1996).

Bonnevie og Pålerud (2002, s.23) skriver at:

Vi ser ofte mye usikkerhet i barnehagene om hvordan man skal møte disse barnas høyst forskjellige problemer. Det er ofte vanskelig å vite hvilke tiltak som bør settes inn for at barna skal dra nytte av tilbudet. Personalet har problemer med å konkretisere barns behov, og dermed utarbeide en plan for hvordan de har tenkt å arbeide med barnet.

Dette er også mine erfaringer at mange pedagogiske ledere har vanskeligheter med å konkretisere barns individuelle behov nedfelt i planer. Kinge (1999) er opptatt av at gode og virksomme tiltak må utvikles gjennom systematisk observasjon og refleksjon der den voksne stadig må utvikle sin forståelse av barnet. Det betyr at når man kartlegger i barnehagen vil den voksnes utviklingssyn prege kartleggingen, og derved initieringen av individuelle tiltak. Dette fastslås også av Nordahl og Overland (2001) som hevder at pedagogens menneske- og samfunnssyn også vil ha konsekvenser for igangsetting av det enkelte tiltak. Dette er et perspektiv som jeg mener det er viktig å reflektere over hos personalet i barnhagen. Og spesielt viktige vil det være i forhold til arbeid og møte med etniske minoriteter, og barn med spesielle behov. I RP06 er man opptatt av at tilrettelegging også kan omfatte sosiale forhold. For å kunne forstå barn å bli kjent med barn, øke dets sosiale kompetanse, og utvikle og anerkjenne barn som det er, bør de voksne først og fremst virkelig "se" utagerende barn, bakenfor atferd. Når jeg i veiledning foreslår dette som tiltak, protesterer voksne ofte og sier: "Men herregud, jeg ser den ungen hele tida, det er ingen jeg ser så mye som han!" Som man forstår betyr det å "se" barn, forskjellige ting for de som arbeider i barnehagen, noe jeg skal komme tilbake til senere i oppgaven.

2.10 Voksen – barn – tiltak

Rampete Robin snerret og kastet seg over Peter. Han var urslimet som begravde et fanget insekt. "AUUUU!" ulte Peter. "Slutt med det der, Robin!" ropte mamma". Gå rett opp på rommet ditt. NÅ!". (Simon 2004).

(Johannessen 1996, s. 98) skriver at: "Et tiltak som ofte blir benyttet er, å fjerne barnet vekk fra situasjonen, også kalt "time- off..." Tanken er at når barnet blir fjernet fra en situasjon som er positivt forsterkende, vil den problematiske atferden stoppe".

Min erfaring er at dette tiltaket fremdeles blir benyttet i barnehagen, og erfaringen er også at tiltaket bidrar til barn "taper ansikt" overfor kameratene, og heller fører til at barn blir lei seg og trassige. "Time-off" - eksemplet viser at atferdsteorien fremdeles blir benyttet innenfor både spesialpedagogikken og barnehagepedagogikken, der mange av metodene og tiltakene handler om å trekke barn ut av fellesskapet når uønsket atferd oppstår. Mine erfaringer er at dette er en strategi som er uheldig for barn. Jeg tror at voksne med dette tiltaket, heller segregerer enn integrerer, og at voksne i stedet kan bidra til utvikling av dårlig selvfølelse hos enkelte barn.

Dialektisk relasjonsteori og anerkjennende væremåte vektlegger relasjonen og kommunikasjonen mellom de voksne og barnet, og kan være som en døråpner inn til barn. Kinge (1999, s. 31) skriver: "Å søke forståelse for barns underliggende motiv og dypere behov, vil styre vår oppmerksomhet og gjenspeile seg i de tiltakene vi velger". Barn med utagerende atferd er ofte urolige og ukonsentrerte, og har verken tid eller tålmodighet tid til å lytte til det de voksne sier. Det kan også godt være slik at de ikke ønsker å lytte fordi de så ofte har fått kjeft av de voksne at de "stenger" av. Kadesjø (1993) hevder at verbale reaksjoner ikke alltid er en adekvat måte å møte barn på, fordi barn i affekt og som har ukontrollerte sinneutbrudd, ofte ikke er mottagelige for fornuftige resonnementer. For at vi skal kunne nå frem til et barn med utagerende atferd må vi først og fremst vise at vi bryr oss om barn ved blant annet å møte barn på en positiv måte hver eneste dag uansett hvordan gårsdagen fortonet seg. Ny dag, nye muligheter! En måte å gjøre dette på er at utagerende barn alltid blir tatt imot av en voksen som gir uttrykk for at det var hyggelig at det kom i barnehagen. Deretter kan man inviterer sin tilgjengelighet overfor barnet, og at barnet kan

komme til de voksne om det ønsker kontakt. Dette bør gjøres med forsiktighet og tålmodighet. Avviser barn de voksne så vil det være viktig at man som voksen ikke gir opp, men respektere barns følelser og ikke trenge seg på. Da kan man heller signalisere at man er tilgjengelig både fysisk og emosjonelt senere, hvis barnet skulle ønske det.

Bae (2004) har interessert seg for dialogprosesser som hun har kalt for "romslige og trange" samtalemønstre, og er en dialog som de voksne kan bruke i forskjellige situasjoner rundt barn. Eksempler på "romslige" samtalemønstre kan være der barn får hjelp av voksne til å dele det de vil uttrykke, og hvor de voksne vender hele sin oppmerksomhet mot barnet og lytter til det. De voksne må gi barn mulighet til å følge opp egne tankerekker og poenger, og ikke avspore det med spørsmål som ligger på siden av temaet. Barn med utagerende atferd har ofte liten selvfølelse, og problemer med å regulere følelsene. Så hvis de voksne i dialogen med barnet, når det har gjort noe galt eller vært uheldig, kan bruke humor i stedet for formaninger, vil det skape gode forutsetninger for at utagerende barn kan lære å uttrykke egne følelser og opplevelser, som det derved også kan dele med andre (Bae 2004).

2.11 Barn – barn – tiltak

Og hvor er Peter, sa mamma, jeg trodde han lekte med deg?". "Han er borte", sa Robin. Mamma stirret på ham. "Hva mener du med borte?". "Borte," sa Robin og stappet et potetgullflak i munnen. "Jeg solgte ham til Grete, du sa jo at jeg kunne selge alt jeg ikke ville ha. (Simon 2004)

Barns undring over handlinger og holdninger i møte med hverandre legger grunnlaget for en kritisk refleksjon om seg selv i samfunnet. Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er en forutsetning for barns dannelse. RP06 (s.23)

Vedeler (2007, s.67) hevder at: "Barns evne til å danne positive relasjoner og vennsforhold er i litteraturen betraktet som svært viktig i menneskets utvikling". Frønes (2002) beskriver relasjoner mellom jevnaldrende som en særegen form for gjensidighetsforhold, som ikke kan utvikles innenfor voksen- barn rammene. Bonnevie og Pålerud (2002) hevder at barnegruppa er en av de viktigste ressursene man har i arbeidet med barn med spesielle behov. Frønes (2002) er i sin forskning opptatt av

jevna aldrings sosialisering og at det er unike læringsmuligheter i samspillet mellom barna som de voksne ikke kan erstatte med sin samhandling med barn. Frønes' teori viser at det er i den sosiale samhandlingen at alle parter er lærende, der mangfoldet i gruppa kan gi unike muligheter for å øve opp sitt eget handlingsrepertoar. Dette er også noe som man ofte kan se i barnehagen, der barn på sin egen måte konfronterer utagerende barn med negativ atferd, og kan gi uttrykk for at de ikke liker det enkelte barnet eller dets handlinger. Erfaringsmessig kan utsagn fra barn til barn av og til ha en større virkning, enn når voksne påpeker det. Allikevel er det viktig at de andre barna ikke tar på seg rollen som "politi" i barnehagen, nettopp fordi det er spesielt viktig for utagerende barn å få etablert kontakt med andre barn for å kunne danne gode relasjoner til dem.

2.12 Foreldresamarbeid

Kjære Robins foreldre. Jeg er lei for å måtte fortelle dere at i dag har Robin stukket Simen, spent bein på Linda, dyttet Sverre, kløpet Espen og laget stygge lyder og tygget tyggegummi. Dessuten vil han ikke slutte å snakke i timen (Simon 2004).

I RP06 (s.14) står det: "Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem". I St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s.36) står det: "Et god og tillitsfullt samarbeid mellom hjem og barnehage er viktig for det enkelte barns trivsel, utvikling og læring".

Når man jobber med små barn er det viktig å kunne samarbeide med foreldrene. De kjenner barna sine best og vet best om hvilket behov barnet har, og er også de som har foreldreansvaret og den daglige omsorgen. Drugli (2008a) hevder at hvis det er konfliktfylt forhold mellom foreldre og personale blir det også vanskeligere for barnet å etablere en trygg relasjon til de voksne i barnehagen. Samarbeidet med foreldrene oppleves ofte som det mest utfordrende i arbeidet i barnehagen, særlig gjelder dette barn med utagerende atferd. Av erfaring vet jeg at å samarbeide med foreldrene om barn i barnehagen kan være utviklende, morsomt og spennende, men også slitsomt og utfordrende. Spesielt vanskelig kan arbeidet være hvis det skulle oppstå problemer rundt barn som utfordrer de voksnes grenser og autoritet. En annen utfordring er hvis man som pedagog begynner å tvile på foreldrenes omsorgsevne.

Foreldrene er våre viktigste samarbeidspartnere i barnehagen, og er eksperter på egne barn. Bonnevie og Pålerud (2002) hevder at det er ingen annen samarbeidspartner som er så betydningsfull som foreldrene. I St.meld. nr. 41, 08-09 (s.100) står det: "Foreldrene er våre viktigste samarbeidspartnere". Lund (2004) sier at det ikke finnes noen fasitsvar på hva som skal til for å skape et godt foreldresamarbeid, fordi foreldrene er forskjellig og deres forventninger likeså. Når man jobber med små barn er det å samarbeide med foreldrene en viktig del av arbeidet. Drugli (2008a, s.122) hevder at: "Barnet er nær knyttet foreldrene, og andre voksne vil styrke sin relasjon til barnet ved å ha et godt samarbeid med foreldrene". Drugli skriver videre på s. 122 at: "Hvis det er konfliktfylt forhold mellom foreldre, personale eller lærere, blir det vanskeligere for barnet å etablere en trygg relasjon med de profesjonelle". Drugli (2008a, s.124) viser til Nordahl (2007) som fant ut i sin brukerundersøkelse at foreldre stort sett var fornøyd med sitt samarbeid med barnehagen og skolen. Noe av årsaken hevdes å være at foreldrene også hadde lave forventninger til samarbeidet.

Det er uten tvil viktig for barns trivsel og utvikling at de voksne som barn er knyttet til, kan snakke sammen å ta opp det som er vesentlig for barns daglige fungering og trivsel. Dette er nok de fleste ansatte enige om. Allikevel er min erfaring at barnehagepersonalet av og til kan være i overkant opptatt av "å holde seg inne med" foreldrene, og lar heller være å ta opp vanskelige temaer med dem. Det betyr naturligvis ikke at personalet skal fortelle hver minste ting som barnet gjør, men hvis de over tid er bekymret for barns atferd og utvikling, er det viktig at det ikke tar for lang tid før man innkaller foreldrene til samtale. Drugli (2008a) sier at før en møter foreldrene bør en være trygg på at en har noe "å ta opp", for å unngå å uroe foreldrene unødvendig. Imidlertid skal man heller ikke vente så lenge at saken nærmest er ferdig utredet før foreldrene blir kontaktet. I samtale med foreldrene vil synspunkter, forklaringer og vurderinger som oftest gi et mer utfyllende bilde av barns atferd og hvilken situasjon barn er i. Et godt foreldresamarbeid er viktig for å kunne imøtekomme det enkelte barns individuelle behov, men av og til kan man oppleve at samarbeidet med foreldrene utvikler seg på en måte som vanskeliggjør dette. Spesielt vanskelig kan dialogen mellom foreldrene og de voksne i barnehagen være når barnehagen er bekymret for omsorgen for barn, og begynner å tvile på foreldrenes omsorgsevne. Bae (2004) hevder imidlertid at hvis

man greier å utvikle anerkjennende relasjoner til foreldrene, vil man i de fleste tilfeller bevare en god relasjon selv om samspillprosessene truer med å bryte sammen.

2.13 Tverrfaglige og tverretatlige møter

I St. meld. nr. 41, 08/ 09 (s.105) står det: "For at barn som har særlig behov for støtte og hjelp skal få et så god tilbud som mulig, er det en fordel om flere instanser kan samarbeide for å legge forholdene mest mulig til rette og gi et helhetlig tilbud til barnet og dets familie".

Killen (2004, s. 363) skriver: "Det overordnede målet for de tverretatlige møtene er å sikre barnet og foreldrene best mulig hjelp". Foruten et godt samarbeid med foreldrene som må etableres tidlig for å kunne møte barnas individuelle behov, finnes det flere systemer rundt barn, foreldre og barnehagen, som kan være behjelpelig. Følgende linjetjenester kan være relevante samarbeidspartnere for barnehagene: PP-tjenesten, barneverntjenesten og helsestasjonen, samt skolen, når det gjelder overgangen mellom barnehagen og skolen. I RP06 (s. 53) står det: "For at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling, kreves det at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen. Tverrfaglighet og helhetlig tenkning bør derfor stå sentralt".

Om PP-tjenesten står det i St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s.101): "Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) er en av instansene som foreldre og barnehager kan henvende seg til når de oppdager at barn har behov for særskilt oppfølging". Av erfaringer angående samarbeidende instanser utenfor barnehagen, så er PPT den tjenesten som barnehagene samarbeider oftest med, og som personalet føler seg mest forstått av. PP-tjenesten oppleves også som mest tilgjengelig. Det er i tillegg lettere å få foreldrene med på å kontakte PP-tjenesten, enn barneverntjenesten. Kanskje kan noe av grunnen kan være at tjenesten har ansatt pedagoger som barnehagene i lettere grad kan identifisere seg med, men også fordi pedagogene selv ikke ser på barneverntjenesten som en tjeneste som driver forebyggende arbeide, men en instans som "kan ta barn vekk fra foreldrene"

I St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s.102) om barneverntjenesten står det: "Uten hinder av taushetsplikten skal personalet gi opplysninger til barneverntjenesten når det er grunn til å tro at det foreligger alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn viser vedvarende alvorlige atferdsvansker". Når det gjelder helsestasjonen så er min erfaring at denne tjenesten ikke

oppleves som en relevant samarbeidspartner for barnehagepersonalet, når barnehagen er bekymret for barns utvikling eller trenger råd og veiledning. I St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s.104) står det om helsestasjonen: "Tjenesten har en viktig rolle i å forebygge psykiske plager og lidelser, spiseforstyrrelser, utvikling av overvekt og å fange opp tidlige signaler på omsorgssvikt, mistriivsel og utviklingsavvik".

Som vi kan se så burde helsestasjonen i mye større grad være samarbeidspartner til barnehagene enn de oppleves å være i dag, da det er stort sett de samme barna man har både i barnehagen og helsestasjonen.

3 Ulike forståelser og perspektiver på utagerende atferd hos barn

*Robin var rampete. Det sa alle til om med moren hans
Robin kastet mat, Robin knabbet ting, Robin dyttet, knuffet og kløp.
Til og med bamsen hans ville helst unngå å være sammen med han (Simon 2004)*

3.1 Kildegransking

Kjelstadli (1997) hevder at kildegransking er et mer korrekt ord for hva vi gjør enn kildekritikk. Dette fordi vi kritiserer ikke kilden, men gransker den for å se hva man kan finne, men også om kilden er troverdig. Når det gjelder kildegransking i forhold til mitt arbeid har det vært viktig å finne relevant forskning og litteratur som omhandler små barn med utagerende atferd i barnehagen. Forskning på utagerende barns vansker i Norge har i stor grad vært rettet mot skolebarn, ikke førskolebarn. Noe av grunnen til en større interesse og forskning på små barn og atferdsvansker også i Norge, kan være at det er gjort en del forskning på området i blant annet USA. Og funn fra denne forskningen viser at atferdsvansker kan vises tidlig i barns liv, og at tidlig intervensjon er viktig for å forebygge problematferd videre.

I oppgaven er min hovedreferanse forsker May Britt Drugli som er utdannet cand. Paed og dr. philos (Drugli 2008b). Drugli er dessuten en forsker som har utviklet et prosjekt rettet mot barneverntjenesten, som jeg var så heldig å få være med i en tid. Drugli fokuserer dessuten ikke bare på atferdsvansker hos små barn, men hvordan dette kommer til uttrykk i barnehagemiljøet. Dessuten har hun også et relasjonelt perspektiv. Eva Johannessen er også en forsker som tar for seg sosial – emosjonelle vansker i barnehagen, og som jeg har benyttet meg av. Imidlertid finnes det flere andre gode forskere i Norge og Norden som ser barn i sammenheng med barnehagen som blant annet; Liv Vedeler, Berit Bae, Emilie Kinge, Kari Lamer, Bonnevie og Pålerud, Brodin og Hylander og Kari Pape. Disse forfatterne er også viktige kilder i min oppgave, og som også har stor troverdighet innenfor barnehagemiljøet. Det har vært viktig for meg å bruke kilder som førskolelærere kjenner fra tidligere og som de har troverdighet til. På den måten tenker jeg at det vil være lettere å inspirere til videre lesning, dessuten er kildene lette å få tak i, noe som er viktig i en hektisk barnehagehverdag.

3.2 Definisjon på utagerende atferd/ atferdsvansker.

Barn med "utagerende atferd/ atferdsvansker" er betegnelser som er godt kjent og mye brukt innenfor de pedagogiske institusjonene. Hvis vi ser på begrepet "utagering" innenfor allmenn språkbruk, så defineres dette av Bøe og Helle (2005, s.263) som: "... atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av miljøet selv, men kan også skyldes uheldig påvirkning fra miljøet". Bøe og Helle skriver videre at: "... denne atferden viser seg i form av overdimensjonert atferd som for eksempel høy stemme, høyt aktivitetsnivå og hyppige aggresjons utbrudd". Bøe og Helle sier også at innenfor psykologien defineres utagerende atferd som atferd karakterisert: "... ved at personen lar oppdemmet aggresjon, sinne, frustrasjon og/ eller at fortrenge følelser/ motiver få fritt utløp".

Johannessen (1996) hevder at det blir brukt mange forskjellige betegnelser og diagnoser på atferdsvansker i barnehagen. Eksempel kan være "sosio-emosjonelle vansker", "tilpasningsvansker", "samspillvansker" og "ADHD". Drugli (2008a) bruker begrepet "barn som vekker bekymring" om barn med atferdsproblemer i sin bok ved samme navn. Ogden (2001) hevder at selv om atferdsproblemer oppfattes som en egenskap ved eleven, er det antagelig riktigere å hevde at det er et resultat av samhandling med andre. Andershed og Andershed (2007) bruker betegnelsen "normbrytende atferd", og definerer denne atferden som "mindre alvorlige ikke-aggressive regelbrudd" til mer alvorlig atferd som å starte slagsmål, vise grusomhet mot andre eller tvinge noen til seksuell omgang. Jørgensen og Schreiner (1991) har valgt å kalle begrepet "fighterrelasjon". De har derved laget en betegnelse som beskriver problemet i atferden som en relasjonell samværsform mellom barn og voksne, i stedet for en egenskapsforklaring ved barnet.

Som man kan se ovenfor er definisjonene på "utagerende atferd/ atferdsvansker" vide og begrepene er forskjellige fra å være egenskapsdefinert som en karakteristikk av barn, til problemer i relasjonelle kontekster. I barnehagediskursen er min erfaring at de voksne som oftest bruker egenskapskarakteristikker på barn med utagerende atferd, som at "barnet er ukonsentrert", "hyperaktiv", "slem", og "vanskelig" i stedet for å se barns atferd i sammenheng med relasjonene og miljøet barn er en del av.

Mitt overordnede perspektivet i denne oppgaven er imidlertid: "Barns medfødte sosiale og emosjonelle egenskaper utvikles alltid og påvirkes i relasjon med andre. Og at uansett årsaker blir de utviklet og vedlikeholdt ved hvordan omgivelsene svarer på dem".

3.3 Utagerende atferd i førskolealder

*Han løftet tallerken og siktet, så kastet han spagettien.
Gutten dukket og spagettien landet i hodet til mamma.
Tomatsausen rant nedover halsen hennes,
og ned på den nye gule, lodne genseren (Simon 2004).*

Barn som viser hyppig utagerende atferd i barnehagen kan utvise en atferd som man som pedagog bør være spesielt oppmerksom på. Dette er barn som stadig er i konflikt med andre, og som har få eller ingen venner, de er motorisk urolige, klår på sidemannen, er ukonsentrerte, aggressive og trassige. De har ofte utviklet dårlig språk, har liten språkforståelse, og har også problemer med å leke alene eller sammen med andre. Når det gjelder barn med utagerende atferd i barnehagen kan man lett få inntrykk av at de viser problematferd hele tiden, men det er sjelden tilfelle. Som oftest viser de problematferd i noen situasjoner, sammen med enkelte andre eller på visse tidspunkter, mens i andre situasjoner kan det gå greiere (Ogden 2001). De voksnes opplevelse av barn som viser utagerende atferd er forskjellig. Johannessen (1996) har funnet ut i sin forskning at enkelte barn i særlig grad provoserer og irriterer de voksne, og at disse barna får andre typer beskrivelser, fortolkninger og intervensjoner enn andre barn. Johannessen (1996, s.29) sier at: "De provoserende barna har en tendens til å vekke personalets negativitet og motstand".

Utagerende atferd i barnehagen beskrives ofte av voksne som "barn som ikke hører på de voksne", "forstyrrer stadig de andre i lek og aktiviteter", "er motorisk urolige", "løper og hopper mye rundt", "må stadig klatre", "er stadig i konflikter" og er "generelt urolige og ukonsentrerte" (Johannessen 1996). Ved høytlesing kommenterer utagerende barn hva den voksne leser og kommer stadig med spørsmål som er forstyrrende både for de voksne og andre barn.. De vil ikke kle på og av seg, kaster klær omkring og kan virre planløst rundt. Ved matbordet nekter barn å spise, de griser med maten, skubber til sidemannen og måltidet

avsluttes ofte med at alle er slitne, sinte og lei. Dessuten har barn med utagerende atferd en tendens til å rømme fra barnehagen, en strategi som barn med tett oppfølging av en voksen stadig bruker ifølge (Bonnievie og Pålerud 2002). Jørgensen og Schreiner (1991) hevder at forholdet til andre barn er problematisk, fordi de ofte plager og slår andre barn, ødelegger leken og ting rundt seg, og når den voksne griper inn kan utagerende barn få raserianfall, velte stoler og inventar, slå, sparke, spytte og skrike. I rolleleken vil utagerende barn gjerne ha den gjeveste rollen, noe som er vanskelig å ha uten å ødelegge for andre. Et annet karakteristisk trekk ved barn med utagerende atferd, er at de har problemer med å innrette seg etter normer og regler, og har vanskeligheter med å akseptere ytre styring og voksen autoritet (Vedeler 2007).

3.4 Risikofaktorer

Risikofaktorer er faktorer som øker risikoen for at barns utvikling går i negativ retning. Drugli (2008a, s.21) peker på flere belastende forhold som kan medføre risiko for utvikling av atferdsvansker hos barn. Dette kan deles inn fire grupper som: fysiske, somatiske og psykologisk betingede egenskaper ved barnet selv, sosiokulturelle forhold, belastende familieforhold og belastende skoleerfaringer. Som man kan se peker Drugli også på sosiokulturelle forhold som en risikofaktor for at barn kan utvikle atferdsvansker. Nevnte faktor er viktige kunnskap for voksne i barnehagen, for på den måten kan de i større grad bli oppmerksomme på hvordan de selv er med på å bidra til å styrke eller redusere barns vansker. Imidlertid er problemene heterogene noe som betyr at to barn som begge oppfyller diagnostiske kriterier for atferdsforstyrrelse, ikke er like, og atferden til barn så vel som intensiteten i denne vil variere (Drugli 2008b).

At barn er i risikozonen innebærer at det rent statistisk vil være en økt sannsynlighet for at det med ulike kjennetegn kommer til å utvikle problemer, men ikke at det nødvendigvis må gjøre det (Kvillo 2007). Risikofaktorer som også er viktig for barnehagepersonalet å vite om er hvilken påvirkning og betydning relasjonens kvalitet har å si for utagerende barn. Drugli (2008b, s.89) hevder at: "Pedagog – barn- relasjonen vil kunne fungere som risikofaktor eller beskyttelsesfaktor for barn, alt etter kvaliteten på relasjonen ". Drugli 2008b, s.89) viser videre til Asher og Coie (1999) og skriver at: "Barn med atferdsvansker er i særlig risiko for å utvikle relasjoner til pedagoger som er preget av konflikt ...". Drugli (2008b, s.89) viser også til Hamre og Pianta (2001) som i sin forskning har funnet ut at: "... konflikt i pedagog –

barn- relasjonen målt i barnehagen predikerer faglige vansker og atferdsvansker i de første skoleårene og helt fram til åttende klasse...”. Drugli (2008b, s.92) henviser videre til Webster - Stratton (1999) og skriver at: ”Hvis en pedagog har mange negative tanker om barn, vil dette få konsekvenser for hvordan han/ hun forholder seg til dette barnet”.

Det er også viktig å vite om risikofaktorer i barns hjemmemiljø som kan påvirke negativt. Det kan bl.a. være gjentatte mentale sykdommer hos foreldrene, familiekonflikter, somatisk sykdom hos foreldrene, skilsmisse, etablering av ny familie, dødsfall eller plassering utenfor hjemmet (Borge 2003). I barnehagen kan en sjekkliste over risikofaktorer være til hjelp i en kartleggingsfase i forhold til barn som en bør følge opp nærmere for å få avdekket om det er reell grunn til bekymring (Drugli 2008a). Et viktig moment vil også være at noen av sjekklistepunktene bør omhandle spørsmål til voksne i barnehagen om deres følelser, tanker, relasjon og samspill til det enkelte utagerende barn. Og refleksjoner over hva de kan bidra med for å redusere risikofaktorene.

Andershed og Andershed (2007, s. 55) skriver at: ”En risikofaktor er noe – en egenskap, en hendelse, et forhold eller en prosess – som øker sannsynligheten eller risikoen for et bestemt utfall ...”. Andershed og Andershed (2007, s. 58) viser også til Stattin og Magnusson (1996) og skriver: ”For å forstå hvorfor en person utvikler en bestemt type atferd...” er det nødvendig med et såkalt holistisk interaksjonistisk perspektiv”. Andershed og Andershed (ibid) sier dette er viktig å ta hensyn til, fordi atferd utvikles i kontinuerlig samspill mellom individet og dets sosiale miljø. Individet kan derfor ikke ses på som isolert fra sitt miljø. Hvis man ikke tar hensyn til samspillet mellom individet og miljøet, kan vi ikke fullt ut forstå og forklare eller forstå barns normbrytende atferd.

3.5 Resiliens og mestring

Begrepet resiliens er hentet direkte fra det engelske begrepet ”resilience”, og det foreligger ingen helt dekkende oversettelse til norsk. Imidlertid finnes det alternative ord som kan være dekkende som for eksempel motstandskraft og mestring (Borge 2003). Borge hevder imidlertid at et ankepunkt mot å bruke begrepet motstandskraft er at det framhever i for stor grad det som er ”i barnet”, og for liten grad det som er ”i miljøet”. Borge (2003, s.15) viser til Rutter (2000) som hevder at: ”Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et

tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik".

Mestring (eng. coping) oppfattes å være forskjellig fra resiliens, og Borge (2003) knytter mestringsbegrepet i større grad til læring i organiserte former som for eksempel undervisning, enn slik jeg oppfatter det, og mener det kan brukes i barnehagen. Jeg ser på mestring som noe som barn takler eller behersker, og knytter det ikke automatisk til kognitiv læring, men at barn kan mestre å sitte rolig ved matbordet, eller mestre følelsesutbrudd. Hvis man ser på faktorer ved barn selv, kan eksempler her være at noen barn har godmodig følelsesmessig disposisjon (temperament), aktiv interesse for omgivelsene, positiv sosial orientering, selvstendighet, evne til å konsentrere oppmerksomheten, gode evner til å takle problemer og til å kontrollere impulser og aggresjon (Borge 2003, s.24). Beskyttende faktorer i miljøet kan være mye oppmerksomhet til barnet i første leveår, positiv foreldre – barn- relasjon tidlig i barnedommen, struktur og regler i hjemmet, tette kameratrelasjoner, tilgang til ytre ressurser, tilgang til råd og veiledning blant annet fra lærere og ikke – kritiserende besteforeldre (ibid).

3.6 Utvikling av barns selvfølelse, selvaktelse og selvtillit

Mamma kom inn på rommet hans. "Jeg kan ikke gå på skolen i dag, mamma, stønnet Robin. "Jeg føler meg helt elendig". Mamma så ikke på ham engang. "Torsdagssyken igjen, går jeg ut fra", sa mamma. Kom deg opp, Robin, du skal ha svømming, dermed basta! (Simon 2004)

Her ønsker jeg å bruke å utdype to forskjellige begreper som ofte blir brukt om hverandre, men som har ulikt innhold. Begge er viktige begreper for å forstå barns utvikling av et "selv". Selvbilde og selvfølelse er så like begreper at det ikke skilles på dem i oppgaven. Bøe og Helle (2005, s. 223) definerer selvbilde/ selvfølelse slik: "Selvbilde er den oppfatningen en person har av seg selv, sin personlighet, sin atferd og hvordan han/ hun virker på andre". Selvtillit defineres som: "Individets vurdering av seg selv i forhold til de krav det selv eller omverdenen stiller".

Disse begrepene brukes ofte om hverandre, men slik jeg oppfatter det betyr de ganske forskjellige ting. Selvfølelse tar utgangspunkt i definisjonene ovenfor, men jeg tolker også selvfølelse til å handle om hvor godt vi kjenner oss selv, og hvordan vi forholder oss til det vi

vet om oss selv. Juul og Jensen (2003) mener at selvfølelse kan oppfattes som en indre søyle, senter eller kjernen i mennesket, og best kan sammenlignes med den følelsen nybakte foreldre har når de for første gang betrakter det sovende spedbarnet. De blir fylt av en følelse om at dette lille barnet er vidunderlig og verdifull, bare fordi det er til. Killén (2004, s.147) skriver: "En viktig kilde til utvikling av barns selvbylde er foreldrenes oppfatning av barnet". Juul og Jensen (2003) sier videre at for å utvikle et godt selvbylde må det være minst en betydningsfull person i livet vårt som ser og anerkjenner oss som vi er, og som vi opplever oss som verdifulle akkurat slik vi er. Som nevnt over så er begrepet selvfølelse bl.a. knyttet til den oppfatningen barn har om selv, og selvfølelsen utvikles i samspill med omgivelsene. Barns selvoppfatning/ følelse/ bylde blir altså til i møte med andre, og hvordan disse møtene blir oppfattet av barn, er med på å utvikle barns selvbylde (Schibbye, 2004).

Et annet begrep som også bør nevnes er selvaktelse, fordi det er et viktig begrep utledet av dialektisk relasjonsteori. L.Schibbye (1988, s. 41) sier at: "Selvaktelse betyr at individet har en følelse av verdi, av å ha plass i verden og å være respektert av sine medmennesker". L.Schibbye (ibid, s. 41) hevder videre at: "Følelsen av egenverd blir grunnlagt gjennom omsorgspersonens ivaretagelse av våre kroppslige behov som spedbarn". Som vi kan se blir en god selvaktelse og selvfølelse grunnlagt helt tidlig i barns liv, og er derved avhengig av kvaliteten på samspillet og relasjon til omsorgspersonene rundt barn. L. Schibbye (1988, s.41) sier også at varm omsorg blir oversatt til egenverd hos barnet. Motsatt kan vi tenke oss at "kald" omsorg, som kan bety dårlig omsorg, eller ingen omsorg og kan derved bli til "liten egenverd" hos barn.

Når det gjelder begrepet selvtillit tenker jeg at det er mer knyttet til det barn kan, presterer og får til. Som nevnt innledningsvis er det mange som blander disse to begrepene, men begrepene kan ikke ta hverandres plass. Allikevel henger de på en måte sammen. Jeg mener at hvis man har en god selvfølelse, så er selvtillit sjelden noe problem, men ikke nødvendigvis omvendt. Et barn kan godt oppfattes som det har god selvtillit fordi det mestrer og klarer ting som klatre i tre, tegne eller sparke fotball, men denne ytre observerbare handlingen behøver ikke bety at barn av den grunn har en god selvfølelse. Vi kan av og til se barn i barnehagen med liten selvfølelse som reagerer veldig kraftig hvis det ikke får til det som det ønsker å få til. Ofte begynner det å gråte og være lei seg og kan si "Jeg klarer aldri noen ting, bare alle andre, men ikke meg, jeg er dum jeg".

3.7 Å bli "sett"

Da foreldrene skulle følge Robin på skolen første gang, gikk de noen skritt bak ham og lot som om han ikke var deres barn (Simon 2004).

I St. meld. nr. 41, 08/ 09 (s.61) slås det fast "Personalet skal se det unike i hvert barn".

Å bli "sett" er grunnleggende behov hos alle mennesker, og foreldre er de første og viktigste omsorgspersonene som barn møter og skaper samspillerfaringer med. Alle barn er imidlertid ulike, og må møtes forskjellig, alt etter barns individuelle behov. Brodin og Hylander (1999) hevder at foreldrenes oppgave er ikke å forme en personlighet, men å oppdage, møte å bekrefte det unike helt spesielle barnet de har fått. Daniel Sterns (2003) teori beskriver barns selvutvikling som en prosess av gjensidige relasjoner, der barns opplevelse av seg selv utvikles i gradvis samspill med andre. Sterns teori har dermed medvirket til et helt nytt syn på barnet som en selvstendig aktør i spillet mellom barn og voksne. Med denne forskningen har man etter hvert forstått at ikke bare foreldrene og den nære familien har mye å si for barns selvutvikling, men også personalet i barnehagen. Når mange barn begynner i barnehagen allerede ved 1-års alder, og er i barnehagen i opptil 10 timer pr. dag, betyr det at de voksnes relasjon til barn i barnehagen vil være av stor betydning.

Å bli "sett" av andre inneholder en annen dimensjon enn å se med øynene, og høre med ørene. Å bli "sett" her betyr å bli behandlet som et subjekt og å være synlig for andre. Lund (2004, s.98) sier: "Når jeg blir sett, kjenner jeg at jeg hører til i en sammenheng, at jeg er noe i forhold til en annen". Juul (1996, s.81) hevder at å bli "sett" kan være: "Når minst en av de betydningsfulle personene i vårt liv "ser" og anerkjenner oss slik vi er, og når vi opplever at vi er verdifulle for andre mennesker slik vi er". Når det gjelder barn med utagerende atferd er de først og fremst barn med samme behov og ønsker som andre barn. De ønsker å bli "sett", forstått og akseptert akkurat slik det er. De ønsker venner og sosialt fellesskap med andre barn og voksne, og bekreftelse på seg selv som ok. Mennesker og individer. For et lite barn betyr følelsen av å bli "sett" at de voksne greier å skape et klima og en relasjon til barn der de kan føle nettopp dette, uavhengig atferd.

Hvis vi ser på L.Schibbyes' (2004) anerkjennelsesbegrep og elementer som er viktige for at barn skal føle seg sett, mener L.Schibbye at man bør vektlegge lytting og forståelse. Det innebærer at den voksne bruke alle sansene for å forstå hva barn formidler, å prøve å gå bak barns ord for å finne fram til større innsikt og forståelse. Aksept er også et viktig begrep, fordi alle har rett til sin egen opplevelse, og deretter få en bekreftelse av voksne at det barn formidler er ok. Ved bruk av disse elementene henvender de voksne seg til barns subjektside, og sier samtidig at barn er et subjekt, og har en indre subjektiv opplevelsesverden.

Som man forstår er dette synet veldig viktig for barns selvutvikling, men nettopp dette ser ut til å være en stor utfordring for voksne i barnehagen. Å møte hvert enkelt barn som den unike personen det er og anerkjenne barn som subjekt uavhengig av handlinger, er utfordrende, spesielt i møte med utagerende barn. Imidlertid trenger ikke barn å bare bli sett av voksne, men også av sine jevnaldringer. Ytterhus (2002) har studert barns forestillinger om andre barn for å se om de stemmer overens med de voksnes' diagnoser eller kategorier. Der fant Ytterhus ut at barnehagebarn ikke er opptatt av diagnoser og funksjonsnedsettelse. De er mer opptatt av om lekekameratene er leie eller rare, og knytter dette mer til hvordan de oppfører seg, enn hvordan de ser ut.

Når jeg i tiltak vedrørende barn med utagerende atferd vektlegger at voksne må begynne med å "se" barn for å møte, øke og utvikle deres sosiale kompetanse, betyr det at voksne må møte omsorg på flere forskjellige måter, deriblant mentale, relasjonelle og følelsesmessige sider (Bae 2005). Dette innebærer blant annet å anerkjenne barns rettigheter i forhold til opplevelsesverdenen de selv har, som et subjekt. Det innebærer også at selv om barns atferd og uttrykk går på tvers av den voksnes mening eller toleranse, må barn få muligheter til å være autoritet i forhold til egne opplevelser (L.Schibbye 1988, s.166). Når de voksne viser det motsatte, å forholde seg til barnet som et objekt, en ting, der voksne ikke tar hensyn til barns følelser, meninger og perspektiv, kan det føre til svekket selvfølelse og selvaktelse hos barn, og den negative atferd forsterkes ytterligere. Bae (2005) viser til Schultz og Jørgensen (2000) og skriver at å bli møtt som et subjekt er en rettighet barn har som menneske fra de er født, og noe som er nedfelt i FNs' barnekonvensjon. Også Sommer (1997) er opptatt av at man snakker om barns som meningsbærende, aktive og meningsskapende subjekter der barn ses på som viktige og fullverdige mennesker i kraft hva barn er her og nå ("being"), og ikke bare i forhold til hva de kan bli i framtida ("becoming").

3.8 Dialektisk relasjonsteori

En teori er en måte å forklare og betrakte virkeligheten på, og det teoretiske perspektivet som jeg ønsker å bruke i denne oppgaven er dialektisk relasjonsteori Anne Lise Løvlie Schibbye (1983,1988,2004) og Berit Bae (1992, 1996, 2004, 2005). Primært er teorien utviklet for å forstå relasjoner mellom voksne i bl.a. terapi- eller partnerrelasjon, og bygger på dobbeltrefleksjonsprinsippet som innebærer at samtidig som mennesket kan forholde seg til seg selv, så kan det også forholde seg til omgivelsene. Teorien tar utgangspunktet i at alle relasjoner er vevd i hverandre, og at relasjonene er dialektiske, altså avhengige av og forutsetter hverandre. Det jeg gjør mot meg selv reflekteres i relasjon med andre, og det jeg gjør mot andre, reflekteres tilbake på meg selv (Schibbye, 2004, Bae 1996).

Dialektisk relasjonsteori og anerkjennende væremåte er teorier som jeg ønsker å bruke for å drøfte funnene fra undersøkelsen. Disse forskjellige teoriene kan være med å belyse viktighetene av å forstå hvilken betydning en god relasjon mellom de voksne har å si for barns utvikling. Perspektivene kan også brukes for å sette søkelyset på hvordan de voksne bør møte barn, hvilken betydning deres relasjon har å si for barns utvikling og hvorfor. Bae (1996) sier at hun har funnet L.Schibbyes' anerkjennelsesbegrep fruktbart, særlig fordi den henleder oppmerksomheten mot hvordan relasjoner stagnerer eller fortsetter og utvikles. Dette vil også være viktig i denne oppgaven, fordi det er nettopp de voksnes relasjon og væremåte i møte med barn som er mitt hovedfokus.

I tillegg er jeg også opptatt av Daniel Sterns teori (2003). D.Stern har forsket på barns ytre atferd hvor han har skapt hypoteser om hva som skjer i barns indre, og utviklingen av barns selvutvikling. I Sterns forskning og bok (2003) om "Spedbarnets interpersonlige verden" er Stern opptatt av å se hvordan barnet utvikler sin selvfornekkelse i relasjon til sine omsorgspersoner. Omsorgspersoner her tolker jeg også barnehagepersonalet, og er derfor en teori som kan overføres til hvordan voksne møter og forstår barns utvikling også i barnehagen.

3.9 Selvrefleksivitet/ selvavgrensning

Selvrefleksivitet og selvavgrensning er et viktig begrep i den dialektiske modellen. Og et interessant perspektiv å bruke i en oppgave som fokuserer på voksnes relasjon, samspill og kommunikasjon med barn, og som utfordrer voksne på flere plan, bl.a. det emosjonelle, relasjonelle og kognitive. L. Schibbye (2004) hevder at selvrefleksivitet dreier seg om en spesifikk menneskelig egenskap: "... å kunne forhold seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å kunne observere seg selv, stille seg selv utenfor seg selv, det vil si avgrense, og betrakte seg selv". Slik jeg forstår det betyr det at vi kan ha synspunkter på oss selv, vurdere oss selv, mens vi samtidig kan ta imot andres vurderinger og kritikk av oss selv. Slik jeg har erfart det kan dette være vanskelig for de aller fleste av oss. Dette er vanskelig fordi da må man tørre å rette søkelyset mot seg selv ved å stille spørsmål til andre om det kan være noe ved min væremåte som virker inn og påvirker negativt i relasjonen. Men selvrefleksivitet innebærer også selvavgrensning. Å kunne se seg selv er også å kunne se den andre, samtidig som jeg har evnen til å se meg selv fra den andres perspektiv. Selvavgrensning betyr å skille mellom eller å være forskjellig fra andre (L. Schibbye 2004).

Hvis vi overfører dette til voksne i barnehagen, som lar seg utfordre negativt av utagerende barn, kan denne egenskapen eller mangel på denne, bli avgjørende for hvordan voksne møter utagerende barn. Et eksempel kan være hvis jeg har barn på avdelingen som provoserer meg med sin atferd og væremåte, der jeg ikke er klar over at jeg blir provosert, vil min kommunikasjon, relasjon og samspill med barnet være preget av det. Men hvis jeg er i stand til, evner, eller orker å erkjenne at utagerende barn generelt, eller dette barnet spesielt, irriterer og utfordrer meg, vil det være en mulighet å finne ut hva som skaper irritasjonen, og mulighet til å møte barn på en annen måte. Imidlertid er dette er også selvrefleksivitets viktigste poeng, at selvrefleksivitet utvikles nettopp i motstand med og i møte med andre mennesker. Det betyr at for å kunne integrere selvrefleksivitet må jeg stille meg selv og andre spørsmål om min egen væremåte, der jeg må tåle å høre noe jeg egentlig ikke vil høre om meg selv, noe som kan være negativt. I dette innebærer det å bli usikker, og usikkerhet vil jeg hevde er noe man stadig møter i arbeidet som pedagog og som man må kunne tåle.

3.10 Anerkjennende kommunikasjon

Anerkjennelse er et etter hvert blitt et velkjent begrep innenfor barnehagediskursen, og som de fleste har hørt om. Anerkjennelse er et sentralt og overordnet begrep i dialektisk relasjonsteori, og begrepet er hentet fra Hegels filosofi som sier at anerkjennelse handler om å se igjen, skjelne, befeste og erkjenne L. Schibbye (2004). Bae (2004) har ved hjelp av den dialektiske relasjonsteorien og anerkjennende væremåte, forsket på relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen, og derved en teori som er relevant å bruke i oppgaven. For meg betyr anerkjennelse den andres rett til egne opplevelser og å kunne akseptere motsatte og paradoksale perspektiv. Det innebærer også at man evner å sette seg inn i andres væremåte uten nødvendigvis føle det samme Min erfaring er at en anerkjennende grunnholdning er viktig i alt arbeid med barn, og i særdeleshet i arbeidet med barn med utagerende atferd. Erfaringen er også at anerkjennende kommunikasjon kan være en døråpner i dialogen mellom barn og voksne, og kan dermed bidra til en bedring i relasjonen mellom dem.

L.Schibbye (1983) ser på anerkjennelse som et nøkkelbegrep til frihet og bevegelse. Det står dialektisk til erkjennelse, som igjen betyr at det kun er mulig å anerkjenne den andre når en forstår. L.Schibbye (2004) knytter fire elementer opp mot anerkjennelsesbegrepet og barns behov for å bli sett, og disse elementene er: *forståelse, lytting, aksept og toleranse*. Å lytte forstås ikke her som å høre, men at de voksne tar i bruk alle sanser for å prøve å oppfatte hva barn uttrykker. I elementet forstår jeg det som viktig å gå bak ordene og se på affektene som ligger bak det som sies, deretter gjenkjenne det å gi det tilbake. Når det gjelder akseptering og toleranse er hovedbudskapet at alle har rett til sin opplevelse, og at man lar den være det den er også for barnet. Når vi bekrefter sjekker vi ut om vi har forstått det som er formidlet av budskapet til barn ved å "speile" budskapet. I praksis betyr det å gjenta det og vise gjennom tilbakemeldinger at vi har forstått, lyttet til og akseptert budskapet. Og det er måten vi gjør det på som blir avgjørende for om det oppleves som en bekreftelse hos barn eller ikke, og man kan derved snakke om å matche den andre.

Barns utagerende atferd kan for de voksne av og til være så provoserende og uforståelig at de ikke hører eller orker å høre hva barn uttrykker med følelser og ord, men agerer mest ut fra atferd. Imidlertid hvis vi i disse situasjonene kan gi tilbakemelding til barn at de har rett til egne meninger og opplevelser, og at sinne og frustrasjon også er tillatte gyldige følelser, vil barn i større grad få muligheter til å kunne føle seg forstått, sett og akseptert, og en positiv

dialog kan oppstå mellom dem. Hvis vi ser på anerkjennelse som noe som ikke er ferdig utviklet eller statisk, men en levende prosess som utvikles og forandres (Bae 1992), vil de voksne ha muligheter for å møte alle barn på måter som ivaretar deres integritet, rettigheter og individualitet. Og det kan være mulig å bryte negative mønstre. Utfordringen for voksne vil være at de forstår at de gjennom sin egen væremåte, i sitt daglige samspill med barn, legger til rette for egen refleksjon og avgrensning. De voksne kan for eksempel spørre seg selv om: "Hva er mitt og hva er barnets sitt?", og derved lettere utvikle andre handlingsalternativer i møte med barn.

3.11 Sterns psykodynamiske teori

Daniel Sterns' (2003) psykodynamiske teori er opptatt av menneskets selvutvikling. Teorien bygger på utviklingsteorien, og er en teori som jeg mener er relevant å bruke for å forstå barns selvopplevelse og dets utvikling i samspill og tilknytning til omgivelsene, herunder barnehagen. Sterns (2003) teori er opptatt av menneskets selvutvikling og spedbarnets interpersonlige verden, der barn ses på som en aktiv deltaker i å konstruere sin egen verden i interaksjon med de voksne. Stern har gjennom sine observasjoner av spedbarn, funnet at de allerede i fra fødselen av er i stand til å skjelve seg selv fra andre, og forskningen hans har vært med på å skape et nytt syn på spedbarnet (Sommer 1997). Spedbarnet ses ikke lenger som et totalt hjelpeløst individ uten evne til tilbakespill overfor sine omgivelser, men hvis voksne gir spedbarnet muligheter for det, tar det aktivt del i et interpersonlig samspill mellom barn og voksne.

3.12 Intersubjektivitet

Når det gjelder intersubjektiv kommunikasjon, kommuniserer barn og voksne også nonverbalt. Det betyr at det som oppstår i den voksnes tanker kan ligne det som skjer i barns tanker, men forutsetning for at dette skal skje er at det finnes en felles betydningsstruktur og felleskommunikasjonsmidler som gester, ansiktsuttrykk og holdninger (Stern 2003). Stern (2003) har i sin utviklingspsykologiske teori beskrevet barns selvutvikling som prosess av gjensidige relasjoner, noe som betyr at barnet selvopplevelse *gradvis* utvikles gjennom samspill med andre. Mange barn begynner allerede i barnehagen ved 1 års alder og skal være der i 5 år fremover, og barn selvutvikling og selvopplevelse er i en enorm utvikling i disse

årene. Det betyr igjen at barnehagepersonalets væremåte, holdninger, tanker og kunnskaper er av største betydning.

4 Metode

4.1 Valg av metodisk tilnærming

Kvale (2001) hevder at valg av forskningstilnærming er avhengig av undersøkelsens formål og problemstilling. Denne undersøkelsens formål har vært å søke kunnskap om pedagogers utfordringer i det daglige arbeidet med utagerende barn i barnehagen. Jeg er interessert i å undersøke dette, fordi jeg har en hypotese om at pedagoger og andre voksne i barnehagen opplever en tyngre og mer slitsom hverdag når de har utagerende barn på avdelingen. Jeg har også en hypotese om at dette er med på å påvirke utagerende barns utvikling negativt. For å innhente denne kunnskapen var jeg interessert i informantenes synspunkter, opplevelser og erfaringer knyttet til utagerende barn i barnehagen, og at kvalitativ metode var den mest relevante metoden å bruke for å fange informantenes hverdagslige "livsverden" (Kvale 2001, s.39).

Kvalitativ metode omfatter ulike metoder for innsamling av data som for eksempel tekstanalyse, intervju og observasjon. Intervju som metode innebærer at forskeren bruker samtalen for å få kjennskap til informantenes forståelse rundt et spesielt tema (Kvale 2001). Jeg har i oppgaven benyttet meg av det kvalitative halvstrukturerte forskningsintervjuet. I undersøkelsen sendte jeg ut en intervjuguide i forkant som informantene skulle svare på. Deretter sendte de svarene tilbake til meg. Så avtalte vi et intervju til fordyping av spørsmålene. Kvale (2001) sier at intervju egentlig er en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema.

I intervjuet med informantene i etterkant av spørreskjemaet, utvekslet vi synspunkter, fordi noen av svarene var uklare og ufullstendige og trengte en presisering. I intervjuet var målsettingen å få innsikt i pedagogenes erfaringer, refleksjoner, tanker og kunnskaper i arbeidet med barn med utagerende atferd i barnehagen. I forskningssamtalen bygges intervjuformen på kvalitative forskningstradisjoner der man ønsker å forstå verden fra informantenes side (Kvale 2001). På den måten fikk jeg muligheter til å avdekke deres opplevelse av verden, og kunne deretter trekke inn vitenskapelige forklaringer av de ulike fenomenene.

Det vil alltid være fordeler og ulemper knyttet til alle metodevalg. Sårbarheten i for eksempel intervjuene kan først og fremst ligge i spørsmålene som blir stilt, fordi uansett på hvilken måte spørsmålene stilles til informanten, så legges det føringer for hvordan spørsmålene blir oppfattet. Spørsmålene jeg stilte til informantene ga tydelige signaler om hva jeg syntes var viktig å vite. Og utformingen av spørsmålene var knyttet til min førforståelse. Jeg var også klar over at jeg påvirker informantene gjennom blant annet alder, kjønn og utdanningsbakgrunn (Kvale 2001). Fordelen med metoden jeg valgte å benytte meg av var at informantene fikk tilsendt intervjuguide i forkant, og intervjuet ble foretatt i etterkant, hvor det var muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål, utdype eventuelle spørsmål eller rette opp eventuelle feiltolkninger fra begge sider.

Jeg var som intervjuer viktig i intervjusituasjonen, og det er avgjørende ved kvalitative intervju at forskeren klarer å skape en god ramme for intervjuet slik at informanten er komfortabel i intervjusituasjonen (Kvale 2001). Svarene som man får når man intervjuer, kan allikevel tross alle forhåndsregler og representere en feilkilde. Det betyr at det alltid er en fare som forsker at man misforstår eller mistolker budskap informantene formidler, fordi man tolker svarene ut fra sin egen førforståelse. Viktigheten i min oppgave ble derfor samtalen i etterkant av de tilsendte spørsmålene.

4.2 Validitet og reliabilitet

Kvale (2001, s.166-179) sier at validitet er å stille spørsmålet: "Måler du det du tror du måler?" Det betyr at når jeg ønsker å finne svar på problemstillingen i oppgaven må jeg spørre meg selv om metoden min god nok til å undersøke det jeg ønsker å få svar på. Jeg mener at halvstrukturert intervju er den metoden som måler best det jeg ønsker å få svar på i undersøkelsen, fordi jeg ønsker å avdekke en sannhet. Sannheten kan i dette tilfelle kalles pragmatisk, fordi den omhandler forholdet mellom utsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser (ibid). Den praktiske konsekvensen tenker jeg er arbeidet med utagerende barn i barnehagen. Kvale (2001, s.168) sier også at å validere betyr å kontrollere, og kontrollfunksjonen her mener jeg ligger i bevisstheten om min egen førforståelse, og kvalitetssikringen i forhold til intervjuene i undersøkelsen.

Reliabilitet betyr pålitelighet, stødighet og stabilitet og er et mål på hvor pålitelig/stabil en prøve er (Bø og Helle 2002). I denne undersøkelsen ønsket jeg å finne ut hvilke utfordringer

informantene møter i arbeidet med utagerende barn i barnehagen. For å kunne svare på problemstillingen fikk informantene tilsendt intervjuguide som de skulle svare på. De ferdigskrevne dataene sendte informantene tilbake til meg. Jeg kontrollerte dataene, og avtalte deretter et intervju til utdyping og kontrollering av svarene. Dette ble gjort for å unngå misforståelser fra begge kanter. Deretter renskrev jeg dataene, sendte de tilbake til informantene for godkjenning, før de endelig sendte dataene tilbake til meg igjen. Først etter dette startet jeg med tolkingen og drøftingene av datamaterialet. Dette mener jeg har vært med å sikre undersøkelsens validitet og reliabilitet, fordi svarene til informantene ble analysert og drøftet først etter den siste tilbakemeldingen.

4.3 Generaliserbarhet

Kvale (2001) er opptatt av å peke på i intervjustudier med få informanter, kan forskeren bli utsatt for kritikk, fordi funnene ikke er generaliserbare. Kvale (2001, s.161) refererer til en naturalistisk generalisering der svarene er basert på personlige erfaringer. Erfaringene hviler på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er, og gir forventninger som kan uttrykkes i ord. Dette mener jeg passer med min oppgave. Informantene sitter med mye "taus" kunnskap gjennom både erfaringer og teori, og dette uttrykkes i intervjuet. Funn fra denne undersøkelsen er sammenfallende med andre undersøkelser vedrørende utfordringer når det gjelder samarbeid mennesker imellom, både i den nære familien, sosiale omgangskretsen og på arbeidsplassen, og fra forskning. Andre funn fra undersøkelsen er også sammenfallende med ny evidensbarn forskning, om betydningen av voksne relasjon på barns helhetlige. Dette gjør det mulig, med alle forbehold, å trekke slutninger om en viss overførbarhet fra utvalget til populasjonen, og dermed også til pedagogiske lederes utfordringer i arbeidet med barn med samspillproblemer i barnehagen.

4.4 Førforståelse

Dalen (2004, s.18) viser til Wormnæs (1996) og skriver:

All forforståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont. Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres. I møtet med intervjuinformantene og med det innsamlede materialet vil forskeren alltid stille med en førforståelse.

Dette perspektivet gjelder også for denne oppgaven. Mine erfaringer, interesser og teoretiske perspektiv er hentet ut fra en førforståelse gjennom mange levde år, men også gjennom mitt arbeid i barnehage. Derfor vil det være viktig å trekke inn min førforståelse i oppgaven.

Dalen (2004, s.18) viser videre til Gallagher (1992) og skriver: "... å lytte til informanten og prøve å få tak i hva denne meddeler, ikke bare betyr at forskeren passivt mottar det som blir uttalt". Dalen (2004, s.18) henviser videre til Gadamer (1984) og skriver: "... ser også på førforståelsen som viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning. Bevissthet om egen førforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale". Jeg opplever selv å være bevisst min egen førforståelse, og min førforståelse kommer til uttrykk på flere måter. Blant annet gjennom hvilke spørsmål jeg ønsket å stille til informantene, men også hvilke funn jeg valgte å drøfte. Også konklusjonen som trekkes ut fra funnene er preget av min førforståelse. Min førforståelse har gjort meg mer sensitiv når det gjelder muligheter for teoriutvikling i forhold til eget intervjumateriale.

4.5 Hermeneutikk

Hermeneutisk metode er en systematisk fremgangsmåte for søking etter indre mening og helhetlig forståelse (Befring 2002). I denne oppgaven ønsker jeg å finne pedagogers erfaringer og refleksjoner og hvilke utfordringer de mener de møter i arbeidet med utagerende barn. Det betyr at svarene til informantene må ses i forhold til arbeid med alle barn i barnehagen. På den måten kan jeg få en helhetlig forståelse av utfordringene deres, og kunne utkrystallisere hva som oppleves som spesielt utfordrende. Hermeneutikk betyr læren om tolkning og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen 2004). Å tolke funnene til informantene krever at man fokuserer også på det dypere meningsinnholdet i intervjuet. Slik at når informantene hadde skrevet ned sine svar, var det viktig i det påfølgende intervjuet å finne ut

om min tolkning av funnene var det samme. Av og til var min tolkning i utakt med informantenes meningsinnhold, og jeg fikk anledning til å korrigere tolkningen.

Dalen (2004, s.20) viser til Gustavsson (2001) og skriver: "Når forskeren prøver å forstå et annet menneske, søker han "å se det samme" som dette mennesket ser. For å lykkes med det, må forskeren sette seg inn i dette menneskets situasjon eller "verden". Å sette seg inn i et annet menneskes verden er enklere når man selv har arbeidet med den samme problematikken som i denne oppgaven. Allikevel er det ikke mulig å forstå fullt ut andre menneskers tanker, følelser og reaksjoner, selv om informantene arbeider innenfor den samme type institusjon, har samme type stilling og den samme grunnutdannelsen. Imidlertid mener jeg at det allikevel er mulig å gjøre forskning innen utdanningsvitenskapelig fag som her, hvis vi redegjør for alle forholdene som kan påvirke funnene og tolkningen, slik det er belyst i oppgaven.

4.6 Rekruttering av informanter

Det man skal belyse gjennom intervjuene er med å bestemme hvem som er aktuelle informanter, og hva man skal spørre om. Det betyr at man i stor grad baserer seg på strategiske utvalg i kvalitative studier, der forskeren velger informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er ønskelige i forhold til problemstillingen man ønsker å belyse (Thagaard 2003). Min undersøkelse baserer seg på svar fra en intervjuguide, og halvstrukturert intervju for utdyping av svarene med 5 informanter som alle er utdannet førskolelærere.

For å få tak i informanter til undersøkelsen tok jeg kontakt med forskjellige styrere i kommunen. Jeg spurte om de trodde de hadde noen pedagogiske ledere som kunne tenke seg å bli intervjuet om problematikken, og som også hadde erfaringer med barn med utagerende atferd. Deretter sendte jeg et informasjonsskriv til barnehagen der jeg presenterte meg selv og fortalte litt om prosjektet etc. Det gikk litt tregt med svarene og i to av barnehagene ga styrer tilbakemelding om at de ikke hadde noen som kunne tenke seg å være med, fordi pedagogene i de aktuelle barnehagene mente at de hadde for lite kunnskaper om temaet. En pedagog takket nei av ukjente grunner, men det gikk relativt greit å få tak i andre informanter.

4.7 Intervjuguide

Kvale (2001) hevder at forskningsintervju er en samtale mellom forskeren og intervjupersonen rundt et tema av felles interesse. Forskeren utarbeider en intervjuguide som inneholder de temaene som skal tas opp i intervjuet, og hvilken rekkefølge de skal ha. (Kvale 2001, s.89) hevder at: "Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet". Slik jeg forstår det betyr det at jo bedre arbeidet man gjør fra starten av i utformingen av intervjuguiden, jo bedre blir det ferdige resultatet. Kvale (ibid) hevder dessuten at det i denne fasen vil være svært viktig å ha en reflektert tilnærming til den kunnskapen vi søker, samtidig som vi tar hensyn til det mellommenneskelige aspektet i intervjusituasjonen. Kvale (2001, s.53) hevder også at: "Kunnskap om et fenomen er nødvendig for å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene..."

I intervjuguiden baserer spørsmålene seg på en problemstilling som mine informanter kjenner til og har erfaringer fra barnehagen. Dette var en forutsetning for å kunne bruke den enkelte informant. Jeg har valgt å benytte halvstruktureerte intervjuer. Jeg gjennomførte 5 intervjuer. Det ble sendt ut et intervjuguide til informantene i forkant av intervjuet med spørsmål som de skulle svare på, deretter sendte informantene svarene tilbake til meg. På den måten fikk både informantene og jeg muligheter til å forberede oss til selve intervjuet. Etter dette tok jeg kontakt og vi avtalte tid for intervju og fordyping av spørsmålene. Etter intervjuet transkriberte jeg funnene, og sendte materialet tilbake til informantene for å rette opp eventuelle misforståelser. Jeg hadde i informasjonsbrevet som ble gitt ut først, gitt en liten beskrivelse av meg selv og prosjektet. Imidlertid gikk vi igjennom informasjonsbrevet en gang til, slik at informantene var inneforstått med hva vedkommende var med på. Intervjuene varte i gjennomsnitt ca 1 ½ time.

4.8 Gjennomføring av intervjuene

Viktige faktorer for hvor vellykket intervjuer blir er hvor intervjuet foregår, hvor god tid man har til rådighet og hvordan forholdet mellom forsker og informant "klaffer" (Kvale 2001). I denne oppgaven foregikk intervjuene der informantene ønsket at det skulle være. To av intervjuene ble avholdt i informantenes egen barnehage, et intervju i et privat hjem og 2 intervju i min barnehage. Jeg opplevde at vi hadde en rolig og god intervjustund og at tiden

på 1 ½ time var tilrekkelig. Tre av informantene kjente jeg litt til, og to av informantene kjente jeg ikke. Jeg valgte å skrive ned svarene til informantene underveis, og ikke bruke opptaker. På den måten kunne jeg lettere få bekreftet eller avkreftet med en gang om jeg hadde misforstått noe, og derved muligheter for en korrigerende før selve hovedtranskriberingen. Jeg opplevde at informantene synes at dette var en god måte å bli intervjuet på mer avslappende og "ufarlig". En annen ting var at jeg heller ikke behøvde å være redd for at det plutselig skulle oppstå tekniske problemer under intervjuet, og derved en reduksjon av en faktor som også bidro til at det ble en avslappet, men allikevel en god intervjusituasjon. Tilslutt i intervjuet leste jeg igjennom alle svarene en gang til, og gav derved informanten enda en mulighet for korrigerende. Deretter transkriberte jeg svarene, og sendte de tilbake til informanten om ytterligere korrigerende og tilbakesending til meg, før jeg satte sluttstrek.

4.9 Analysering og bearbeiding av funn

Kvale (2001, s. 112) hevder at: "Formålet med analysen er å avdekke meningen med spørsmålet, å få frem foruttagelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning". Kvale (ibid) sier videre at det som er karakteristisk for kvalitativ forskning er at de ulike trinnene i forskningsprosessen ikke er klart avgrenset fra hverandre. Spesielt gjelder dette analysen som er knyttet til de valg forskeren av og til må ta i løpet av forskningsprosessen. Thagaard (2003) kaller dette analytiske valg fordi den handler om den forståelsen forskeren utvikler under arbeidets gang. Dette er en erfaring jeg selv gjorde meg, at analyseprosessen startet allerede i datainnsamlingen, og det gav meg mulighet til litt analysering og teoretisk refleksjon, mens jeg ventet på de andre svarene. Selve analyseringen av dataene synes jeg var svært spennende, fordi der jeg kunne sammenligne de forskjellige svarene. Det ble etter hvert ganske tydelig hvilke personlige forhold den enkelte informant hadde til utagerende barn. Og med slike refleksjoner så vil denne viten være med å prege analyseprosessen, og derfor noe jeg må være svært oppmerksom på i analyseringen.

5 Presentasjon og drøfting av informantenes forståelse.

5.1 Utagerende atferd

For å kunne drøfte funnene fra informantene er det viktig å vite hvilken definisjon informantene legger i begrepet utagerende atferd og sosial kompetanse. En definisjon er ifølge Berulfsen og Gundersen (2003, s. 88): "... en nøyaktig bestemmelse og avgrensning av et begrep; setning som tjener til å angi innholdet av et begrep eller ord...". Å vite hvilken definisjon den enkelte informant legger til grunn for begrepet "utagerende atferd" mener jeg henger sammen med validitet og reliabilitet. Siden validitet handler om gyldigheten av resultatene er det viktig at definisjonen til informantene er i overensstemmelse med teorien, for å komme til en konklusjon. I motsatt fall er ikke resultatene reliable, og man kan heller ikke trekke slutning.

Informantene ser ut til å være stort sett samstemte i sin definisjon av begrepet utagerende atferd. Fire av fem informanter mener definisjon på utagerende atferd er der "*barn slår, sparker og biter andre*". To av informantene mener i tillegg at utagerende barn har "*dårlig impuls kontroll*". En informant hevder at definisjonen på utagerende atferd er "*der barn stadig er i kamp med andre barn og voksne*". En informant hevder at "*sinnet til barnet ikke er kontrollert*". Kvello (2007, s. 303) skriver at atferdsforstyrrelser "... kjennetegnes ved markert trass, ulydighet, provoserende atferd...". Andershed og Andershed (2007, s. 23) hevder at: "Normbrytende atferd er både aggressiv, utagerende oppførsel overfor andre mennesker og dyr...". De fleste av påstandene til informantene, blir dermed bekreftet. Imidlertid blir ikke påstanden fra den ene informanten som hevder at: "*sinnet til barnet ikke er kontrollert*", bekreftet i teorien. En informant hevder at definisjon på utagerende atferd er at barnet uttrykker sine frustrasjoner. Frustrasjoner, drifter og behov hos barn er knyttet til følelser hevder L. Schibbye (2004), og blir derfor bekreftet som et mulig uttrykk.

Utagerende barn kan mangle både kognitiv, emosjonell og språklig modenhet for å uttrykke sine behov, derfor kan barns meninger, intensjoner, tanker og følelser gi seg uttrykk i en utagerende atferd. Kinge (1999) er opptatt av at man som voksen kan se forbi barns ytre og ofte negative eller uforståelige handlinger, og heller ha kontakt med barns indre emosjonelle "landskap". Det er en stor utfordring for voksne i barnehagen å forstå hvorfor barn blir

frustrerte og sinte. Ting skjer ofte i hurtig tempo rundt utagerende barn, og med store barnegrupper og få voksne, kan det være vanskelig å oppfatte det som virkelig skjer. Å kunne hjelpe barn til å utvikle en god emosjonell regulering og tilpasning i barnehagen, så fordres det at personalet selv er følelsesmessig oppmerksomme og tilgjengelig i samspillet med barn (Abrahamsen 1997). Det vil derfor være viktig at voksne følger opp vanskelige hendelser rundt barn ved å rette oppmerksomheten mot barns eget følelses- og opplevelsplan som kan ligge under eller bakenfor det vi faktisk kan se. Å ligge et "hestehode" foran for å forhindre at barn slår, biter eller klyper andre barn, krever tett oppfølging av de voksne, og er utfordrende både for barn og voksne.

For å kunne trenge inn i barns "indre emosjonelle landskap" som Kinge (1999) hevder er viktig for å forstå hva barn egentlig uttrykker, kan anerkjennende kommunikasjon og følelsesmessig inntonning være et viktig redskap å bruke. Slik jeg forstår teorien så betyr det at hvis voksne *ikke* blir provosert i møte med utagerende barn, men forholder seg rolig og inntoner seg på barns bølgelengde, og deretter hjelper barn til å sette ord på sine følelser, er det store muligheter for at den utagerende atferden reduseres. Kvello (2007, s. 137) viser til Fonagy (1999) og skriver: "Barn fødes ikke med evnen til å regulere følelser. Det skjer i samspill med andre, hvor følelser oppdages, forstås og responderes på". Slik jeg forstår det, betyr det at de voksne i barnehagen vil være viktige bidragsyttere i reguleringen av barns følelser.

Stern (2003) har beskrevet barns selvutvikling som en prosess av gjensidige relasjoner og delt relasjonsområdene inn i 5 områder der følelsesområdet er helt sentralt. Slik jeg forstår det betyr derfor et godt utviklet samspill og relasjon mellom barn og voksne i barnehagen, mye for utviklingen av barns atferd - og emosjons regulering. Imidlertid vil dette være avhengig av om de voksne *er* emosjonelt støttende og trøstende i forhold til barn eller ikke (Pianta og Walsh 1996).

Erfaringene fra barnehagen er at de voksne stort sett er lydhøre og fininnstilte overfor enkelte følelser som barn viser som glede, gråt fordi det lengter hjem, har slått seg, blitt redd etc. Imidlertid når det gjelder de mer "negative" følelsene barn kan uttrykke som sinne, raseri og fysisk utagering, vekkes det i altfor stor grad de samme følelsene i de voksne som i barnet, og de voksne kommer ofte i en definerende posisjon overfor barnet. Bae (1996) sier at åpenhet i

forhold til følelsesmessige reaksjoner er nødvendig for at voksne skal bli klar over egne følelser og ta ansvar for dem. Brodin og Hylander (2004) hevder at samspillet mellom barn, og mellom barn og voksne, preges av følelser, og at barn alltid vekker følelser hos de voksne gjennom sin måte å være på og oppføre seg på. Det innebærer også negative følelser. Brodin og Hylander (ibid) sier videre at de voksnes følelsesuttrykk lagrer barn i sin egen "erfaringsbank", og følelsesuttrykket til voksne kan oppfattes som barns' egne opplevelser. Dette viser oss hvor viktig det er at voksne i barnehagen er psykisk modne og emosjonelt stabile og avgrenset i forhold til sine egne følelser i møte med barn.

En informant sier at barn med utagerende atferd kan oppleves som at *"barnet er borti alt og alle, og kommer ofte i konflikt med andre, fordi det stadig klår på andre barn eller på ting rundt seg"*. Utsagnet er i overensstemmelse med Johannessen (1996, s. 35) som skriver: *"Motorisk urolige barn kan med eller mot sin hensikt dulte borti andre og beregner ikke virkningene av sine motoriske utfall"*. Dette er velkjente situasjoner i barnehagen, men hvis de voksne tar seg tid til å følge med på hva som skjer, så kan det hende at dultingen kan ha en annen hensikt for barn, nemlig at de ønsker å bli sett og lagt merke til. Å bli sett negativt, kan være bedre enn ingen oppmerksomhet for enkelte barn. Rampete Robin (Simon 2004) som har klare utagerende trekk, er ofte så sjalu og sint på sin prektige bror at han setter i gang masse bråk for at foreldrene ikke skal få mulighet til å rose broren, selv om det resulterer i at han selv får mer kjeft.

Alle fem informantene mener at utagerende atferd går ut over andre barn, og at det medfører konflikter barn i mellom. En informant hevder i tillegg til at *"atferden går ut over de voksne og over gjenstander/leker i rommet"*. Når informanten gir uttrykk at utagerende atferd kan gå ut over den voksne, framstilles den voksne som et hjelpeløst og passivt offer som er utsatt for barn med atferd som ikke de voksne greier å styre. Utsagnet er med på å behandle barn som et objekt, og ansvaret for atferden blir skyvet over på det enkelte barnet. Hvis vi ser på dette utsagnet i lys av L.Schibbye (2004) og Stern (2003) om intersubjektiv deling, kunne den voksne delt den vanskelige opplevelsen med barn ved å prøve å forstå hvilke intensjoner barn har, og hvilke følelser de prøver å uttrykke. På den måten vil de voksne framstå for barn som en ansvarlig og trygg voksen som anerkjenner barns følelser og opplevelsesverden, og at barns følelser er gyldige, selv om ikke handlingene nødvendigvis er det.

En informant mener at *"utagerende barn har problemer med å ta hensyn til andre mennesker"*. Å ta hensyn til andre og ha følelser for andre, forbinder jeg med empati, noe som støttes av Kvello (2007, s. 136) som sier: "Emosjoner og affekter er nært knyttet til empati. Empati handler om å sette seg i andres situasjon, og forstå ut fra deres ståsted" Kvello sier videre på s.136 at: "Det er foreløpig uavklart om mangel på empati er medfødt, eller om det primært skyldes mishandlende og omsorgssviktende samspill med voksne i oppvekstårene". L.Schibbye (2004) peker på selvgrensning/ selvrefleksivitet som sider som står i gjensidig avhengighetsforhold og forutsetter hverandre. Og som er nødvendige sider å utvikle for å kunne være empatisk. Jeg forstår det slik at barn som har problemer med å ta hensyn til andre mennesker, har disse problemene fordi det ikke har lært å se seg selv utenifra, betrakte seg selv å vurdere sine egne handlinger. De vil i liten grad derfor også kunne forstå hvordan andre kan føle det.

Informantene ser her ut til å tolke den utagerende atferden ut fra den observerte ytre atferden og definerer utagerende atferd der barn slår, dytter og biter andre barn. De tar i definisjonen liten grad i betraktning samspillet og relasjonen mellom barn og voksne, og den gjensidige påvirkningen de har på hverandre. Når voksne bedømmer barn ut fra ytre atferd, og ikke ut fra relasjonen og samspillet der atferden uttrykkes, blir det lett festet en "merkelapp" på barn som at barnet selv er slem og umulig.

Hvis vi ser på denne egenskapskarakteristikken av barn i lys dialektisk relasjonsteori, kan definisjonen knyttes til begrepet "reifikering". L. Schibbye (2004) hevder at reifikering (tingliggjøring) oppstår når mennesker (her barn) blir identisk med sitt innhold. Eller slik jeg oppfatter det at de voksne gjør barn identisk med sitt innhold, hvor de stempler barn som slemme og umulige ut fra atferd. Denne tingliggjøringen av barn medvirker til at de voksne gir barn en egenskapsdefinisjon som om barn er en ting, et objekt og noe fastlåst, ubevegelig og upåvirkelig (ibid). Denne holdningen er fremdeles dessverre utbredt både i hjemmene og i institusjonene.

Holdninger og forventninger til barn møtes tidlig i mors liv, der mor i graviditeten kan gi uttrykk for at barnet er urolig, rolig etc. Etter fødselen er dette enda mer merkbart hvor foreldrene forteller omverdenen at barnet er snill (gråter lite og sover mye) krevende (sover lite og gråter mye) etc. Alle disse ytre bedømmelsene er med å påvirke relasjonen mellom

barn og foreldre, og mellom barn og voksne i barnehagen, fordi medfødte og sosiale og emosjonelle egenskaper utvikles og påvirkes i relasjon med andre (Stern 2003).

Bae (1992, s. 39) sier om relasjonen:

For å forstå den andres væremåte må man ut fra en gjensidighetstankegang også stille spørsmål om sin egen. For eksempel: Hvordan bidrar jeg med min væremåte til de svarene jeg får fra den andre/ omgivelsene. Hva forteller andres handlinger om de forutsetninger jeg skaper for dem?

Det betyr at for at voksne skal bli klar over hva som er egne følelser og barns, vil det være nødvendig med en utsondringsprosess, der voksne må tørre å kjenne på sine egne følelser å være nær dem for å finne ut hva som er hva (ibid).

Mennesket er et sosialt vesen og barns overlevelse er knyttet til omsorg og tilknytning til andre mennesker. Samtidig som barn trenger omsorg og tilknytning, trenger det også avgrensning til voksne av samme grunn (L.Schibbye 1988). De må finne sin egen identitet, sitt eget jeg, eller som L.Schibbye (1988, s. 53) sier med henvisning til eksistensialistene, det er: "jeget" det som gjør oss til mennesker. "Jeget" muliggjør mennesket som fritt, ansvarlig, solidarisk, empatisk og medfølende. "Jeg gir kraft til ens selv". Når barn etter hvert utvikler dette jeget, vil det gi uttrykk for sin plass, sin rett og sine meninger. "Jeget" hos barnet uttrykkes i møte med andre, der barn kan si "jeg vil", "jeg må", "jeg skal". Det er dette individuelle "jeget" og kraften i det som kan utfordre voksne i barnehagen.

Jeg har av og til opplevd at barn uttrykker forskjellige behov, men at utsagnet har hatt en annen betydning enn jeg har lagt i det. Dette tror jeg ofte skjer i møte med utagerende barn, fordi de stadig uttrykker sine meninger om hva de vil og ikke vil, og oppfattes av voksne som masete og irriterende, og deres mening blir tillagt liten betydning. Ut av dette kan man forstå at den voksnes lydhørhet og innlevelse i møte med barn har stor betydning for om barn føler seg forstått og "sett". Og med en negativ innstilling og væremåte til barns individuelle uttrykk, kan det være de voksne som opprettholder utagerende atferd hos barn, fordi voksne signaliserer at barns individuelle "jeg" ikke er bra nok og bør forandres.

Alle informantene er videre enige om at utagerende atferd hos barn "går ut over andre barn, og at det oppstår konflikter barna i mellom pga. dette". Informantene ser her ut til å ansvarliggjøre barn med utagerende atferd for konfliktene med andre barn i barnehagen. De nevner ikke hva som initierer atferden, hva som opprettholder den, medvirker til at den

fortsetter, eller hvilke betingelser som er nødvendige for at atferden kan endres. Når det gjelder motorisk urolige barn sier Johannessen (1996, s. 35) urolige barn kan med eller mot sin hensikt dulte borti andre og har vanskeligheter med å beregne avstand til andre. Virkningene av barns motoriske utfall, blir derfor av omgivelsene oppfattet som om de slår eller ødelegger uten at barn selv oppfatter det slik, eller at dette er barns hensikt. På den måten kan det oppstå et samspill hvor omgivelsene tror at aggresjonen er planlagt, og den voksne svarer barn med verbale sanksjoner og utestegning fra gruppa. To av informantene sier at *"utagerende barn har dårlig impuls kontroll"*, og gir derved en individorientert beskrivelse av atferden uten å ta hensyn til relasjonene og konteksten barn er i. *"Dårlig impuls kontroll"* er ellers et begrep som ofte blir brukt i forhold til barn man mistenker, eller har fått diagnosen ADHD. Derfor mener jeg at dette er et begrep alle voksne i barnehagen må bruke med forsiktighet for å unngå en *"pedagogisk diagnose"* av barn. Ellers så forstår jeg informantene slik at de mener at utagerende barn har problemer med å kontrollere følelsene sine, noe som blir bekreftet av (Kvelling 2007).

5.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse synes å være et velkjent begrep blant informantene. Informantene gir uttrykk for at *"sosial kompetanse bl.a. handler om å ha positiv kommunikasjon og samhandling med andre, der man tar hensyn til andre, ser andres behov kunne inngå kompromisser og sosiale spilleregler"*. Fire av informantene svarer i tillegg at *"sosial kompetanse handler om at barn kan ta andres perspektiv, og ta hensyn både til seg selv og andre"*. En informant hevder at *"barn med sosial kompetanse kan samhandle positivt med andre, kan ta initiativ, bevare vennskap og ha god kommunikasjon"*.

Disse utsagnene er i overensstemmelse med Ogden (2001) og Vedeler 2007). Pape (2004) mener at utviklingen av sosiale kompetanse handler om å danne, men også kunne vedlikeholde positive vennerelasjoner. En annen informant vektlegger i sin forståelse at *"man kan ta andres perspektiv, vise empati, ha omtanke, omsorg og ha en ok. Kommunikasjon"*. Dette er i overensstemmelse med Lamers (2001) ferdighetsområder om hvordan sosial kompetanse kan oppleves i hverdagen ved bruk av empati, selvhevdelse, prososial atferd, selvkontroll, lek/ glede og humor. Informant 3 vektla viktigheten av *"å kunne beherske turtaking, kunne sosiale spilleregler og å inngå kompromisser"*. Informant 5 mener at sosial

kompetanse handler om *"evne til å kommunisere med språk og kropp, sette grenser for seg selv, gjenkjenne andres grenser og handle deretter"*.

Når man ser på definisjonen av begrepet "sosial kompetanse" i teorien, og sammenligner det med informantenes definisjon av begrepet, forstår man at informantenes har et godt kjennskap til begrepet. I teorien kan man se at barns utvikling av sosial kompetanse er et spesielt viktig, men også et svært utfordrende område. Utfordrende fordi å ha en god sosial kompetanse påvirker så mange sider av et barns utvikling. (Drugli 2008b) En positiv emosjonell utvikling i førskolealder har stor betydning for barns mentale helse, kognitive utvikling og tilpasning i skolen, derfor kan følgende for barn bli store hvis de ikke utvikler eller lærer strategier som nevnt overfor (ibid). Hvis man sammenligner definisjonene til informantene ser man at de har kunnskaper om hva sosial kompetanse, er og hvorfor dette er viktig å utvikle hos barn. Informantene bringer også inn relasjon og samspill til andre mennesker i sine definisjoner av begrepet. Selv om ordet sosial tilsier samhandling med andre, har de allikevel ikke knyttet begrepet sosial bare til en egenskap med barn, men også trukket inn miljøet rundt som for eksempel der informant 4 sier at *"sosial kompetanse gjør barnet i stand til å ta vare på både andre og seg selv i relasjoner med andre, og å ta hensyn til både seg selv og andre"*.

For at barn skal få muligheter til å få lekekamerater vil det være viktig som informant 1 hevder at barn selv kan ta selv ta initiativ. Initiativet kan være å spørre om å få være med i andres lek, sette selv i gang lek, eller spørre om andre vil være med i sin lek. Utfordringen i å tørre og å ta initiativ er at barn kan bli avvist av andre. Undersøkelser viser at barn som blir avvist, men som prøver å bruke andre strategier i tilnærmingen og ikke gir opp, har større muligheter for å lykkes sosialt enn andre barn. (Vedeler 2007). Vedeler (2007, s. 77) sier videre at *"... kan det ofte være krevende for et barn å få bli med i lek"*. Vedeler sier også at det er en stor utfordring for barn å forstå strategiene som gir de mulighet for å bli med i leken. Dette er noe man har observert og har stor erfaring med i barnehagen, men det er allikevel ikke alltid slik at de voksne forstår hvorfor barn har problemer med å få innpass i lekegruppene, eller hvorfor barn kan ha problemer med å få etablert vennskap med andre barn.

Det kan være store variasjoner i tilnærmingen fra barns side for å bli med i lek. De voksne er derfor en viktig bidragsyter i å utvikle av nye innfallsvinkler for barn, hvis det første forsøket skulle falle dårlig ut. Informant 5 mener at *"sosial kompetanse handler om evne til å kommunisere med språk og kropp"*. Kommunikasjon er helt avgjørende for å inngå relasjoner, og ulike former for kommunikasjon kan derfor også fungere som "limet" som holder relasjonen sammen. Men en dårlig kommunikasjonstilnærming kan også være "opløsningsmiddelet" som bryter en relasjon ned (Sollesnes 2008). Stern (2003) ser på kropp og sjel som en helhet, og vi styres av arv, biologi og miljø i et gjensidig samspill. Hvis vi ser på påstanden til informant 5 så støtter Sterns (2003) forskning informant 5 om viktigheten av å kommunisere med hele kroppen foruten språket. Selv tror jeg dette er helt ubevisste prosesser hos barn, og til dels også hos voksne. Vi kommuniserer med alt alltid, og vi har denne evnen, uansett om vi er sosialt kompetente eller ei, men det er måten vi gjør det på, og hva som vekkes i kommunikasjon med andre, som blir avgjørende for om et godt samspill og relasjon kan etableres.

5.3 Beskrivelse av utagerende barn i barnehage

Beskrivelser av informantenes erfaringer er det viktig å få kunnskaper om i denne oppgaven. På den måten kan jeg finne ut om informantene trekker fram relasjonen som en viktig faktor eller utløsende faktor i forhold til barns utagerende atferd. Jeg er her ute etter den ærlige opplevelsen, erfaringen og forståelsen informantene har gjort i arbeidet med utagerende barn, mer enn de objektive og vitenskapelige definisjonene som er tuftet på kunnskaper tilegnet gjennom teori.

En informant beskriver utagerende barn som *"vanskelig og umulig, og at det slår, biter og sparker"*. Å sparke, slå å bite er negative dyder i vårt samfunn, og et problemområde som er utfordrende for de voksne, for barn som slår, og andre barna i barnehagen. Beskrivelsen av den ytre atferden der barn slår og biter er i overensstemmelse med teorien i oppgaven, men når informanten beskriver barnet som vanskelig og umulig, er det informantens egen tolkning av barns atferd som beskrives, ikke den ytre observerte. Og det er mellom det observerbare og objektive "han slår" og den subjektive, følelsesmessige tolkningen "han er vanskelig og umulig" som er det område som mange voksne i barnehagen bør bli mer bevisst på, og som man som voksen har mulighet til å endre i møte med utagerende barn.

Jørgensen og Schreiner (1991) hevder at voksnes forståelse av barns personlighet er av avgjørende betydning for hvordan de griper inn overfor dets handlinger. Slik jeg forstår det betyr dette at hvis voksne kunne møte utagerende barn med interesse og åpenhet å signalisere til barn at det er ok. Selv om ikke handlingen til barn er det, kunne det i større grad være mulig å få etablert en god relasjon til barn med utagerende atferd. Med Baes (1996) anerkjennende væremåte så vil man i stedet for å fokusere på barns uttrykk isolert som "han slår, han biter", også være viktig å se på andre barn og voksnes væremåte og samspill samtidig, for å forstå atferden til barn. Hvis de voksne i barnehagen tok seg tid, hadde kunnskaper eller perspektiv på barn som mer var tuftet på relasjon og kommunikasjon mellom dem, i stedet for å fokusere ensidig på den ytre handlingen, mener jeg at det vil det være større mulighet for å kunne forstå barns atferd, og dermed sette i gang relevante og mer presise tiltak i barnehagen. Dette blir presisert i Brodin og Hylander (2004, s. 17) som sier:

Førskolelærernes kunnskaper og bevissthet i møtet med den enkelte barnet, og måten de forholder seg på til alt som utspiller seg mellom barna er av avgjørende betydning. Det daglige samspillet er grunnlaget for barns utvikling av selvfølelse, medfølelse og sosiale kompetanse.

Informant 2 hevder at *"barnet ikke kan kontrollere følelsene sine, og at barnet er frustrert i sin væremåte"*. Påstanden til informant 2 om kontroll av følelser er i overensstemmelse med Kvello (2007, s. 137) som viser til Fonagy (1999) og skriver: "Barn fødes ikke med evnen til å regulere følelser. Det skjer i samspill med andre, hvor følelser oppdages, forstås og responderes på". Det betyr at hvis barn har en svak emosjonsregulering som kan ha sitt utspring i blant annet foreldrenes samspill og relasjon til barnet, vil barn kunne utvikle problemer med å kontrollere følelser. Når det gjelder uttalelsen om at barnet er "frustrert i sin væremåte" gir informanten en individbeskrivelse av barnet i stedet for atferden barnet uttrykker. Frustrert væremåte tolker å bety at barn uttrykker følelser som sinne og irritasjon.

Før barn får et verbalt språk og kan forklare med ord hva det vil, må foreldrene gjette seg til hva barn ønsker. Foreldrene prøver seg gjerne fram med forskjellige forslag og tilbyr for eksempel mat, ren bleie, ta av litt klær, ta på litt klær etc. Etter hvert vil barn kunne uttrykke seg verbalt om sine behov, men som Bae (1996) hevder, så skaper barn mening på andre måter enn voksne, og de voksne kan lett komme til å misforstå hva barn egentlig ønsker å uttrykke. Dette tror jeg skjer oftere med utagerende barn enn andre barn, fordi de voksne

bruker sin definisjonsmakt i forhold til barn, og særlig i forhold til barn med utagerende atferd. Bae (1996, s. 147) skriver:

Begrepet definisjonsmakt henspiller på at voksne er i en mektig posisjon vis- a-vis barn når det gjelder deres opplevelse av seg selv. Måten voksne svarer barn, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelser, hva de reagerer på og ikke – i disse prosessene, utøves det definisjonsmakt. Denne makten kan brukes både til å fremme selvstendighet hos barnet, men også undereliminere den.

I oppgaven er anerkjennelse brukt som et teoretisk perspektiv hvor begrepet oppfattes som en *væremåte* i samspill, dialog og relasjon til barn. Hvis man tar for seg begrepene "definisjonsmakt" og "anerkjennelse" og setter de opp mot hverandre forstår jeg det som om begrepene har helt motsatt mening og innhold. "Anerkjennelse" gyldiggjør barns følelser, mens "definisjonsmakt" er der de voksne som gir barns følelser gyldighet, alt etter de voksnes dagsform, perspektiv, kunnskaper eller væremåte.

En informant hevder at utagerende barn er *"uroelige, farter mye rundt uten å slå seg særlig til ro og hører ikke etter beskjeder som blir gitt og retter seg ikke etter dem"*. Påstanden om at barn med atferdsvansker/ utagerende atferd er urolig og farter mye rundt, er i overensstemmelse med Kvello (2007) og Drugli (2008b). Utagerende barn har ofte store problemer med å finne ro i lek, aktiviteter eller sosialt samspill, og går dermed glipp av muligheter til å inngå gode relasjoner med de voksne og andre barn. Informanten sier videre at *"barnet har problemer å konsentrere seg om oppgaver det skal gjøre, høre etter beskjeder som blir gitt av de voksne, og det har også lett for å ødelegge leken for andre barn"*. Denne påstanden er i overensstemmelse med Johannessen (1996, s. 38) som sier at "Et barn som ikke klarer å samle oppmerksomheten sin om det pedagogen bestemmer, får problemer i de aller fleste situasjoner ...". "... og kan utvikle sosiale - emosjonelle vansker". Dette mener jeg skjer fordi utagerende barn ofte får liten mulighet til å oppleve mestring, dialog og positiv bekreftelse av bl.a. voksne i barnehagen.

Hvis vi ser på beskrivelsene til informantene, og prøver å gå bakom atferden for å forstå barn, slik Kinge (2007) hevder er viktig, så kan man spørre seg om hva det egentlig er barn uttrykker gjennom sin atferd? Å bli "sett" handler om å møte barn på flere forskjellige måter, det mentale, relasjonelle og følelsesmessige. Når barn farter mye rundt omkring og sjelden eller aldri slår seg til ro, vitner denne atferden om at barn strever, og at de ikke finner sin plass i gruppa. Hvis de voksne ikke greier å møte og forstå dette, å gi signaler til barn at de

forstår at utagerende barn ikke har det godt, vil mistrivselen og uroen eskalere. L.Schibbye (2004) er også opptatt av den voksne må bruke alle sansene for å forstå hva barn formidler ved å gå bakom ordene, ikke bare fokusere på barns atferdsuttrykk.

Urolig barn er barn som alle legger merke til fordi atferden er så tydelig. Barnehagene har også begrensede arealer, og det er mange barn på liten plass. Barn har dessuten en dårligere evne til å regulere avstander enn voksne, og det kan fort oppstå situasjoner som er kaotiske og uoversiktlige. Nettopp fordi ting skjer så fort, så handler den voksne mer eller mindre instinktivt ved konflikter. Enten tas det aktuelle barnet vekk fra situasjonen, man kjefter på det i andres nærvær, ellers så overser man barnet helt. På den måten signaliserer voksne til barn at atferden ikke er akseptabel. Imidlertid hvis vi gir oss bedre tid til å prøve å forstå hva barn uttrykker må man rette fokuset mot hele barnet som ansiktsuttrykk, kroppsspråk, følelser uttrykt i verbale utsagn, gråt, skrik, øyekontakt etc. da vil vi i større grad kunne gå forstå barns følelser og handlinger, behov og hensikter som L.Schibbye (2004) påpeker.

Informant 4 hevder at *"utagerende barn ofte er en gutt"*. Denne påstanden får informanten støtte av hos Kvello (2007, s. 139) som henviser til Else-Quest et al. (2006) som i sin forskning viser til at "jenter jevnt over har en bedre kontroll på sine følelser enn gutter". Informant 5 mener at *"utagerende barn kan ha problemer med å forstå hva som egentlig skjer rundt det, fordi de har problemer med å tolke omgivelsene og signalene fra andre"*. Dette utsagnet støttes av bl.a. Kadesjø (1993) og Kvello (2007). Kadesjø (1993, s. 14) sier at for å kunne konsentrere seg må man kunne: "... rette sin persepsjon, sine tanker og følelser mot oppgaven, utelukke uvedkommende stimuli, komme i gang med, holde fast ved og avslutte en oppgave".

Man må altså kunne skille det vesentlige fra den uvesentlige. Drugli (2008b) sier at pedagoger er gode informanter om barns atferdsvansker i barnehagen, men at det er viktig at pedagogene fokuserer konkret på det barnet gjør når atferdsvansker skal beskrives, og at man klarer å skille atferdsbeskrivelsene fra barn som person. Når det gjelder svarene til informantene bruker flere de samme begrepene i sin definisjon, som når de beskriver barn gjennom erfaringer. Jeg oppfatter det her som at informantene ikke tar inn det relasjonelle perspektivet, samspillet og kommunikasjonen med andre barn og voksne i stor nok grad i sine beskrivelser. Svarene til informantene viser dog en større relasjonell forståelse enn i

definisjonen. Informant 4 sier blant annet *"utagerende barn kan fort bli ensomme sjeler"*. Her oppfatter jeg at informanten også vurderer utagerende barn i samspill med andre mennesker, og at det er bekymring fra informantens side om at utagerende barn kan bli sosialt utstøtt.

Når man leser igjennom funnene og informantenes beskrivelser av utagerende barn, oppfattes mange av beskrivelsene som negative merkelapper av barn som individ der man bruker betegnelser som: *"vanskelig og umulig"*, *"barn og personale blir usikre på barnet, mye frustrasjoner, ofte konflikter, og barnet hører ikke etter de voksne"*. Dessuten sier noen av informantene at *"alle blir slitne av det, barnet truer andre barn, gjentar uønskede handlinger flere ganger pr. dag"*.

Når vi vet gjennom forskning, at voksnes holdninger, tanker og relasjon til barn er viktig, vil slike merkelapper stigmatisere utagerende barn og en anerkjennende relasjon vil ha vanskeligheter med å utvikle seg mellom dem. Brodin og Hylander (2004, s. 17) hevder: *"Førskolelærernes kunnskaper og bevissthet i møtet med det enkelte barnet, og den måten de forholder seg på til alt som utspiller seg mellom barna, er av avgjørende betydning"*. Johannessen (1996) hevder at voksne i barnehagen er med på å endre relasjonen til barn når de bestemmer seg for å handle annerledes. Men for å kunne handle annerledes må voksne også tørre å se seg selv utenifra, og kunne reflektere over sine handlinger i et relasjonelt lys. Da vil voksne få muligheter til å forstå og vurdere sine reaksjoner, å se hvordan de selv bidrar til problemene. Og det vil være muligheter for endring i relasjonen.

Hvis vi ser på funnene i lys av L. Schibbyes' (2004) og Bae (1992) anerkjennelsesbegrep som vektlegger lytting, forståelse, aksept og toleranse og bekreftelse i sin relasjon og kommunikasjon til barnet, kunne noen av svarene med et relasjonelt perspektiv kanskje lyde som følgende eksempler: *"Lille Per kan slå, bite og sparke, men jeg tror dette utløses fordi han ikke alltid får med seg det som blir formidlet, fordi det er så mye støy på avdelingen. Og jeg som pedagog får dessverre ikke tid til å lytte til hans budskap både det verbale og non-verbale, og gitt han den oppmerksomheten som han må ha for å forstå. Da blir han frustrert og kan bite"*. Et annet eksempel kan være: *"Ja, lille Per kan slå, bite og sparke, men det kan være når Ole tar fra Per bilen han leker med. Da kan jeg se at han blir fortvilet og lei seg, men at han ikke greier å uttrykke sine følelser med ord, og begynner å slå andre barn for å fortelle*

at han er lei seg"... Når det gjelder å bekrefte det utagerende barns følelser kan det lyde slik: "Lille Per kan slå, bite og sparke, men jeg har lagt merke til at hvis ingen prøver å forstå hva han prøver å formidle, ved å le av han, overse han, eller at det ikke tas ta på alvor det han prøver å fortelle, blir han svært lei seg og kan begynne å sparke til både barn og voksne". Tilslutt kan man ta for seg aksept og toleranse som kan forstås som følger: "Ja, lille Per kan slå, bite og sparke, men det er stort sett når han gir uttrykk for noe han ikke ønsker, som for eksempel å gå på tur, og hvis den voksne ikke bekrefter hans følelser og behov". Den voksne sier kanskje: "Du må gå på tur, det må alle barn i barnehagen gjøre". Dermed utløses fortvilelsen og frustrasjonen til lille Per som har vanskeligheter med å kontrollere følelsene sine, sette ord på det han føler og begynner å slå i stedet. I stedet kunne den voksne ha sagt: "Ja, jeg forstår at du ikke vil gå på tur, at du synes at det er litt langt og at du blir sliten, men du vet det er mange andre barn som har veldig lyst til å gå på tur, og da vil de bli veldig lei seg hvis ikke det skulle bli noe av".

5.4 utfordringer i møte med barn med utagerende atferd

Når vi ser på informantenes svar på overnevnte spørsmål, er det to utfordringer som stadig vektlegges hos informantene. Det er å få til *"et enhetlig og felles samarbeid i personalgruppa om barn med utagerende atferd, og at det oppleves å være ekstra utfordringer i forhold til foreldrene"*. En informant mener at *"det er utfordrende med avtaler som er gjort av de voksne vedrørende barnet, slik at avtalene blir konsekvent fulgt opp av alle de voksne"*. Johannessen (1996, s. 89) støtter viktigheten av at hele institusjonen må ha en felles oppfatning av problemene, og å være enige om hvordan de skal løses. Vedeler (2007, s. 86) hevder at "... sosiale konflikter beskrives som en kamp om verdier, makt, roller, rådighet over knapphetsgoder, ideologi eller interessekonflikter".

Når man ser på Vedelers forståelse av begrepet sosiale konflikter, og overfører dette til utfordringene i personalgruppa rundt utagerende barn, oppfatter jeg at noen av årsakene til problemene kan ligge her. Sosiale verdier handler om den enkeltes medarbeiders oppdragelse, kultur og menneskesyn i samspill med andre. Makt kan handle om at den voksne i kraft av sin posisjon og overlegenhet ikke orker eller vil bry seg om utagerende barn, og heller overlater utfordringene til andre voksne på avdelingen. Og ideologi kan knyttes til den enkeltes livssyn, og hvordan man møter barn med utagerende atferd.

Dialektisk relasjonsteori bygger på dobbeltrefleksjonsprinsippet som innebærer at samtidig som mennesket kan forholde seg til seg selv, så kan det også forholde seg til omgivelsene. Og det jeg gjør mot meg selv, reflekteres i relasjon til andre (Bae 1992). Hvis vi tenker på omgivelsene her som informantenes arbeidskollegaer, og hvorfor det oppstår problemene rundt samarbeidet om utagerende barn, kan følgende spørsmål være nyttig å reflektere over i personalgruppa. Er det min væremåte som gjør at samarbeidet ikke fungerer? Hva kan jeg gjøre for å styrke samarbeidet mellom personalet.? Hvem er jeg i møte med utagerende barn og andre voksne på avdelingen? I dialektisk relasjonstekning er man opptatt av relasjoner som er preget av anerkjennelse som både tar vare på behovet for tilknytning og en avgrensning. Det betyr at væremåten kan gi rom for både likehet og ulikehet, nærhet og innlevelse (Bae 1992). Hvis vi bruker dette perspektivet i møte med voksne i personalgruppa, så tenker jeg at det betyr at man i personalgruppa lytter til andre, gir bekreftelser, er åpen, ærlig, undrende og viser innlevelse. Da tror jeg det skulle være muligheter for en større forståelse og utsortering av problemene, og rom for å utvikle et bedre samarbeid i forhold til barn med utagerende atferd.

En informant sier *"disse barna utfordrer oss fordi det ikke alltid er så lett å vite hva barnet trenger"*. Vi trenger derfor bedre tid, større kapasitet og gode tilstedeværende voksne som kan støtte dette barnet ". Tholin (2003, s. 118) sier at "Pedagoger må mer enn bare registrere, de må også kunne føle, kjenne og oppfatte hva barnet formidler gjennom forskjellige uttrykksformer". Slik jeg forstår det handler ikke dette om tid eller kapasitet, men om å møte barnet ved å tolke barns uttrykk som kan være verbale ytringer, atferd, kroppsspråk, latter, gråt etc. Informant 4 synes *"manglende kompetanse hos de voksne kan være utfordrende, og at ikke alle voksne takler disse barna"*. I St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s. 22) slås det fast at "Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning". Informant 5 synes det er *"utfordrende å ha nok ressurser til å følge opp det utagerende barnet"*. Pålerud og Bonnevie (2002, s. 38) hevder i den forbindelse at: "Det er ikke gitt at det er ressursene som er mangelfulle, det kan være at målene og tiltakene ikke er realistiske ...".

De voksnes innflytelse og medvirkning er omtalt både i rammeplanen og St.meld. nr. 41, 08/09 (s. 6) hvor det fastslås: "... kvaliteten på barnehagetilbudet som gis er helt avgjørende for barnas trivsel og utvikling i barnehagen. Dette omfatter både kvaliteten og relasjonene mellom ansatte og barn". I et senere avsnitt på s. 28 står det også: "Regjeringen legger i denne meldingen til grunn at de ansattes kompetanse er avgjørende for kvaliteten i barnehagen".

Som vi kan se av stortingsmeldingen er relasjonen mellom voksne og barn viktig for barns trivsel og generelle utvikling. Når informantene gir uttrykk for at den største utfordringen er samarbeidet i personalgruppa, og en felles forståelse av det utagerende barnet, er det forståelig at arbeidet med utagerende barn kan være utfordrende. Imidlertid er dette vanskeligere og mer alvorlig for barn i møte med voksne som ikke greier å samarbeide seg imellom, og hvor det oppstår konflikter. Vedeler (2007, s. 86) sier om voksenkonflikter "Sosiale konflikter oppstår når enkeltindividers eller grupperes interesser står i motsetning til hverandre, eller ikke stemmer overens". Vedelers definisjon ser ut til å stemme bra med årsakene til at samarbeidet i personalgruppa oppleves som utfordrende. Når man som pedagog på avdelingen opplever et vanskelig samarbeid rundt et barn kan den dialektiske relasjonsmodellen, og begreper som selvrefleksivitet og selvavgrensning være et perspektiv som kan virke samlende og frigjørende L. Schibbye (2004).

Ifølge (Drugli 2008b) provoserer utagerende barn voksne med sin atferd, og de voksne møter ofte dette barnet med kritikk, sinne eller sanksjoner, noe som ikke bare rammer det enkelte barnet, men hele barnegruppa. Dette er erfaringer som de fleste som arbeider i barnehagen har opplevd. L. Schibbye (2004) peker i sin modell på at selvrefleksivitet dreier seg om at den voksne må lære seg til å være sitt eget objekt, kunne se seg selv utenifra, betrakte seg selv og sine handlinger, kommunikasjon og samspill med barn. Da får man i større grad muligheten til å spørre seg selv om det kan være noe ved meg og min væremåte som virker negativt inn på relasjonen, og som kan være medvirkende til barns atferd. Selvrefleksivitet utvikles i motstand med andre mennesker sier L. Schibbye (2004), og det er ofte mye motstand som vekkes i voksne når man har utagerende barn på avdelingen. Imidlertid hvis man tørr å vedkjenne seg motstanden som vekkes i en, møte den med ærlighet, interesse og åpenhet, å spørre seg selv om hva det er ved dette barnet som faktisk irriterer meg, vil man

ifølge L. Schibbye (2004) tåle å bli usikker. Men også lære noe om hvordan man som voksen kan møte utfordrende følelser, gjøre noe aktivt med dem og derved relasjonen til barnet.

Informantene gir uttrykk for at foreldresamarbeidet kan være utfordrende, og her får informantene støtte av Drugli (2008a) som hevder at samarbeidet med foreldrene oppleves ofte som det mest utfordrende i arbeidet i barnehagen. I RP06, og i St.meld. nr. 41, 08/ 09, er det gitt føringer angående foreldresamarbeid som det er viktig at personalet i barnehagen kjenner til, er oppmerksomme på og tar hensyn til. Drugli (2008a, s. 122) hevder "Hvis det er konfliktfylt forhold mellom foreldre og personale og lærere, blir det vanskeligere for barnet å etablere en trygg relasjon med de profesjonelle". Informant 1 hevder at *"hvis det blir en barnevernssak kan samarbeidet bli vanskelig, men også ellers fordi det kan være mange ting å ta tak i"*. Informant 2 og 3 og 5 hevder at *"foreldresamarbeidet kan være vanskelig fordi foreldrene ikke ser de samme problemene som barnehagepersonalet gjør"*. Informant 4 sier at *"foreldresamarbeidet kan være vanskelig, fordi dette området kan være et sårt punkt for foreldrene"*. Den ene informantene mener at foreldresamarbeidet er *"utfordrende, fordi det som skjer rundt barnet deres er et sårt punkt hos foreldrene"*. Når informantene her framstiller samarbeidet om barnet som et "sårt punkt" hos foreldrene, oppfattes det som noe negativt, noe overdrevent, og gir signal til omverden og foreldrene selv, at de er vanskelige. Informant 5 kan tolkes til å ta foreldrenes perspektiv og omtaler foreldrene som engstelige, redde eller sinte, men informantene sier videre i sin tolkning, at disse følelsene oppstår hos foreldrene fordi de ikke ser det personalet i barnehagen ser. Slik jeg forstår det betyr det at hvis foreldrene hadde hatt barnehagepersonalets perspektiv hadde de ikke vært engstelige, redde eller sinte. Det vil aldri være slik at foreldrene kan ha det samme perspektivet som personalet, like lite som det kan være motsatt. Det er heller ikke ønskelig. Jeg etterlyser her derfor en større empati og forståelse fra informantenes side om hvor vanskelig det må være å være foreldre til barn med utagerende atferd som personalet stadig klager på og som ofte kommer opp i konflikter med både voksne og barn i barnehagen.

Kinge (2009, s. 20) skriver "Et samfunn som setter pris på sine barn, må ta godt vare på deres foreldre". Kinge (2009, s. 13) viser til Hafstad og Øvreeide (1998) og skriver: "Foreldre er barns viktigste utviklingsressurs ved siden av barns egen biologiske livskraft". Disse utsagnene kan være en viktig ledetråd for mange som arbeider i pedagogiske institusjoner, der det dreier seg om å forstå at man ikke kan hjelpe barn, hvis man ikke inkluderer

foreldrene på en anerkjennende måte. Å anerkjenne den andres rett til egne opplevelser betyr her at de voksne i barnehagen signaliserer til foreldrene at deres følelser er gyldige, uten nødvendigvis å måtte føle det samme. (Bae 1996) Et eksempel her kan være: "Det ser ut som om barnet deres blir mer urolig etter å ha spist mye sukker. Har dere gjort disse erfaringene hjemme også?" Hvis foreldrene da svarer, "nei, det har vi aldri lagt merke til og det tror vi ikke er tilfelle", kan personalet med anerkjennende væremåte kunne svare. "Nei, vi tenkte heller ikke på at dette kunne være med på å bidra til at barn ble uroligere, men nå har vi redusert kraftig på serveringen av saft, vafler og kaker i barnehagen, og da ser det ut som om hele gruppa, deriblant deres barn, blir roligere. Kanskje det hadde vært mulig å prøve ut hjemme også? Dette eksempelet er et velkjent tema og problemstilling i barnehagene rundt omkring. Som eksempelet viser kan man være uenige med foreldrene, men allikevel respekterer deres følelser.

Når informantene opplever at samarbeidet er det som er mest utfordrende i arbeidet med utagerende barn, forstår jeg det som om informantene har kommet på "kant" med foreldrene, og at ingen av dem har følt seg sett, forstått eller akseptert for sine meninger og følelser. Hvis vi trekker inn L. Schibbye (2004) så kan dette perspektivet være med å løse opp fastlåste mønstre. L. Schibbye (2004, s. 247) skriver: "Anerkjennelse favner samværsmåter eller samværsmodi, en levd måte å være sammen med andre på". Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er, men kan hjelpe oss med å tilordne relasjonelle opplevelser. Ut fra dette perspektivet tenker jeg at anerkjennelse handler om måten vi kan velge å møte foreldrene på når vanskeligheter oppstår rundt utagerende barn. Hvis vi som profesjonelle møter foreldrene med respekt og forståelse for deres meninger og oppfatninger, vil det med dette perspektivet være større muligheter å etablere et samarbeid om barn, selv om man ikke er enige. Det betyr ikke nødvendigvis at man må enig ved å nikke bekreftende til den andre, men at man greier å signalisere at man anerkjenner og respekterer den andres følelser, uten å prøve og forandre dem. Samtidig som at man som profesjonell kunne være tydelig på hva man selv mener. Hvis man har denne kunnskapen vil samarbeide mellom foreldrene rundt vanskelige temaer om utagerende barn i barnehagen, være en bidragsyter til større forståelse og dermed utviklingen av et bedre samarbeide, som alle er så avhengig av. Et annet viktig poeng i samarbeide med foreldre er å ha kunnskaper forankret i teori. Da kan man som pedagog i større grad vise til hvorfor man er bekymret, og hvorfor det er viktig å sette i gang hjelp og relevante tiltak. Kinge (2009, s. 49) viser i den forbindelse til (Sogn og Øverlien, 2007) og skriver:

"Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle". Et perspektiv som er viktig å ta med også i samarbeidet med foreldrene.

5.5 Forslag til tiltak og meninger om hvem man bør starte samarbeidet med.

Når vi ser på svarene fra informantene så mener 4 av 5 at "gode tiltak kan være små lekegrupper som går ut på å sette barnet sammen med noen få andre barn utenfor den store barnegruppa". Et annet forslag til tiltak er å bruke barnesamtaler, der barnet kan snakke med en voksen i fred og ro, slik at det oppstår et tillitsforhold mellom dem som den voksne kan bygge videre på". Fire av fem informanter mener at "foreldrene er de viktigste samarbeidspartnerne, men utenfor barnehagen mener alle fem informantene at PP-tjenesten er den viktigste samarbeidspartneren". Informant 1 mener at "at barneverntjenesten er en dårlig samarbeidspartner, som ikke har tid til å komme til barnehagen", en annen informant mener at "barneverntjenesten kan være en samarbeidspartner, men at det kommer an på situasjonen og hvor mye utagering det er snakk om". Tre av informantene nevner ikke barneverntjenesten som en mulig samarbeidspartner i forhold til utagerende atferd".

Som man kan se mener nesten alle informantene at smågrupper kan være et godt tiltak for å få utagerende barn inn i gruppa. Informant 4 mener at "dette tiltaket kan være godt, fordi gruppa blir tettere sammensveiset og tryggere på hverandre". Tre av informantene har ikke utdypet hvorfor de mener lekegrupper er et godt tiltak, men informantene får støtte for sitt syn av Vedeler (2007, s. 112) som sier "Leke og kameratgrupper er betydningsfulle arenaer for utvikling av sosial kompetanse". Som vi ser er lekegrupper viktige tiltak, men min erfaring i utarbeidelsene av disse tiltakene, er at det er viktig at de voksne setter sammen gruppa etter nøye vurdering. Dette kan selvfølgelig først gjøres etter at man har kartlagt sosial mestring og interaksjoner mellom barn. Sammensetningen i gruppa skal ikke være tilfeldige, fordi det er viktig at gruppa har en overvekt av sosialt velfungerende barn. Det betyr at det er viktig å ha med barn som utagerende barn ser opp til. Eller barn som har høy status i barnegruppa generelt, og som kan vise forståelse for andres behov (Vedeler 2007).

I svarene fra informantene forstår jeg det som om informantene går rett på tiltakene uten en kartlegging i forkant, fordi ingen av informantene nevner noe om dette. Informantene ser ikke

i særlig grad til å vektlegge viktigheten av sin egen relasjon til barna i opprettelsen av lekegrupper, men er opptatt av relasjonen barna imellom. Kinge (2007, s. 47) sier "... som tidligere nevnt kan man ikke se tiltak atskilt fra barns relasjon til de voksne rundt barns eksistensielle behov dvs. anerkjennelse og ivaretagelse," og videre litt senere i kapittelet "... er mitt syn først å stille spørsmål om: Hvordan er din relasjon til dette barnet?" Johannessen (1996, s. 43) påpeker også viktigheten av dette. Hun hevder at hvis den voksne prøver å se seg selv utenfra i et relasjonelt lys, vil det være mulig for personalet å forstå at tiltakene som blir igangsatt, og som utvikles og påvirkes i relasjon med andre, også må være med i selve planleggingen initieringen og selve tiltakene.

Kartlegging og tiltak hører sammen, det ene skal ikke settes i gang uten det andre. Når man kartlegger i barnehagen handler det om å avdekke barns utviklingsnivå og fungering både kognitivt, emosjonell, språklig og sosialt, og er en forutsetning for å iverksette gode og presise tiltak. Uten en god kartlegging vil det være vanskelig å lage tiltak som barn og miljøet på avdelingen kan dra nytte av. Stangvik (2001, s. 123) sier "Hensikten med kartleggingen er å slå fast barns viktigste behov og gjøre en prioritering som kan ligge til grunn for oppstilling av arbeidsmål". Før man setter i gang kartlegging av barn vil det imidlertid være viktig at de voksne reflekterer over sin egen rolle og hvilket forhold de selv har til det aktuelle barnet, for å se om det kan være de voksne som selv som bidrar til problemene.

Når man ønsker å sette i gang et spesielt tiltak i barnehagen, er det viktig å være tydelig på overfor alle på avdelingen, om hvorfor det er nødvendig å igangsette tiltak, i forhold til hvilke områder (man kan ikke ta alt på en gang), når tiltaket blir igangsatt, at målene blir presisert og evaluert. Det vil ikke minst være viktig å samarbeide med foreldrene i forkant, før initieringen av kartleggingen og tiltaket, å sikre seg at personalet på avdelingen greier å samarbeide om tiltakene. Mange utagerende barn strever i store barnegrupper, og en av grunnene kan være at støynivået øker når det er mange barn sammen på avdelingen. Barn kan oppleve at de ikke blir sett, konfliktnivået kan øke, det blir kaotisk og uoversiktlig, og de voksne kjefter mer. I St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s. 60) henvises det til internasjonal forskning der det står:

"Internasjonal forskning viser at gruppestørrelse i barnehagen er den faktoren som hadde størst sammenheng med barns stressnivå. Store grupper er mer bråkete, byr på flere anledninger til konflikt og større konkurranse om begrensede ressurser - som de voksnes oppmerksomhet".

Når det gjelder kjefting skriver Sigsgaard (2003) at kjefting er uttrykk for avmakt hos de voksne. Jeg forstår det som om når den voksne ikke har noen andre strategier å bruke, så øker avmaktfølelsen og de begynner å kjefte. De voksne oppleves som minst anerkjennende når de begynner å kjefte. Jørgensen og Schreiner (1991) hevder at barn blir stresset og ukonsentrerte når de voksne kjefter, og mistrivsel vil øke. Utagerende barn kan derved få enda større vanskeligheter med å få oversikt og å finne en mening og sammenheng i for eksempel leken ("sence of cohrence") slik Antonovsky (1996) i Vedeler (2007, s. 20) uttrykker det. Enkelt barn kan derfor komme til å bruke uhensiktsmessige strategier for å bli med i samspill og lek med andre, med den følge at de blir utestengt og avvist, og mistrivsel vil øke.

Å opprette lekegrupper er et vanlig tiltak i barnehagen. En av informantene mente at "... på den måten vil gruppa bli tettere sammensveiset, og dermed tryggere på hverandre". Min erfaring er at smågrupper kan være positive tiltak, fordi de voksne kan få mer oversikt, større tid og ro til å se og bekrefte hvert enkelt barn som et subjekt. Bae (2005, s. 2-6) sier om viktigheten av å se barn som subjekt:

Å møte barn som subjekt er vitalt for å legge grunnlag for medmenneskelighet og konstruktive relasjoner både i barnehage og andre steder". (...) "hvis man vil se barn som subjekt, må de møtes med omsorg i forhold til mentale, relasjonelle og følelsesmessige sider.

Sentralt her er at de voksne i barnehagen ser at barn har behov for tilknytning og fellesskap, og går inn og støtter barn når de ser det faller utenfor, eller har problemer med å få til konstruktive samhandlingsmønstre med andre barn. Kan dette være svaret på hvorfor informantene har gode erfaringer med små lekegrupper, fordi de voksne i større grad kan støtte barnet mentalt, relasjonelt og følelsesmessig, og at barnet føler seg verdsatt og sett som menneske? To av informantene mener at "*bruk av barnesamtaler kan være et godt tiltak for det utagerende barnet*". Den ene informanten henviser til boka om "Barnesamtaler" av Kinge (2007), og sier at "... barnesamtaler har vært forsøkt på et barn og at det virket positivt inn". Kinge (2007, s. 108) sier at:

Når hun bruker begrepet barnesamtaler, er det med en spesiell hensikt; nemlig å benytte regelmessige samtaler basert på et verdigrunnlag av anerkjennelse og empati som tiltak primært for barn som strever i sin samhandling med andre, barn med små eller store vansker.

Som vi kan se får informanten støtte av Kinge som hevder at barnesamtaler et godt tiltak til barn som strever med utagerende atferd.

Når det gjelder samarbeidspartnere er informantene først og fremst opptatt av å starte opp samarbeidet med foreldrene. Informantene omtaler dem som *"våre viktigste samarbeidspartnere og at det er viktig å være på lag med dem"*. Disse uttalelsene får støtte i bla. St.meld. nr. 41 08/ 09 (s. 36), og Drugli (2008a, s.126) som viser til viser til Webster – Strattons' (2005) forskning og skriver at:

...foreldrenes engasjement og involvering i barnehagen og skolen fremmer barns trivsel, sosiale kompetanse og læring. Jo mer de profesjonelle i barnehagen og skolen inviterer og motiverer foreldrene til å involvere seg i barnehage- og skolehverdag, desto bedre fungerer det.

Når det gjelder samarbeidet med instanser utenfor barnehagen så sier samtlige informanter at *"de først og fremst ønsker å samarbeide med PP-tjenesten"*. En av informantene sier at *"PP-tjenesten gir best råd"*, og to sier at *"PP-tjenesten har tid til veiledning"*, en annen omtaler PP-tjenesten som en *"naturlig samarbeidspartner"*. Når det gjelder andre samarbeidspartnere mener to av informantene at *"barneverntjenesten kan benyttes, men at det kommer an på situasjonen og hvor mye utagering det er snakk om"*. En informant nevner *"helsestasjonen som en mulig samarbeidspartner"*.

På spørsmål til informantene om hvorfor de foretrekker PP-tjenesten som samarbeidspartner, nevnes først og fremst tilgjengelighet, noe som jeg forstår kan være både telefonisk og besøk i barnehagen. Informantene mener PP-tjenesten gir gode råd, og er gode på veilede. Svarene til informantene om at barnehagene samarbeider dårlig med barneverntjenesten, kan kanskje være en av grunnene til at bare 3% av alle bekymringsmeldingene til barneverntjenesten, kommer fra barnehagene (St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s.105)). Det betyr at barnverntjenesten har en stor jobb å gjøre med å være mer tilgjengelig og samarbeidsvillig i forhold til barnehagene. Det er imidlertid bekymringsfullt at informantene har et såpass negativt forhold til barneverntjenesten, når vi vet at barn kan vise utagerende atferd pga. blant annet omsorgssvikt og seksuelle overgrep etc. Killèn (2004). Det betyr igjen at barn med utagerende atferd i større grad kan bli oversett av pedagoger i barnehagen, og forebyggende arbeid og hjelp vil ikke bli igangsatt.

5.6 Hvordan bidra til økt selvfølelse hos barn

En informant er opptatt av å *"finne fram til barns ressurser og gode sider, å lete etter det positive for å bidra til økte selvfølelse"*. Her får informanten støtte fra Brodin og Hylander (1999) som sier at det er en viktig oppgave for pedagogen i barnehagen å løfte fram og utvikle hvert barns spesielle ressurser og kompetanse. Også Vedeler (2007, s. 118) hevder at: *"Det gjelder bare å se ressursene og trekke dem fram, og kommunisere både til barnet selv, og til gruppen"*.

Hvis vi som arbeider i barnehagen skal kunne finne fram til barns ressurser, vil det være nødvendig at vi kjenner hvert enkelt barn, forstår det og liker det. Barns opplevelse av seg selv utvikles gradvis i samspill med andre, og andres reaksjoner på barns følelsesuttrykk har avgjørende betydning for barns selvopplevelse (Stern 2003). Mange barn begynner i barnehagen ved 1 års alder, og har således kommet et godt og viktig stykke på veg i sin utvikling. Men hvor god selvfølelse de har utviklet før de begynner i barnehagen vil være avhengig av omsorgen og den tidlige emosjonelle støtten og tilknytningen barn har blitt møtt med fra sine nære omsorgspersoner fra fødselen av (ibid). Imidlertid vil pedagogers oppgave i barnehagen være å vedlikeholde og videreutvikle en god emosjonell utvikling hos barn, eller forandre eller hindre en negativ utvikling.

Tanker og følelser henger sammen, og at dette er tett forbundet har store konsekvenser for barns læring og utvikling (Brodin og Hylander (1999)). Så hvis man leter etter barns ressurser, må man begynne å lete hos voksne i barnehagen ved å spørre dem: *"Liker du barnet, hva føler du for det, kan du samarbeide med foreldrene, forstår du barnet, er du interessert i å finne ressursene hos barnet, og hva vil ditt bidrag så fall være? Kanskje kan vi koble sammen innhenting av ressurser sammen med mestringspotensialet til barn, det som ligger som en kime og som venter på å bli oppdaget i relasjoner med gode voksne, men som allikevel ligger utenfor den ytre observerte atferden?"*

Vedeler (2007, s. 18.) viser til Antonovsky (1987,1996) som har utviklet en teoretisk modell som er opptatt av en tenkning som har fokus på mestring både i forhold til barn med spesielle behov og omsorgspersonene. Modellen kalles *"Salutogenisk –modell"* der modellen vektlegger det som er helsefremmende (Gjærum m.fl. 2001) Antonovsky var opptatt av å vise og fremheve at det i alle individer og i sosiale miljøer finnes individuelle ressurser som kan

anvendes for å takle problemer og stressende forhold. Dette slås også fast i St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s. 8) hvor det står: "Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller".

Et annet perspektiv for å finne barns ressurser er som nevnt tidligere, anerkjennelse. Anerkjennelse er basert på likeverd, og er å anse som en væremåte sier (Bae 1996) der individets rett til sine opplevelser er sentral. Når de voksne skal finne barns ressurser for å bidra til en økning av barns selvfølelse og derved selvtillit, vil en anerkjennende væremåte være en god måte å gjøre det på. Det betyr at de voksne i barnehagen gir barn rett til sine følelser og gjør dem gyldige uansett atferd. På den måten kan barn få muligheter til å føle seg verdsatt og respektert, og deres selvfølelse kan bli styrket. Informanten sier videre at *"det er viktig å lete etter det positive og at alle har noe positivt ved seg"*. Her får informanten støtte av Vedeler (2007, s. 123) som sier "Alle barn har positive sider som trenger å bli sett og gjort synlig for andre". Informant 2 svarer *"hvis barnet får en positiv rolle i gruppa kan det bidra til økt selvtillit og selvfølelse hos barnet"*. Vedeler (2007) er på linje med informanten om viktigheten av at barn får en positiv rolle i gruppa, og hevder at dette er de voksnes ansvar. Vedeler (2007) sier videre at av og til kan enkelte barn trenge å få hevet sin status blant kameratene, og her kan den voksne gjøre en innsats som har betydning for positiv selvoppfatning hos barn. Måten det kan gjøres på er blant annet å styrke og fremme gode barn - barn interaksjoner i barnegruppene, generelt.

To av informantene mener det er *"viktig at de voksne viser at de er glad i barnet for å kunne utvikle selvfølelse og selvtillit"*. Når informantene sier at det er viktig å vise at de er glad i barnet, så tenker jeg at det betyr at de voksne bryr seg om barnet, liker det, er emosjonelt tilgjengelig for det og behandler det som et subjekt. Da kan en intersubjektiv deling oppstå, hvor de kan dele felles intensjoner og følelser, og noe spesielt kan oppstå mellom dem som ingen andre har tilgang til. Uten en god relasjon til barn er det ikke mulig for voksne å bidra til økt selvfølelse og vekst. L. Schibbye (2004, s. 65) hevder at: "Emosjonell tilgjengelighet er en forutsetning for at barnet skal utvikle sitt relasjonelle selv". Informant 4 mener *"de voksne må gi oppgaver barnet mestrer, hjelpe det til å få venner og få barnet til å tro på seg selv"*. For at barn skal erfare at det kan noe, må det få oppgaver som harmonerer med dets muligheter hevder Gjørsum et al. (2001), og er da i overensstemmelse med informantens syn.

5.7 Hvordan bidra til å styrke utagerende barns relasjoner til andre barn

Man er etter hvert blitt oppmerksom på at samspill barna imellom er blitt en egen og betydningsfull utviklingsarena, der barn får erfaringer som er unikt og annerledes enn det de får i samspill med voksne Frønes (2002). En informant mener at for å arbeide med å bidra til å utvikle utagerende barns relasjoner til andre barn, *"må den voksne fremme de gode sidene til barnet, og at den voksne stadig er nær barnet, og på den måten kan gi det status"*. Å hjelpe barn med å etablere positive relasjoner til andre barn er viktig for en sunn utvikling", sier Vedeler (2007). Men spørsmålet som er interessant å stille som en følge av dette er: *"Hvordan kan de voksne bidra til dette? Det har blitt mer og mer tydelig for meg i arbeidet med barn, at en væremåte der man anerkjenner den andres opplevelser, er den beste måten for å hjelpe barn i utviklingen av et trygt og godt selv. Det underkjenner ikke intersubjektiv deling som et viktig teoretisk perspektiv, men jeg mener det er viktig å vektlegge den anerkjennende væremåten samtidig.*

Når vi ønsker å bidra til at barn fremmer gode relasjoner til andre barn, må vi være nær det, rose det, bekrefte dets følelser, omtale det i positive ordelag å gi oppgaver det mestrer. Her kan stikkordene være: mestring, nærvær, bekreftelse, positive tanker, ros og tilstedeværelse. Drugli (2008b, s. 88) sier at: *"... pedagogene sjelden gir barnet med atferdsvansker ros, positiv oppmerksomhet og støtte i den rolige fasen"*. Drugli sier videre på s. 88 at: *"Det er denne fasen som bør være pedagogens første prioritet når det gjelder barn med atferdsvansker"*. Som vi ser peker Drugli på de voksnes ansvar i samspill og relasjon med barnet, og støtter dermed informanten som mener at det er viktig at den voksne må hjelpe til å fremme barns gode sider. Tre av informantene mener *"det er viktig å være nær barnet, og da tolker jeg det som om informanten mener å være nær rent fysisk"*. Bae (1996, s. 171) sier: *"Når førskolelæreren ved måltidet for eksempel engasjerer seg i kommunikasjon med ett barn, har dette en nærmest magnetisk effekt på andre barn som sitter rundt"*. I Vedeler (2007, s. 123) støttes også påstanden til informanten, der står det: *"Kanskje trenger enkelte barn å få hevet sin status blant kameratene? Her kan voksne gjøre en innsats som må sees i et lengre perspektiv. Det handler om å se og å synliggjøre et barns ressurser, fordeler og gode sider"*.

Utagerende barn har ofte liten sosial status i barnegruppa, og en årsakene kan være fordi de stadig kommer i krangel og konflikter med andre barn. Tetzchner (2001) sier at aggressive barn som blir avvist, har en tendens til å overvurdere sin egen sosiale kompetanse, og har lett for å legge skylden på andre når samspill og lek ikke fungerer. Her vil det være viktig at de voksne lærer barn sosiale koder, hvordan man spør om å være med i leken, hilse på hverandre, spørre pent når man vil låne en leke etc. To av informantene *"mener at små lekegrupper kan bidra til å utvikle gode relasjoner med andre barn"*. Tre av informantene *"mener også at det er viktig at de voksne ligger i forkant av hendelsene"*. Å forebygge og å håndtere konflikter er en del av den voksnes hverdag i barnehagen, men også et område som mange er usikre på hvordan de skal håndtere. Når skal man gå inn, og når bør man vente? Det oppstår ofte konflikter i barnehagen mellom barn, og særlig oppstår dette rundt barn med utagerende atferd. Resultatet er ofte at de andre barna ikke vil leke med enkelte barn, fordi de er redde for dem, eller ikke liker dem. At den voksne prøver å ligge i forkant av konfliktene for å bidra til bedring av relasjoner til andre er barn, er en strategi som i liten grad ser ut til å være vellykket. Brodin og Hylander (2004, s. 109) viser her til Eva Johanssons' (2001) forskning. Johansson (2001) har funnet ut at: "... de voksne kommer så sent inn i situasjonen at de ikke rekker å se barnas intensjoner ...". Derfor mener Johansson at de voksne må være forsiktige når de tar på seg dommerrollen i en konflikt. Brodin og Hylander (2004) hevder også hvis voksne griper for tidlig inn i en konflikt får barna kanskje ikke mulighet til å løse den på sin egen måte å komme fram til en forsoning. En informant er også opptatt av *"om de voksne virkelig lytter til barnet"*. To forfattere som har forsket mest på det å lytte til barn er Åberg og L. Taguchi (2006). De hevder at voksne ofte er mer opptatt av å formidle det de selv kan og vet, enn å lytte til barnas tanker. Åberg og L. Taguchi mener også at hvis man som voksen lytter svært nøye, kan man skape sammenhenger, og derved få en større forståelse av det som blir formidlet fra barnet.

5.8 Hvordan bidra til utvikling av utagerende barns sosiale kompetanse

I St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s. 64-65) står det: "Sosial kompetanse er grunnleggende for å kunne fungere godt i samfunnet, ha positive sosiale relasjoner til andre mennesker og evne til å følge regler og normer for akseptabel atferd". Som vi kan se sies det i meldingen at sosial kompetanse er grunnleggende for å kunne fungere godt. Det betyr, slik jeg oppfatter det, at

uten sosial kompetanse så fungerer man ikke godt i samfunnet. Slik det er tydeliggjort i meldingen vil det derfor være interessant å finne ut hva pedagogisk ledere som er ansvarlig for at barn får et utviklingsmessig godt tilbud, vet hvordan de i kraft av sin posisjon, kan bidra til dette.

I sin definisjon av begrepet sosial kompetanse tidligere i oppgaven, gir informantene uttrykk for at sosial kompetanse bl.a. handler om å ha positiv kommunikasjon og samhandling med andre, at man tar hensyn til andre, ser andres behov, inngår kompromisser og å kunne sosiale spilleregler. I sitt svar om hvordan informantene selv kan bidra til å utvikle barns sosiale kompetanse, svarer informantene blant annet *"Hvordan man kan utvikle barns sosiale kompetanse gjenspeiles i pedagogens syn på barnet, de voksne kan lage lekegrupper som tar hensyn til det barnet er interessert i å leke med/ flink til. Disse barna mangler ofte sosiale antenner og har problemer med å ta hensyn til andre. De trenger derfor og gjøres oppmerksom på andre mennesker og deres behov. Barnet skal møtes som subjekt"*.

Som vi kan se når spørsmålet til informantene går fra en definisjon av begrepet sosial kompetanse, til et beskrivende innhold relatert til barnehagens erfaringer og praksis, ser det ut til at forståelsen hos informantene endres. I definisjonen vektlegger informantene viktigheten av barns relasjon og samspill med andre som en aktiv medspiller og deltakende aktør. Imidlertid når informantene forteller hva de selv gjør for å utvikle barns sosiale kompetanse, blir barnet oppfattet mer som passiv mottaker, enn som aktiv medspiller. En av informantene svarer *"hvordan man kan utvikle barns sosiale kompetanse gjenspeiles i pedagogens syn på barnet"*. Når man ser på dette utsagnet forstår jeg det som om den voksne syn på barnet og relasjonen til det, er medvirkende til om den voksne kan bidra til en utvikling av sosial kompetanse hos det eller ei. Jeg tolker dette som hvis den voksne har et dårlig forhold til, ikke liker, eller et negativt syn på barnet, vil det heller ikke kunne bidra til utvikling av barns sosiale kompetanse. Bae (2005) hevder at for å kunne utvikle barns sosiale kompetanse må man møte barnet mentalt, relasjonelt og følelsesmessig, og funnet blir derved bekreftet av Bae. Drugli (2008b, s. 92) viser til Webster- Stratton (1999) og skriver: *"Hvis en pedagog har mange negative tanker om et barn, vil dette få konsekvenser for hvordan han/ hun forholder seg til dette barnet"*. Et annet funn fra en informant var *"disse barna mangler ofte sosiale antenner og har problemer med å ta hensyn til andre. De trenger derfor og gjøres oppmerksom på andre mennesker og barns behov"*. Å mangle sosiale antenner forstår jeg

som at barn har problemer med å etablere sosiale relasjoner og/ eller vedlikeholde dem, og vil pga. dette også ha problemer med å se andres behov. I boka til Brodin og Hylander (2004, s. 36), "Selv-følelse", bekreftes denne viktigheten der de sier: "Å kunne fange opp hva andre føler, gir kompetanse i sosiale sammenhenger". I RP06 (s. 28) står det: "Barn blir utfordret gjennom samhandling til å mestre balansen mellom selvhevdelse og å se andres behov". Som vi kan se er det viktig at barn lærer seg å ta hensyn til andre mennesker. Og voksne i barnehagen er viktige aktører i dette arbeidet. Hvordan dette kan gjøres finnes det ingen enkel oppskrift på. Imidlertid hevder Vedeler (2007) at de voksne bør bruke sin innsikt og kunnskap om sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og sosial mestring generelt, og sin forståelse av det individuelle barnet generelt.

En informant er opptatt av at "*barnet skal møtes som subjekt*". Bae (2005, s. 2) skriver at:

... å behandle barnet som subjekt med respekt for deres opplevelsesverden blir meget viktig, ikke bare for å styrke barns selvfølelse og mentale helse, men også for å unngå mobbing og utvikling av voldstendenser. Å møte barn som subjekt er vitalt for å legge grunnlag for medmenneskelighet og konstruktive relasjoner både i barnehagen og andre steder.

5.9 Hvordan pedagoger kan utvikle positive relasjoner til utagerende barn

To av informantene mener "*det er viktig å signalisere at man er en trygg voksen*". I St.meld. nr. 41, 08/ 09 (s. 8) står det: "Samspillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige". Abrahamsen (1997) hevder at å signalisere trygghet til et barn er en base barnet må ha i ryggen for å kunne ta utfordringer i lek og læring, og denne basen må barnet stadig kunne vende tilbake til for å få påfyll av kjærighet, trøst og oppmuntring. Dette kan vi også erfare i barnehagen, at barn kan ty oftere til enkelte voksne enn andre, antakeligvis fordi de føler seg trygge, sett og ivaretakende. Da kan det etter hvert etableres en god tilknytning mellom barn og voksne. L. Schibbye (2004, s. 95) sier: "Trygg tilknytning betyr at barnet opplever omsorg, beskyttelse, tilhørighet, kontakt med andre og opplever å ha relasjonen til den andre ...". Anerkjennende væremåte av den voksne kan også være med på å signalisere til barn at man er trygg, fordi det å møte anerkjennelse skaper tilknytning og fellesskap med andre (Tholin 2003). Funnet til informantene ser således ut til å bli bekreftet av ovenstående referanser.

To av informantene mener *"det er viktig å få et nært forhold til barnet, der man har et grunnleggende menneskesyn om at barnet er ok. Som det er"*. Når informantene her synes dette er viktig, tolker jeg det som om de vektlegger den følelsesmessige og emosjonelle nærheten. Brodin og Hylander (1999, s. 43) skriver: "Måten voksne forholder seg på i samværsområdet, handler mye om fysisk og psykisk nærvær. Barn trenger voksne som er til stede og er oppmerksomme på hva som skjer...". For å utvikle en god relasjon og derved en nærhet til hverandre, er det nødvendig med et subjekt - subjekt forhold, der de voksne betrakter barn som et individ som en aktiv og likeverdig bidragsyter i relasjonsutviklingen. Sterns (2003) teori om intersubjektiv deling, det følelsesmessige samspillet, og omsorgspersonens evne til å avstemme sin kommunikasjon med barn, vil også være et viktig perspektiv å ha med for voksne i forståelsen og utviklingen av nære forhold til barn i barnehagen. Bae (1996, s. 183) hevder at:

Mennesket har to grunnleggende og motstridende behov i relasjonssammenheng. På den ene siden behovet for individualitet, for å føle seg selvstendig, være spesiell. På den andre side behovet for tilknytning, det vil si være del av et fellesskap, oppleve å høre til.

Slik jeg forstår det betyr det at selv om behovene er motstridende, så forutsetter de hverandre, og er avhengige av hverandre. Og ved bruk av anerkjennelse tenker man at barn vil ha mulighet til å oppleve både individualitet og tilknytning, der anerkjennelse betyr å gi den andre rett til sine erfaringer, opplevelser og perspektiv. Og at barn kan være seg selv uten å være redd for miste tilknytning. Hvis vi bruker dette perspektivet i møte med barn, vil det være mulig å få etablert en relasjon som styrker både selvfølelse, identitet og tilknytning og et nært forhold kan derved oppstå mellom dem, noe barn er helt avhengig av i utviklingen av et godt selv. Abrahamsen (1997) og Bae (1996) støtter dermed informantene om viktigheten av å utvikle nære forhold til barn også i barnehagen.

To av informantene mener at *"samtaler mellom voksne og barn kan være positivt for relasjonen mellom dem"*. I RP06 (s. 41) står det: "... skape rom for opplevelser, undring, ettertanke og gode samtaler..." Når informantene mener at å samtale med barn kan være positivt i utviklingen av en god relasjon mellom voksne og barn, ønsker jeg å vektlegge Kinges (2007, s. 108) definisjon i min forståelse som lyder som følger: "... å benytte regelmessige samtaler, basert på et verdigrunnlag av anerkjennelse og empati som tiltak, er primært for barn som strever i sin samhandling med andre". Kinge sier videre på s. 108

”Hensikten med disse samtalene er å sett i gang prosesser som vil kunne føre til økt selvinnsikt og utviklingen av språk for å kunne uttrykke egne reaksjoner, følelser og behov”. Som vi kan se kan samtaler være viktig for å utvikle en nær relasjon til barn, men da må man som voksen se på seg selv som et redskap i prosessen, og å bruke et personlig språk, slik at de voksne bidrar til barns mestringsopplevelser. På den måten får barn større tillit til seg selv og den individuelle utvikling blir styrket.

6 Oppsummering og konklusjon

6.1 Oppsummering

Problemstillingen i oppgaven har vært å belyse hvilke utfordringer pedagoger opplever i arbeidet med utagerende barn i barnehagen. For å belyse problemstillingen har jeg intervjuet førskolelærere/ pedagogiske ledere som har lang erfaring fra arbeid i barnehage og i arbeid med utagerende barn. I undersøkelsen har jeg fokusert på informantenes forståelse av utagerende atferd, erfaringer med utagerende barn, forslag til tiltak, forståelse av den relasjonelle betydningen mellom informanten og utagerende barn, og ansvaret informantene innehar i dette arbeidet.

De viktigste funnene:

- Informantene opplever vanskeligheter med å få til et enhetlig samarbeid om utagerende barn i personalgruppa.
- Informantene opplever at det oftere oppstår konflikter i barnegruppa.
- Utagerende barn krever tettere oppfølging av voksne for å forhindre konflikter mellom barn.
- Foreldresamarbeidet er mer utfordrende.
- Utagerende barn utfordrer oftere de voksnes følelser, grenser og autoritet.
- Utagerende barn må ha ekstra hjelp og oppfølging av de voksne for å utvikle sosial kompetanse, lekestrategier, empati og konsentrasjon og generell utvikling gjennom barnehagehverdagen.
- Informantene beskriver barn med utagerende atferd som umulige, vanskelige og frustrerte i sin væremåte.
- Utagerende barn er mer utsatt for ekskludering fra gruppa.

Som vi kan se viser funn fra undersøkelsen at pedagogiske ledere opplever ekstra utfordringer med utagerende barn i barnegruppa. Sterns (2003) forskning viser at barns selv utvikles i møte med andre, og at mennesker i relasjon med hverandre skaper gjensidige forutsetninger for deres handlinger, og for å belyse informantenes samspill og relasjon til

utagerende barn har jeg i undersøkelsen derfor benyttet meg av bl.a. Daniel Sterns (2003) forskning og teori. Teorien er opptatt av voksnes reaksjoner på barns følelsesuttrykk og samspill der tilbakespillene fra voksne vil ha en avgjørende betydning for barns opplevelse og utvikling av seg selv.

Jeg har også benyttet meg av L. Schibbyes (1983, 1988, 2004) dialektiske relasjonsteori. Å ha en dialektisk tankegang forstår jeg som å se ulike sider av en helhet. De ulike sidene tenker jeg er alle voksne og barn i barnehagen som formidler forskjellige individuelle væremåter i samspill og relasjon til hverandre. De forskjellige væremåtene viser til hverandre, reflekterer og formidler noe til hverandre og danner en helhet. Denne helheten mener jeg vil være hvilket syn og relasjon voksne har til barn med utagerende atferd i barnehagen, og derved førende for hvordan utagerende barn blir møtt og forstått av voksne.

Et annet perspektiv som jeg har benyttet er Berit Baes (1985, 1992, 1996, 2004) anerkjennende væremåte. Begrepet anerkjennelse forstår jeg ut fra Baes forskning på følgende måte: "At jeg anerkjenner barn som et selvstendig individ med rettigheter, integritet og separat identitet, og at barn har rett til sine egne erfaringer og opplevelser. De skal møtes og behandles som et subjekt".

Når jeg ser på de viktigste funnene i undersøkelsen så viser den at informantene kan ha en god del å hente på å benytte overnevnte teoretiske perspektiver i kommunikasjon, relasjon og samhandling med utagerende barn. Funn viser at det er i relasjon og samarbeid mellom alle involverte i barnehagen, som er mest utfordrende. Funn viser også at pedagoger i noen grad ikke forstår eller tar nok hensyn til betydningen av sitt eget samspill og relasjon til utagerende barn. Det ser også ut som om pedagoger ikke har nok kunnskaper om barns selvutvikling, og hvordan voksne selv påvirker og påvirkes i spillet.

Forskning viser at pedagog – barn- relasjonen i barnehagen kan fungere som en risikofaktor eller beskyttelsesfaktor for barn, alt etter kvaliteten på relasjonen (Drugli 2008b, s. 89). Det betyr at barns utvikling både kognitivt, sosialt, emosjonelt og språklig fra barn begynner i barnehagen ved 1- års alder fram til 6 års alder, for en stor del ligger i "hendene" til pedagoger og andre voksne. Det betyr derfor at kvaliteten på pedagogiske leder og andre

voksne som barn møter barn i barnehagen, vil være av uvurderlig betydning for barns utvikling.

De senere års forskning viser at barn utvikler sitt "selv" gjennom samspill med andre mennesker. Dette gjøres best ved at barn blir sett, forstått og bekreftet i sine følelsesmessige opplevelser gjennom samspill, samvær og lek med andre. Nyere forskning legger også vekt på det komplekse forholdet mellom følelser og læring, der tanker og følelser utvikles sammen i et stadig vekselspill, og hvor kvaliteten på relasjonen er avhengig av hvordan voksne møter, kommuniserer og samhandler med barn. Forskning viser også at kvaliteten på barnehagetilbudet som gis er helt avgjørende for barn trivsel og utvikling, og at pedagoger er kjerneressursen for å styrke kvaliteten i barnehagetilbudet (St. meld. nr. 41, 08/ 09 (s. 32)).

6.2 Konklusjon

Funn fra undersøkelsen viser at pedagogene opplever ekstra utfordringer i arbeidet med utagerende barn i barnehagen. Funn viser også at pedagogene av og til har problemer med å sette i gang relevante tiltak pga. vanskelig samarbeidsforhold mellom personalet.

Undersøkelsen viser også at pedagogene ikke tillegger sin egen relasjon nok betydning i arbeid med utagerende barn. Undersøkelsen viser videre at både barn og voksne i barnehagen blir oftere sinte på, provoserte og frustrerte av ha utagerende barn i barnehagen. Utagerende barn blir av pedagogene i undersøkelsen av og til sett og forstått som objekt.

Funnene i undersøkelsen er bekymringsfull med tanke på at det er i relasjonen med andre at barns selvutvikling foregår, og at dårlig relasjon mellom pedagoger og utagerende barn vil kunne fungere som en risikofaktor i barns utvikling. Når vi også vet at det arbeider mange pedagogiske ledere i barnehagene rundt om i landet uten pedagogisk utdanning, mener jeg at dette er ekstra bekymringsfullt for utagerende barns helhetlige utvikling.

Det vil også i årene framover bygges mange nye barnehager for å innfri politikernes løfter, og mangelen på pedagogiske ledere uten pedagogisk utdanning i barnehagen vil være betydelig, også i årene som kommer. Forskning viser at andelen barn med atferdsvansker øker fra tidlig småbarnsalder av, og i større antall enn tidligere. Det betyr at for å kunne tilby utagerende barn i barnehagen et optimalt barnehagetilbud som ivaretar barns helhetlige utvikling, vil det være særdeles viktig å kvalitetssikre hele personalgruppa i barnehagen generelt, og

pedagogiske ledere spesielt. Det betyr dermed at pedagogisk ledere uten relevant utdanning, må følges opp spesielt. De må få tilbud om obligatoriske kurs, veiledning og muligheter for etter og videre utdanning. Bare på den måten mener jeg vi vil være på vei mot det som politikerne kaller "kjerneressursen" i barnehagen.

6.3 Veien videre

Jeg har valgt å kalle min oppgave: *"Jeg er så glad i barn"*. Dette har jeg valgt fordi når jeg i intervju av nye medarbeider har spurt om hvorfor de ønsker å arbeide i barnehage, har dette argumentet vært mest benyttet. Imidlertid kan vi av undersøkelsen og oppgavens teoridel se at dette argumentet alene ikke "borger" for et kvalitetsstempel hos de som ønsker å arbeide i barnehagen. Personlig egnethet, væremåte, god fysisk og psykisk helse, emosjonell nærhet, omsorg og kunnskaper hos de voksne, er av uvurderlig betydning for barns helhetlige utvikling i barnehagen. Og oppfordringen til mine kollegaer, vil på grunnlag av denne undersøkelsen, være at de tar dette med i vurderingen når de skal ansette nytt personalet i barnehagen ved neste korsveg.

Å forske innenfor barnehagefeltet er spennende, viktig og interessant. Dessuten vil det alltid finnes viktige problemstillinger innenfor barnehagediskursen å forske på. Min oppfatning er at fokus og forskning rettet mot atferdsvansker i førskolealder er økende, og det er bra. Min største bekymring er imidlertid knyttet til barn med utagerende atferd med minoritets bakgrunn. Der ligger det mye viktig forskning og venter, både nå og i årene som kommer.

Barnet

Ta imot det i ærefrykt.

Oppdra det i kjærlighet.

La det gå i frihet!

Litteraturliste

Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug

Andershed, A. K. og H. Andershed (2007). *Normbrytende atferd hos barn. Hva sier forskningen?* Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Bae, B. (1992). *Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre*. I: Bae og Waastad (red.) *Erkjennelse og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige.: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. (Doktorgradsavhandling. HiO-rapport nr. 25). Oslo: Høyskolen I Oslo.

Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeide i barnehage*. Kompendium i småbarnspedagogikk 10 stp. (2006/ 2007) Halden: Høyskolen i Østfold.

Bae, B., B.J. Eide, N. Winger og A.E. Kristoffersen (2006). *Temahefte og barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget

Berulfsen, B. og D.Gundersen. (2003). *Fremmedordbok for alle*. Oslo: Kunnskapsforlaget

Bonnevie, K. og T. Pålerud (2002). *Tett oppfølging – om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal

Borge, A. I. H.(2003). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal

Bowlby, J.(1994). *En sikker base*. Fredriksberg: Det lille forlag

Brodin, M. og I. Hylander (1999). *Å bli seg selv*. Daniel Sterns teori i barnehagens hverdag. Oslo: Pedagogisk forum

Brodin, M. og I. Hylander (2004). *Selv-følelse – å forstå seg selv og andre*. Oslo: N.W. Damm & Søn

Bøe, I. Og L. Helle (2005). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Drugli, M.B. (2008a). *Barn som vekker bekymring*.(2.utgave) Oslo: Cappelen

Drugli, M.B. (2008b). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen

Fog, J. (1999). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

Frønes, I. (2002). *De likeverdige* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Gjærum, B., B.Grøholt og H. Sommerschild (red.) (2001) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget

Hoven, G. (2007). *Lek for alle barn? I: Palma Sjøvik (red). En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*.(2.utgave.) Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, E. (1996). *Lille Per altfor vill, lille Kari altfor snill. Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole*. Oslo: SEBU forlag

Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk forum

Juul, J. og H. Jensen (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum

Jørgensen, M. og P. Schreiner (1991). *Barns kamp med voksne. Fighter-relasjon som oppdragerproblem.* (2.utgave) Oslo: Pedagogisk Forum

Kadesjö, B. (1993). *Barn med konsentrasjonsproblemer*. Oslo: Pedagogisk forum

Killen, K. (2004). *Sveket. Omsorg er alles ansvar.* (3.utgave) Oslo: Kommuneforlaget

Kinge, E. (1999). *Empati hos voksne I møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal

Kinge, E. (2007). *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillvansker*. Oslo: Gyldendal

Kjelstadli, K. (1997). *Fortida er ikke hva den en gang var*. En innføring i historiefaget. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Kunnskapsdepartementet (2008/ 2009). *Stortingsmelding nr. 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

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

- Lamer, K. (2001). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Oslo: Gyldendal
- Lund, Ingrid (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Moser, T. og M. Røthle (red.) (2007). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener*. Oslo: Nova rapport 11/ 00
- Nordahl, T. og T. Overland (2001). *Systemisk arbeid i klasser: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Forum for tilpasset opplæring
- Ogden, T. (1998) *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke- utdannings og forskningsdepartementet
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende atferd i skolen*. Oslo: Gyldendal
- Pianta, R. Og D.Walsh (1996). *High risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge
- Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. (2 utg.) Oslo: Gyldendal
- Rønhovde, L. I. (2006) *Sirius i barnehagen*. Tomter: InfolitenBOK
- Satir, V, (1991). *Om å skape kontakt*. Oslo: Aventura
- Schibbye, A.L.L. (1983). *Selvet som relasjon og noen implikasjoner for terapiforholdet*. Oslo: Uio

- Schibbye, A.L.L. (1988). *Familien: tvang og mulighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schibbye, A.L.L. (2004). *En dialektisk relasjonsforståelse – i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sigsgaard, E. (2003) *Kjeft: Et oppgjør med kjeftepedagogikken*. Oslo: Pedagogisk forum
- Simon, F. (2004). *Rampete Robin*. Oslo: Gyldendal
- Sjøvik, P. (2007) Språk og samspillvansker hos barn i førskolealderen (red.) I: *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*.(2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar forlag
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Stangvik, G. (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Astrakt Forlag
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag
- Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelser: en innføring i kvalitativ metode*.(2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Tholin, K.R. (2007). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen*. Oslo: Abstrakt
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*: Oslo: Universitetsforlaget

Webster- Stratton, C. (1999) *How to Promote children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing LTD.

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

Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag

Åberg, A. og H.L. Taguchi (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (2. utg) Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg A: Intervjuguide

1. Hvordan vil du definere begrepet utagerende atferd?
2. Hvordan vil du definere begrepet sosial kompetanse?
3. Kan du gi en beskrivelse av det utagerende barnet i barnehagen?
4. Hvilke typer utfordringer mener du at du møter i arbeidet med utagerende barn i barnehagen?
5. Hvilke tiltak kan settes inn, og hvem bør man starte samarbeid med i og utenfor barnehagen ?
6. Hva kan konkret gjøres for å øke barns selvbilde?
7. På hvilken måte arbeider du for å utvikle utagerende barns relasjoner til andre barn i gruppa?
8. Hvordan kan man utvikle utagerende barns sosiale kompetanse?
9. Hvilke strategier bruker du for å utvikle positive relasjoner til det utagerende barnet?

Vedlegg B: Brev til styrere i utvalgte barnehager

Intervju/ samling av data til masteroppgave som omhandler utagerende atferd hos barn i barnehagen. Undertegnede er student ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høyskolen i Østfold, Halden, og Universitetet i Stavanger, og skal i den forbindelse skrive en masteroppgave om utagerende atferd hos barn i barnehagen. Formålet med prosjektet er å belyse hvilke utfordringer pedagoger i barnehagene møter i arbeidet med barn med utagerende atferd.

Min problemstilling er som følger:

Hvilke utfordringer møter pedagoger i arbeidet med utagerende barn i barnehagen?

Jeg ønsker med dette brevet å kartlegge om en eller to pedagogiske ledere/ førskolelærere i barnehagen er interessert i å være informanter til min masteroppgave? Vedkommende må være utdannet førskolelærer og ha erfaring med barn med utagerende atferd. I første omgang vil det bli sendt ut et spørreskjema som informanten svarer på, deretter følger et personlig intervju og utdyping av svarene i etterkant. Intervjuet vil ta ca 1 ½ time.

Intervjuguiden vil inneholde 10 spørsmål som er relatert til problemstillingene i oppgaven. Informantene vil bli anonymisert, og spørreskjemaene vil bli oppbevart i låsbart skap. Spørreskjemaet vil ligge til grunn for intervjuet. Etter intervjuet vil spørreskjemaet bli transkribert, og sendt tilbake til informanten for å sjekke eventuelle misforståelser som kan være oppstått underveis.

Spørreskjemaene blir sendt ut så fort som mulig, og intervjuene skal være ferdige avholdt innen 1. april 2009. Spørreskjemaene vil bli makulert innen prosjektslutt og transkripsjonene slettet så fort oppgaven er ferdig og senest innen 31.08.09.

Ring mob. 92204114, eller send mail til rsbjorkedal@gmail.com hvis du skulle være interessert!

Med vennlig hilsen

Randi Sømmer Bjørkedal

09.02.09

Vedlegg C: NSD Godkjenning

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

Ragnhild Andresen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 02.02.2009

Vår ref:20654 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

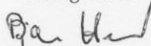
20654	<i>Utagerende problematferd i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ragnhild Andresen</i>
Student	<i>Randi Sømmer Bjørkedal</i>

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/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ingvild Bergan Hordvik

Kontaktperson: Ingvild Bergan Hordvik tlf: 55 58 32 32
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Randi Sømmer Bjørkedal, Haugenveien 18 a, 1823 KNAPSTAD

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

20654

Formålet med prosjektet er å belyse hvilke utfordringer voksne i barnehager møter i arbeidet med barn med utagerende problematferd. Utvalget består av 5 ansatte i ulike barnehager. Det skal ikke registreres navn. Respondentene blir gitt skriftlig og muntlig informasjon i forkant av deltakelse, og samtykker ved deltakelse.

Datainnsamlingen vil dels gjøres via spørreskjema, dels via intervju. Det skal ikke behandles sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven (pol) § 2 nr. 8. Spørreskjemaene vil bli oppbevart i låsbart skap før de blir transkribert. Det skal ikke registreres navn, kun en tallkode. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, men lydopptakene skal ikke behandles på pc eller lignende elektronisk hjelpemiddel. Prosjektet er på bakgrunn av det ovennevnte ikke meldepliktig, jf. personopplysningslovens § 31.

Forsker opplyser per telefon 30. januar 2009 at lydopptakene vil bli slettet innen prosjektslutt 31. august 2009. Av prosjektmeldingen fremgår det videre at spørreskjemaene vil bli makulert innen prosjektslutt, og transkripsjonene slettet.