

«Se meg – før jeg slår»

En kvalitativ studie om personalets relasjonskompetanse i møte med barnehagebarn som viser utfordrende atferd.

Stefany Taule Lunde

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk.
NLA Høgskolen, Bergen, høsten 2019

Veileder;

Heidi Gudmundset



Det du sier om meg
Det du tror om meg
Slik du er mot meg
Hvordan du ser på meg
Hva du gjør mot meg
Hvordan du hører på meg
Slik blir jeg

(Ukjent forfatter)

Bilde på forside: Illustrasjon av Lisa Aisato.

Hentet fra <http://www.aisato.no/> . Trykket med tillatelse.

Sammendrag

Navn: Stefany Taule Lunde

Adresse: Radøyvegen 1015

5938 Sæbøvågen

Telefon: 45491216

Email: stelun_89@hotmail.com

Innleveringssemester; Høst 2019

Fagområde: Pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

Formålet med forskningsarbeidet:

Formålet med denne studien har vært å se nærmere på hvordan barnehagepersonalet tar i bruk sin relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd.

De relasjonelle møtene mellom voksne og barn i barnehagen er grunnleggende for *alle* barn, også barna som viser utfordrende atferd. De er grunnleggende for barns trivsel og utvikling.

Når den voksnes relasjonskompetanse blir utfordret og en gjerne ikke helt vet hvordan atferden skal håndteres, blir vårt bidrag eller manglende sådan, enda tydeligere.

Forskning og kunnskap om viktigheten av gode relasjoner mellom voksne og barn har ikke bare relevans i skolen, det har også relevans i barnehagen. For de minste, men også for de eldste barna. Utfordrende atferd blant barn er noe jeg antar alltid kommer til å eksistere, men som barnehagepersonale kan vi bli bedre i måten vi håndterer den på og samtidig, ivareta barnet. Økt bevissthet rundt egen tilnærming i relasjon med barn, kan i de situasjonene vi stilles ovenfor, bidra til å redusere den utfordrende atferden. I dette forskningsprosjektet har jeg sett nærmere på hvordan barnehagepersonalet innenfor bestemte områder tar i bruk sin relasjonskompetanse; hva personalet legger i begrepet utfordrende atferd og hvordan det forstås. Hvilke holdninger har barnehagepersonalet til konflikthåndtering og grensesetting, og hvordan kan slike situasjoner løses? Hvordan kan man ta i bruk sin relasjonskompetanse og være en god samtalepartner for barn? Og hvordan kan en som personalgruppe gjøre hverandre gode i møte med utfordrende atferd? Dette har jeg studert nærmere i denne avhandlingen.

Forskningsspørsmål:

«Hvordan bruker personalet i barnehagen sin relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd?»

Underspørsmål:

«Hva er relasjonskompetanse?»

«Hva er utfordrende atferd?»

Kilder og metoder:

Dette er en samfunnsvitenskapelig studie der fokusgruppeintervju som kvalitativ forskningsmetode er benyttet. I form av to fokusgruppeintervjuer ser en nærmere på barnehagepersonalets forståelse, opplevelse og erfaring i møte med barn som viser utfordrende atferd. Ved bruk av Case (situasjonsbeskrivelse) om Kathrine på fem år, som viser utfordrende atferd i barnehagen, reflekterer mine seks informanter over hvordan de bruker sin relasjonskompetanse i barnehagehverdagen; utfordringer, dilemmaer, og forståelser. Ønske om å ivareta og hjelpe det enkelte barn på best mulig måte står sterkt blant mine informanter. Forskningen bygger på atferdsteori, tilknytningsteori, utviklingspsykologi og didaktiske tilnærminger, i forsøk på å forstå den voksnes rolle ovenfor barnet på en bedre måte. Blant mine hovedkilder finner en litteratur av Anne-Lise Løvlie Schibbye og Elisabeth Løvlie, Emilie Kinge, Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad, Ingrid Lund, Lis Møller, May Britt Drugli, Margareta Öhman, Terje Ogden og Torkjell Sollesnes.

Hovedkonklusjon:

Etter arbeid med denne masteroppgaven er hovedkonklusjonen at den enkeltes *relasjonskompetanse* har avgjørende betydning i møte med barn som viser utfordrende atferd. Trygge og gode relasjoner mellom voksne og barn er av betydning også for de eldste barnehagebarna. Fremtredende for informantenes *relasjonskompetanse* i lys av *anerkjennelse* ser ut til å være den enkeltes tilnæringsmåte i møte med barnet, de voksnes holdninger og hvordan en kommuniserer med barna. Det å arbeide for *barns beste* er en fremtredende holdning blant de informantene jeg har intervjuet. Studien peker i retning av at i hvilken grad atferden oppleves og defineres som utfordrende har nær sammenheng med vår evne til å

håndtere den. Funnene i studien peker også i retning av at det ikke er tilstrekkelig med voksne til å ta seg av og samhandle med de barna som viser utfordrende atferd, og at det å ha tilstrekkelig med tid til hvert enkelt barn først og fremst handler om å redusere barneantallet. Informantene jeg har snakket med ser på sitt ansvar og sin rolle som sentral, men opplever at rammebetingelsene skaper ytterligere utfordringer og begrensninger. For store barnegrupper og for få voksne gir liten tid til hvert enkelt barn og funnene i denne studien viser at dette går utover muligheten til å etablere gode relasjoner med barna.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess. En akademisk og personlig reise, en mulighet, men også et stort akademisk ansvar. Et arbeid jeg ikke ville vært foruten, men som samtidig har krevd «alt jeg har, og litt til». Det er et prosjekt jeg bærer med stolthet, ydmykhet og *stor* takknemmelighet. Takknemligheten vil jeg først og fremst rette til mine nærmeste - familie og venner som hele veien har hatt tro på meg og prosjektet mitt.

Takk til min sjef, Tony Vetås i Sæbø barnehage for engasjement, støtte, innspill, tålmodighet og fleksibilitet. Takk til mine arbeidskollegaer, medstudenter og andre kjente som på ulike måter har støttet, oppmuntret og fulgt meg på denne akademiske reisen. Alle har dere bidratt til å gjøre drømmen min til virkelighet. Dere har vært der når det har vært tungt og vanskelig, men også når jeg med entusiasme og energi har hatt lyst til å fortelle, drøfte eller reflektere. Og sist men ikke minst når jeg har hatt behov for å gjøre noe helt annet enn studier. Takk til hver og én av dere!

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Heidi Gudmundset. Takk for din støtte og inspirasjon. Takk for de mange samtalene og refleksjonene, for at du har hatt troen på prosjektet, men mest av alt for at du har troen på meg.

Takk til mine seks informanter som har brukt av sin tid, og delt av sine erfaringer og opplevelser.

Jeg vil rette en stor takk til Randi S. Lillejord, tidligere medstudent og gode venn. Takk for de mange gode samtalene, din gode hjelp og støtte gjennom studietiden. Det betyr så mye!

Til slutt vil jeg rette en stor takk til Kari S. Indrøy, tidligere lærer ved NLA Høgskolen, Breistein. Din støtte gjennom alle disse årene - dine tilbakemeldinger, de gode samtalene, ditt faglige og personlige engasjement betyr mer enn ord kan beskrive. Det er med stolthet jeg nå står med masteroppgaven i hånden.

Uten dere, ingen master.

Takk!

Radøy, november, 2019

Stefany Taule Lunde – stelun_89@hotmail.com

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD	7
1. INNLEDNING	13
1.1. PROSJEKTETS UTGANGSPUNKT OG FORSKNINGSMESSIGE PLASSERING	14
<i>1.1.1. Forskningsspørsmål, underspørsmål og avgrensning</i>	<i>17</i>
<i>1.1.2. Begrepsavklaring</i>	<i>18</i>
<i>1.1.3. Avhandlingens oppbygging</i>	<i>20</i>
2. HVA ER UTFORDRENDE ATFERD?	21
2.1. UTFORDRENDE ATFERD – EN KONSEKVEN AV VOKSNES SAMHANDLING?	23
2.2. HVORDAN KAN UTFORDRENDE ATFERDEN HÅNTERES?	24
<i>2.2.1. «Time-out» og «Time-in» som metode</i>	<i>26</i>
<i>2.2.2. Konflikthåndtering i et relasjonelt perspektiv</i>	<i>28</i>
<i>2.2.3. Grensesetting i et relasjonelt perspektiv</i>	<i>29</i>
2.3. RELASJONEN MELLOM VOKSNE OG BARN	32
<i>2.3.1. Relasjonskompetanse</i>	<i>35</i>
<i>2.3.2. Ulike voksenstiler i relasjon med barn</i>	<i>36</i>
<i>2.3.3. Hvilke følelser kan utfordrende atferd vekke i den voksne?</i>	<i>37</i>
<i>2.3.4. Atferd – et språk som må leses av voksne</i>	<i>38</i>
<i>2.3.5. Den voksnes rolle i møte med barns emosjoner</i>	<i>39</i>
<i>2.3.6. Samtalen som kommunikasjonsform</i>	<i>41</i>
<i>2.3.7. Samarbeid og kollegial støtte - å snakke sammen om hvordan den utfordrende atferden kan håndteres</i>	<i>44</i>
2.4. FENOMENET ANERKJENNELSE	46
<i>2.4.1. Å ta barnets perspektiv – en side ved det å være anerkjennende</i>	<i>49</i>
<i>2.4.2. Selvrefleksjon og selvavgrensning</i>	<i>50</i>
<i>2.4.3. Selvrefleksivitet</i>	<i>51</i>
3. METODEPRESENTASJON	53
3.1. HVA KJENNETEGNER SAMFUNNSVITENSKAPELIGE METODER	53
3.2. HVA KJENNETEGNER KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE	53
3.3. VALG AV KVALITATIV METODE	54

3.4. FOKUSGRUPPEINTERVJU SOM KVALITATIV METODE	54
3.5. UTARBEIDELSE AV FORSKNINGSSPØRSMÅLET OG INTERVJUGUIDEN	55
3.6. UTFORMING OG BRUK AV CASE I FOKUSGRUPPESAMTALEN.....	57
3.7. PILOTSTUDIEN.....	58
3.8. Å ETABLERE EN FOKUSGRUPPE – REKRUTERING OG UTVALG.....	58
3.8.1. <i>Planlegging og organisering av fokusgruppene</i>	59
3.8.2. <i>Forskningsetiske retningslinjer (Informert samtykke)</i>	60
3.8.3. <i>Valg av informanter til fokusgruppene</i>	61
3.8.4. <i>Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene</i>	61
3.8.5. <i>Noen refleksjoner</i>	62
3.9. BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATAMATERIALET.....	64
3.10. VALIDITET OG RELIABILITET	64
4. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET	67
4.1. UTFORDRENDE ATFERD – FORSTÅELSE, ERFARINGER OG OPPLEVELSER.....	68
4.2. HOLDNINGER, TILNÆRMINGER OG VÆREMÅTER	70
4.2.1. <i>Konflikthåndtering</i>	71
4.2.2. <i>Grensesetting</i>	74
4.2.3. <i>Utforming og bruk av regler i barnehagen</i>	74
4.2.4. <i>«Time-out» og «Time-in»</i>	75
4.3. DEN VOKSNE SOM SAMTALEPARTNER.....	76
4.3.1. <i>Å snakke med barn om følelser</i>	76
4.4. STRUKTURELLE OG ORGANISATORISKE UTFORDRINGER.....	78
4.4.1. <i>Personalsamarbeid</i>	79
5. DRØFTING	81
5.1. UTFORDRENDE ATFERD - FORSTÅELSE, ERFARINGER OPPLEVELSER	82
5.2. HOLDNINGER, TILNÆRMINGER OG VÆREMÅTER	92
5.2.1. <i>Grensesetting</i>	94
5.2.2. <i>Utforming og bruk av regler i barnehagen</i>	97
5.2.3. <i>«Time-out» og «Time-in»</i>	99
5.2.4. <i>Konflikthåndtering</i>	102
5.3. DEN VOKSNE SOM SAMTALEPARTNER.....	104
5.3.1 <i>Å snakke med barn om følelser</i>	107
5.4. STRUKTURELLE OG ORGANISATORISKE UTFORDRINGER.....	109

<i>5.4.1. Å møte utfordrende atferd i fellesskap - betydningen av samarbeid og kollegial støtte</i>	110
6. OPPSUMMERING	113
7. BIBLIOGRAFI	117
8.VEDLEGG	121
VEDLEGG 1	121
VEDLEGG 2	122
VEDLEGG 3	125
VEDLEGG 4	126
VEDLEGG 5	128

1. Innledning

«Se meg – før jeg slår» - tittelen kom til meg i arbeid med masteroppgaven, etter å ha møtt mine informanter og hørt deres refleksjoner over det å være barnet som får mer negativ enn positiv oppmerksomhet. Barn som utfordrer med sin atferd. De barna som i møte med voksne stadig misforstås, og som utagerer fysisk for å oppleve seg sett og hørt. Jeg stilte meg spørsmålet; «*Hvem er der for dem og hvordan?*». Jeg har aldri slått som barn, men har hatt lyst, ikke fordi jeg manglet ordene, eller fordi jeg ikke fikk ros eller positiv oppmerksomhet, men fordi jeg savnet voksne som var villige til å lytte – lytte til det jeg hadde på innsiden; mine tanker og følelser.

Det å bli sett for den en er, bli verdsatt for sine gode egenskaper og sterke sider, men også å bli ivaretatt når ting blir vanskelig, er noe av det som driver meg i arbeidet som barnehagelærer og som gir meg troen på mitt fremtidige virke som spesialpedagog. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg muligheten til å reflektere over hvor viktig og avgjørende det er at personale i barnehagen snakker *med* barn og ikke *om* dem, lytter til dem, er trygge og omsorgsfulle og tydelige og ansvarsfulle voksne i relasjon til dem. En mulighet, en utfordring, og et ansvar vi går imøte *hver* dag. En prosess som har vekket min nysgjerrighet, men også visshet om at dette er et tema det er viktig å belyse. Det å rette fokuset mot den *voksnes relasjonskompetanse* er viktig i møte med *alle* barn, men kanskje særlig de barna som viser utfordrende atferd. Å gi dem opplevelsen av minst én god voksenrelasjon. En voksen som bryr seg, og som viser det. Selv ønsker jeg å forstå min rolle ovenfor disse barna på en bedre måte. Jeg ønsker å rette fokus på det vi i yrkessammenheng ville benevnt som den voksnes *personlige kvalifikasjoner*, som i pedagogisk sammenheng kan være rettet mot den enkeltes evne til å gi det enkelte barn troen på seg selv, opplevelsen av å bli sett, lyttet til og ivaretatt.

1.1. Prosjektets utgangspunkt og forskningsmessige plassering

Tall fra Statistisk Sentralbyrå (videre referert til som SSB) viser at 97,1 % av alle barn i alderen 3-5 år går i barnehage (SSB, 2018). I norske barnehager i 2018 var det 177575 barn i alderen 3-5 år, og blant dem hadde 171188 en oppholdstid på 41 timer eller mer pr. uke (SSB, 2018). Dette forskningsprosjektet retter seg mot de voksnes relasjonskompetanse i møte med de eldste barna i barnehagen, barn i alderen fire til seks år. Ettersom hovedandelen av det datamaterialet som er innhentet baserer seg på arbeid med barn i alderen tre til seks år, vil det være naturlig å også ta med 3-åringene i denne statistiske fremstillingen.

En rapport utarbeidet av Bratterud, Sandseter og Seland (2012) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet om barns trivsel og medvirkning i barnehagen, viser at god og trygg voksenkontakt også er en nødvendighet for eldre barnehagebarn (4-6 år) (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 71-74).

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaven (2017) beskrives *omsorg* som en forutsetning for barnas trygghet og trivsel, og det legges vekt på at alle barna skal oppleve seg «sett, forstått og respektert ...» (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017, s. 19).

Det er mange faktorer en kan se nærmere på når en skal vurdere og uttale seg om kvaliteten i norske barnehager. Hvordan personalet tar i bruk sin relasjonskompetanse i møte med barnehagebarn som viser utfordrende atferd, slik dette forskningsprosjektet har til hensikt å studere nærmere, kan være én av mange måter å måle barnehagekvalitet på (Nordahl mfl., 2018, s. 69). Forskningsprosjekter der en ser nærmere på kvaliteten på mellommenneskelige relasjoner og ulike sider ved dette, retter seg ifølge Nordahl mfl. (2018) mot det han benevner som barnehagenes *prosesskvalitet* (s. 69), og som anses vanskeligere å måle enn den *strukturelle kvaliteten* (s. 69). Forenklet kan en si at prosesskvaliteten retter seg mot relasjonen mellom voksne og barn, mens *strukturell kvalitet* i større grad retter seg mot antall voksne og de ansattes utdanningsbakgrunn etc. Nordahl mfl. (2018) mener det vil være grunn til å hevde at dersom den *strukturelle kvaliteten* er god vil en også kunne vise til en god *prosesskvalitet*, men det understrekes at det ikke nødvendigvis har en direkte sammenheng (s. 69). Nordahl mfl. viser til Organisation for Economic Co-operation and Development (videre referert til som OECD) som påpeker at den prosessuelle kvaliteten, da særlig kvaliteten på det relasjonelle samspillet mellom voksne og barn, og hvilken innvirkning det har på barns

utvikling og trivsel, anses som vanskelig å gjennomføre fordi den ikke så enkelt lar seg verifisere. Dette vil jeg anta har sammenheng med graden av kompleksiteten (Nordahl mfl., 2018, s. 70). Studier som retter seg mot prosesskvalitet med fokus på voksen-barn relasjonen, og hvilken betydning den har for barns trivsel og utvikling i barnehagen, har ifølge Nordahl stor internasjonal interesse, men er relativt lite forsket på i norsk sammenheng (Nordahl mfl., 2018, s. 69).

Blant dem som har forsket på ulike sider ved dette fenomenet, finner vi Silje Andreassen. Hun har i sin masteroppgave «*Utfordrende atferd i barnehagen*» (2014) med bruk av intervju som kvalitativ metode, sett nærmere på fem pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt tilrettelegging for barn med utfordrende atferd. Hennes funn viser at det er nødvendig med en bevisstgjøring hos den enkelte voksne når det gjelder holdninger og normer som er forbundet til utfordrende atferd. Og at den enkeltes subjektive opplevelse av utfordrende atferd vil ha betydning for den individuelle tilretteleggingen som gjøres for det enkelte barn (s. 56). Relasjonen anses å være det viktigste verktøyet. Det å ha en anerkjennende holdning til barn vil gi et bedre utgangspunkt for å skape gode relasjoner (Andreassen, 2014, s. 56). I hennes studie kommer det også frem at det å tilrettelegge for det enkelte barn innenfor rammen av fellesskapet var det mest krevende, hvorav manglende tilrettelegging kunne bidra til ytterligere utfordringer (Andreassen, 2014, s. 57). Felles for de masteroppgavene jeg har funnet, er at de retter fokus på barn som viser utfordrende atferd eller barnehagepersonalets opplevelse av det å arbeide med barn som viser utfordrende atferd. Noen presenterer også dette fenomenet med utgangspunkt i barnas eget perspektiv. Ingen av de masteroppgavene jeg har funnet retter direkte fokus på voksenrollen, derav voksnes relasjonskompetanse, i møte med barn som viser utfordrende atferd. Det kan også være noe av grunnet til at jeg i denne prosessen har opplevd det omfattende og krevende å finne frem til hvordan litteratur og annen forskning om emnet best kunne benyttes i denne oppgaven.

Jeg lot meg tidlig i prosessen inspirere av den voksnes rolle i møte med barn som viser utfordrende atferd. Temaet tilnærmes med utgangspunkt i fagdisiplinene pedagogikk og psykologi. Etter hvert som oppgaven har tatt form har jeg sett at disse fagdisiplinene har noe å tilføre hverandre. Ulike perspektiver og teorier kan innenfor begge disipliner gi økt kunnskap om det temaet jeg ønsker å fordype meg i. Oppgavens teoretiske grunnlag baserer seg på atferdsteori, tilknytningsteori, utviklingspsykologi, og didaktiske tilnærminger i forsøk på å forstå den voksnes rolle ovenfor barnet på en bedre måte. Prosjektet har krevd omfattende *litteratur-review*, med bruk av litteratur fra både barnehage og skole. Noe av det mest

omfattende har vært å sette sammen det teoretiske grunnlaget denne avhandlingen bygger på, og presentere dette med en ny vinkling: voksnes relasjonskompetanse i møte med de eldste barna i barnehagen. Og det skulle vise seg vanskelig å finne litteratur om dette i ett barnehageperspektiv. Da jeg startet prosessen opplevde jeg at teorigrunnlaget måtte bygges «stein for stein». Jeg har i arbeidet med å finne litteratur og forskning om emnet lest mye og bredt, og benyttet meg av ulike søkemotorer og databaser. Her kan nevnes *Google Scholar*, *Oria.no*, mfl. i tillegg til at jeg har orientert meg på en rekke nettsider som *Utdanningsforskning.no*, *Udir.no*, og *Barnehage.no*. Jeg har orientert meg i en rekke masteroppgaver og noen doktorgradsavhandlinger, som på ulike måter har beveget seg innom nærliggende temaer og perspektiver som dem jeg har valgt. Litteratursøk har gitt inspirasjon, men har også vært en krevende prosess. Særlig engelsk litteratur av nyere dato har vist seg vanskelig å finne. Jeg måtte tidlig i prosessen stille meg selv følgende spørsmål «Hva er det jeg vil si med *min* oppgave?». Jeg har gjennom hele prosessen, skrevet dagbok slik at jeg har kunnet følge mine egne tankeprosesser fra «utsiden». Dette har vært til stor hjelp i skriveprosessene, men også med tanke på den kreative siden ved arbeidet – tankeprosessene og refleksjonene, noe som har vist seg å være fordelaktig. Kanskje enda viktigere har det vært at jeg i løpet av prosessen har utviklet bedre evne til å foreta en vurdering av andres forskning og litteratur, ut ifra hva jeg selv ønsker å formidle. På den måten opplevde jeg at momenter sakte men sikkert falt på plass etter hvert som arbeidet mitt skred frem. Tidligere forskning og litteratur jeg har funnet, har vært avgjørende for å kunne besvare mitt forskningsspørsmål;

«Hvordan bruker personalet i barnehagen sin relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd?»

Litteratur og forskning om emnet vitner om stor utvikling innenfor et meget komplekst fagfelt. For det finnes mye forskning og litteratur, men store deler av denne retter seg mot barn og unge i skolealder. Særlig skolelitteraturen har et kollektivt fokus med vekt på skolen som institusjon og pedagogisk virksomhet, der jeg opplever at de individuelle ferdighetene og den enkeltes kompetanse i stor grad kommer i bakgrunnen. Når det gjelder den litteraturen jeg har lest har det vært Pål Roland og Jan Spurkeland som har trukket frem betydningen av gode lærer-elev relasjoner. Det å sette skoleforskning inn i en barnehagefaglig sammenheng har imidlertid sine fordeler og ulemper og vil slik jeg ser det, ikke alltid være hensiktsmessig ettersom skole og barnehage er to ulike arenaer.

I barnehagefaglig sammenheng er det gjort omfattende forskning og skrevet mye litteratur, men i all hovedsak retter denne seg mot trygghet for de yngste barna i deres møte med barnehagen. Når det gjelder begrepet *utfordrende atferd* viser litteraturen til en svært vid begrepsbruk. Begrepene som benyttes baserer seg på den enkelte forsker og forfatters ulike fagdisipliner, perspektiver, og individuelle forståelser. May Britt Drugli (2013) bruker eksempelvis begrepet *atferdsvansker*, Torkjell Sollesnes (2018) *vanskelig atferd* og Emilie Kinge (1999) *sosiale og emosjonelle vansker*. I denne oppgaven velger jeg å bruke den overordnede benevnelsen *utfordrende atferd*. Hva jeg legger i dette begrepet vil jeg si mer om i avsnittet *begrepsavklaring*.

Selv om denne oppgaven i størst grad retter seg mot voksenrollen og voksnes væremåter, vil den også se på barns utvikling. Det vil bli belyst der det vurderes som hensiktsmessig for å synliggjøre helhet og sammenheng. Hvordan personalet tar i bruk sin relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd er et tema det er behov for økt kunnskap om, ikke bare i skolen, men også i barnehagen; noe jeg håper denne oppgaven kan bidra til.

1.1.1.Forskningsspørsmål, underspørsmål og avgrensning

I arbeid med oppgaven har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål;

«Hvordan bruker personalet i barnehagen sin relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd?»

I forbindelse med forskningsspørsmålet er følgende underspørsmål utarbeidet;

«Hva er relasjonskompetanse?»

«Hva er utfordrende atferd?»

Oppgaven avgrenses til å omhandle personalets relasjonskompetans i møte med barn som viser utfordrende atferd. Dersom ikke annet er nevnt vil det gjennom hele oppgaven være snakk om relasjonskompetanse i møte med barnehagebarn i alderen fire til seks år. Oppgaven retter fokus på hva relasjonskompetanse *er* og hvordan denne brukes i møte med barnehagebarn som viser utfordrende atferd. Funnene i studien slik de presenteres, forsøker å løfte frem informantenes individuelle opplevelser og erfaringer, og i lys av disse, se nærmere på den enkeltes relasjonskompetanse.

1.1.2. Begrepsavklaring

Problemstillingen består av følgende hovedbegreper; *relasjonskompetanse*, *utfordrende atferd*, og *personalet*. Begrepet *Strukturelle og organisatoriske utfordringer/barnehagens rammebetingelser* vil også bli avklart.

Relasjonskompetanse:

Når det gjelder begrepet relasjonskompetanse støtter jeg meg til Öhman (2016) sin beskrivelse av begrepet; de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig i relasjon til barn (s. 19). For å spesifisere ytterligere hvilke kunnskaper og ferdigheter jeg viser til har jeg valgt å se relasjonskompetanse i lys av Lis Møller (2012) sitt begrep *anerkjennelse*. Et begrep som tar utgangspunkt i den voksnes tilnærming til barnet. Anerkjennelse er ifølge Møller forbundet med tilstedeværelse, og beskrives som noe som oppstår i møte med andre mennesker, og dermed ikke er en konkret metode (s. 18). En forståelse hun baserer på Anne-Lise Løvlie Schibbye (2009) sine begreper; «å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte» (gjengitt etter Møller, 2012, s. 27).

Utfordrende atferd:

Sollesnes sitt begrep *vanskelig atferd* er i denne avhandlingen byttet ut med begrepet *utfordrende atferd*. Dette begrunnet ut ifra at atferd, slik jeg ser det, ikke er *vanskelig*, men kan være *utfordrende*. Endringen av barnets atferd er ikke umulig, men avhenger i all hovedsak av den voksnes tilnærming – den voksnes relasjonskompetanse. Begrepet *utfordrende atferd* tar videre utgangspunkt i Sollesnes (2018) sin definisjon; «*en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med*» (s. 35). For å presisere hvilken atferd det vises til benytter jeg meg av begrepet *negativ atferd* slik Isaksen og Karlsen (2018) beskriver det; atferd vi ikke anser som ønskelig og som ikke samsvarer med omgivelsenes krav og forventninger (s. 11). Videre viser begrepet til *utagerende atferd* slik Ingrid Lund beskriver det med henvisning til Bø og Helle (2002) sin definisjon;

Atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket individet selv, men kan også skyldes påvirkninger fra miljøet. (...) Atferden er karakterisert ved at personen lar oppdemmet aggresjon, sinne og frustrasjon og/eller fortrenge følelser/motiver få fritt utløp. (Lund, 2012b, s. 67)

Atferd som i et relasjonelt perspektiv «er rettet mot andre» (Roland, Fandrem, Størksen & Løge, 2007, s. 20-26).

Begrepet *utfordrende atferd* er valgt fordi det ivaretar det subjektive aspektet. Vi opplever alle utfordrende atferd forskjellig, og på bakgrunn av det håndterer vi den også ulikt. Utover dette retter Sollesnes sin definisjon seg mot det relasjonelle aspektet ved å peke på den voksnes rolle, samtidig som den ivaretar den subjektive opplevelsen atferd er. Jeg har konstruert begrepet *utfordrende atferd* og dets innhold ved å ta utgangspunkt i Sollesnes sin definisjon, men også ved å støtte meg til andre forskeres forståelser og definisjoner. Begrepet *utfordrende atferd* slik det er benyttet i denne oppgaven bør dermed ses i lys av Isaksen & Karlsen (2018), Lund (2012b), Roland mfl.,(2007) og Sollesnes (2018) sine ulike forståelser, som jeg videre har samlet på følgende måte;

Negativ og utagerende atferd som rettes mot andre og som omgivelsene opplever det vanskelig å forholde seg til. Atferd som ut ifra en sosialorientert forståelse vektlegger individuelle og miljømessige faktorer, der den enkeltes subjektive opplevelse vil være avgjørende for om den anses som utfordrende eller ikke. (Sammenfattet)

Personalet:

Med personalet mener jeg alle som arbeider i barnehagen. De tre begrepene *personalet*, *barnehagepersonalet*, og *voksne* vil gå noe over i hverandre. Begrepene er valgt og begrunnet ut ifra tanken om at vi alle i større eller mindre grad inngår i samspill med barna vi arbeider med. Uavhengig av kompetanse og yrkesbakgrunn tilbringer vi tid sammen med barna i barnehagen, og vi opplever og stilles ovenfor situasjoner som utfordrer våre kunnskaper, erfaringer og holdninger. Vår relasjonskompetanse settes daglig på prøve. Som en del av begrepet *personale*, brukes også begrepet *voksne*. Om ikke annet er nevnt, viser dette begrepet til den enkelte voksne innad i personalet.

Strukturelle og organisatoriske utfordringer / Barnehagens rammebetingelser:

I denne avhandlingen vil, dersom ikke annet er nevnt, *strukturelle og organisatoriske utfordringer / barnehagens rammebetingelser* vise til antall barn pr. voksen (voksnetthet), antall voksne, størrelse på barnegruppen og aspektet tilstrekkelig med tid.

1.1.3. Avhandlingens oppbygging

I utarbeidelsen av oppgavens teoridel (kap. 2) har jeg valgt en todeling inspirert av Møller med henvisning til Schibbye og Løvlie (2009) sin anerkjennelsesteori (Møller, 2012, s. 19). Ettersom relasjonskompetanse i denne avhandlingen rommer begrepet anerkjennelse ble det naturlig å presentere teorikapittelet med utgangspunkt i denne inndelingen. En inndeling der en kan se at relasjonskompetanse derav anerkjennelse er et fenomen, mens de situasjonene som påvirker relasjonskompetansen er et annet. Begge med komplimenterende virkning.

I teorikapittelets første del beskrives ulike områder der en i møte med barn, spesielt barn som viser utfordrende atferd, ser den voksnes relasjonskompetanse som avgjørende. Områdene er; *utfordrende atferd, konflikthåndtering og grensesetting*. Områdene er valgt med utgangspunkt i avhandlingens forskningsspørsmål, underspørsmål, teorigrunnlag, og det informantene selv har trukket frem som relevant. I teorikapittelets andre del ser jeg nærmere på relasjonen mellom voksne og barn; hva tilknytning og relasjoner *er*, relasjonskompetanse som begrep, ulike voksenstiler i relasjon med barn, og voksnes rolle i møte med barns emosjoner.

Samtalen som kommunikasjonsform, betydningen av samarbeid og kollegial støtte i møte med utfordrende atferd, samt begrepet anerkjennelse vil også bli presentert i denne delen.

Teorikapittelets to deler forstås best i sammenheng, men kan leses hver for seg. Emnene har vært en sentral del av min intervjuguide, og tar utgangspunkt i funnene slik de er presentert. Slik det fremkommer av teorikapittelet er begrepene *relasjonskompetanse*, og *anerkjennelse* presentert med egne overskrifter, selv om det er begreper som i all hovedsak er ment å være en gjennomgående rød tråd i oppgaven. Dette valget er tatt for å orientere leseren og skape oversikt. På den måten kan begrepene både ses i forhold til hverandre, og sees i forhold til det som ellers er presentert i oppgaven.

I kap. 3 *Metodepresentasjon* vil de metodiske valgene som er gjort bli presentert og begrunnet. I kap. 4 *presentasjon av datamaterialet* presenteres datamaterialet som er innhentet og i kap. 5 *drøfting*, drøftes datamaterialet i lys av teori. Avslutningsvis vil jeg komme med en *oppsummering* (kap. 6).

2. Hva er utfordrende atferd?

Utfordrende atferd blir av Sollesnes (2018) definert som «en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med» (s. 35). Den utagerende atferden som det her vises til er den «atferden som rettes mot andre» (Roland mfl., 2007, s. 20-26) og videre blir beskrevet som opposisjonell og aggressiv. Den kan kategoriseres som negativ fordi den ikke samsvarer med omgivelsenes krav og forventninger (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 11). Det antas at denne atferdsformen også er den som får størst oppmerksomhet i barnehage og skole, fordi den forstyrrer potensielle samspill (Roland mfl., 2007, s. 20-26). Roland mfl. viser i denne sammenhengen til Tremblay (2004) som hevder at hensiktsmessige reaksjonsmåter er noe barn hovedsakelig lærer før skolestart, men at det finnes barn som ikke har mulighet til slik læring i sine omgivelser (Roaland mfl., 2007, s. 20). Dette kan ses i sammenheng med det Albert Bandura (1971) skriver med utgangspunkt i sosial læringsteori; «*Interpersonal difficulties are most likely to arise when a person has developed a narrow range of effective behaviors and must thereby rely on coercive methods to force desired actions from others*» (Bandura, 1971, s. 41).

Nærmere studie av individuelle forskjeller av andelen barn som utvikler atferdsproblemer viser ifølge Ogden (2009) at det vil være naturlig å også legge vekt på psykologiske teorier. Teorier som kan si oss noe om hvorfor enkelte barn er mer disponerte enn andre, og hva som bidrar til at utviklingen kan gå i negativ retning (s. 47). Flere teorier er ifølge Ogden nødvendig for å kunne beskrive de ulike mekanismene som kan ligge til grunn, og hva som i kombinasjon med individuelle og miljømessige forklaringer kan være utslagsgivende for den retningen barnets utvikling tar. Ved å ta utgangspunkt i flere teorier kan en komme nærmere hvorfor noen barn utvikler atferdsvansker og andre ikke gjør det, selv om det ikke vil finnes noe fasitsvar. I nyere tid har forskning rettet seg mot at dette ikke kun handler om individuelle eller miljømessige faktorer, men en kombinasjon av disse (Ogden, 2009, s. 47). Forskning foretatt av Diana Powell, Glenn Dunlap og Lise Fox (2006) viser at utagerende atferd kan virke inn på ulike sider ved barnets utvikling og at graden av alvorlighet vil kunne ha betydning for hvor mange aspekter som berøres. I takt med økt kunnskap og bevissthet om omfang og alvorlighetsgrad, vil det ifølge Powell, Dunlap og Fox være nødvendig å ta i bruk evidensbaserte tiltak og sikre at disse benyttes av dem som omgås barna. Hensikten beskrives videre å være at en i arbeid med utfordrende atferd har en viss strategi for det forebyggende

arbeidet, på sekundært og tertiært nivå. Dette for å sikre så gode forebygging og intervensjonsstrategier som mulig (Powell, Dunlap & Fox, 2006, s. 33, egen oversettelse).

Slik Lund beskriver den *utagerende atferden* med henvisning til Bø og Helle (2002) sin definisjon er det;

Atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan også skyldes påvirkninger fra miljøet (...). Atferden er karakterisert ved at personen lar oppdemmet aggresjon, sinne og frustrasjon og/eller fortrenge følelser/motiver få fritt utløp. (Lund, 2012b, s. 67)

Ogden (2009) hevder at kjernen i atferdproblemer er aggresjon. *Instrumentell aggresjonen* anses som den mest normale aggresjonen blant barn, en type aggresjon som kan være både fysisk og verbal. Den kan komme til uttrykk ved at barnet opptrer aggressivt overfor én eller flere, for å få det slik som barnet ønsker. Denne typen atferd tar ifølge Ogden ofte utgangspunkt i barnets behov for å opptre kontrollerende og dominerende (s. 28). Ogden baserer sin forståelse av aggresjon på at det er lært, før barnet er fem år, en forståelse som tar utgangspunkt i det som omtales som *sosial læringsteori*. Her anses aggressiv atferd som lært gjennom observasjon og deltakelse i mer eller mindre negative samspill. Samspill der barnet har dannet seg en forståelse av at det som deltaker må vise mer antisosial enn prososial atferd, for å nå sine mål (s. 50). Videre skrives det at barn reagerer og viser atferd ut fra hvordan barna selv tolker og forstår sine omgivelser, og på den måten danner de sine perspektiver og erfaringer (s. 60). Dette kan sees i sammenheng med Eva Johannessen sin henvisning til Bandura (1973) og hans *sosialorienterte forståelse* av atferd som svar på omgivelsenes respons. For hva som oppfattes som frustrasjon og aggresjon må også sees i lys av en rekke subjektive vurderinger, som alder, kjønn, og sosial status (Johannessen, 1996, s. 21-22).

Ifølge Sollesnes (2018) kan en tilnærme seg begrepet (utfordrende atferd) på to ulike måter. En kan ha en *absolutt forståelse* eller en *relativ forståelse*. Ved en *absolutt forståelse* tar en i betraktning det som faktisk skjer, den atferden barnet viser, og ved en *relativ forståelse* tillegges den atferden «*motiv, hensikt, opplevelser, og konsekvenser*» (s. 36). En *relativ forståelse* gir mulighet til å «*se og forstå barnet*», og gjennom samtale, komme nærmere inn på barnets opplevelse (s. 36). Slik Isaksen og Karlsen (2018) beskriver innbefatter det å tolke menneskelig atferd, å legge merke til «*det vi sier og gjør*», hvor både den verbale og nonverbale kommunikasjon har relevans (s. 11-12). Observasjon av menneskelig atferd vil gi

mulighet til å bli kjent med og forstå andre mennesker. En prosess Ingrid Lund (2012a) benevner som «*sosial interaksjon*», hvor vi på bakgrunn av våre tidligere erfaringer tolker andres væremåter (s. 35). Slik Martinsen og Nærland (2009) viser til er det å bli kjent med et menneskes «*tanker, intensjoner, og følelser*», selve utgangspunktet for forståelse (s. 63). I hvilken grad atferden oppleves utfordrende vil ifølge Nordahl mlf. (2005) variere, og avhenger av hva som anses som «*normal og akseptabel atferd*» for barn i samme aldersgruppe (s. 34). Det å observere hvor ofte atferden forekommer (hyppighet), dens intensitet, varighet, og omfang vil være sentral i vurderingen av atferden. Er atferden noe som kun viser seg i barnehagen eller kommer den til uttrykk også på andre arenaer? Hva forsøker barnet å oppnå med atferden, og hvordan påvirker den andre barn? (Nordahl mfl., 2005, s. 44).

2.1. Utfordrende atferd – en konsekvens av voksnes samhandling?

Linda Johansen henviser i sin artikkel «*Problematferd i et relasjonelt perspektiv*» til Jon Kjøbli (2012) og hans forskning; «*at det er kunnskapsmessig støtte for å hevde at utfordrende atferd blant barn og unge i stor grad er et resultat av barn og viktige voksnes samhandling*» (Johansen, 2013, s. 25). Slik Johansen beskriver vil et økende konfliktnivå og negative relasjoner kunne resultere i atferdsproblemer og dårlige kommunikasjonsmønstre, og kan utvikle seg blant familiemedlemmer. Om skrik og rop blir benyttet for å få andre til å adlyde vil det på sikt kunne eskalere, og forsterke den negative atferden, sier hun (s. 27). Dersom det ikke blir satt i verk tiltak vil en ifølge Johansen kunne oppleve at de dårlige samspillsmønstrene og den negative atferden vedvarer eller øker. Som en konsekvens av dette kan atferden også gjøre seg gjeldende på andre arenaer, og dermed bidra til å forsterke problemene (s. 27). Videre påpekes det at det vil være en nær sammenheng mellom den atferden barnet viser og voksnes reaksjon på den. På den måten vil sosiale relasjoner kunne være både en risiko og beskyttelsesfaktor for utvikling av slik problematikk. Blir aggresjon og sinne et kommunikasjonsmønster som barnet opplever fører frem, at barnet får viljen sin, vil barnet benytte seg av dette så fremt voksne ikke hjelper barnet med å finne andre hensiktsmessige kommunikasjonsmønstre (s. 28). Negative samspillsmønstre mellom voksne og barn vil ifølge Johansen kunne starte i det små, og utvikle seg til et enda større og mer omfattende problem. Noe som i sin tur vil kunne resultere i utvikling av negative relasjoner, og manglende sosiale ferdigheter, og i ytterste konsekvens gi forhøyet risiko for utvikling av atferdsvansker (s. 27). Johansen understreker at en ved endring av slike negative samspill må

en se på alle sider ved den interaksjonen som utspiller seg; barnets atferd og reaksjoner, men også de voksnes reaksjoner og handlingsmønstre (Johnsen, 2013, s. 28).

2.2. Hvordan kan utfordrende atferden håndteres?

En av hovedutfordringene når det gjelder håndtering av utfordrende atferd er at vi alle tillegger den ulikt innhold ut ifra hvordan vi forstår og tolker den atferden vi observerer. Hvordan utfordrende atferd kan håndteres og hva som blir det essensielle når det gjelder implementering av «beste praksis» i møte med barn som viser utfordrende atferd, er noe Alastair Ager og Fona O'May (2001) har studert nærmere. Basert på en rekke studier trekker de i sitt forskningsreview frem noen hovedpunkter; at det å etablere formelle prosedyrer for tilbakemelding, føre tilsyn og vise kollegial støtte er en faktor som anses å ha innvirkning på personalets egen atferd i møte med barna (Ager & O'May, 2001, s. 253, egen oversettelse). Et annet moment som trekkes frem, er at en ved å rette fokus på den enkeltes forventning kan drive holdningsendring hvorav endring i synet på atferd kan få positive ringvirkninger i forhold til hvordan voksne selv opptrer i møte med barn (Ager & O'May, 2001, s. 254, egen oversettelse). Ved bruk av formelle strategier og interne og eksterne prosedyrer vil en over tid kunne si noe helt konkret om hva som anses å være «beste praksis». Punktene som trekkes frem i forskningsreviewet anses å være en potensiell «sjekkliste» når det gjelder ulike måter å forholde seg til utfordrende atferd, og sist men ikke minst når det gjelder implementering av tiltak på et så tidlig tidspunkt som mulig. Punktene anses å være sentrale på veien mot å identifisere god praksis og samtidig bli oppmerksom på hvor det er behov for økt kunnskap (Ager & O'May, 2001, s. 254, egen oversettelse).

Johannessen (1996) påpeker at vi som voksne bør være oppmerksomme på at vår atferd virker inn på barnets atferd. Måten vi opptrer på kan virke mot sin hensikt og kan dersom vi ikke er observant, resultere i at barnets negative atferd opprettholdes. Vi kan bli irriterte og frustrerte på enkeltbarn, men det betyr ikke at vi kan henvende oss til barn med å kjeft eller skrike enda høyere, sier hun. Det er lett for at vi som voksne hever stemmen, fjerner barnet fra situasjonen eller at vi gir etter (Johannessen, 1996, s. 70). Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad (2016) som har forsket på tilknytning i barnehagen, påpeker at det å bli sint enkelte ganger både er nødvendig og nyttig i samspill og relasjon med barn. Det anses som en del av det å være tydelig. Selv om sinne kan oppstå bør en likevel være klar over at det kan skape utrygghet hos barnet. Sinne bør derfor avgrenses slik at det skaper minst mulig utrygghet, noe som vil stille krav til at den voksne og barnet snakker sammen om hendelsen

og den voksnes reaksjon (s. 77). Varig sinne hos voksne kan fordre stress hos barn, en reaksjon som kan fortone seg som indre uro, og som ikke alltid kommer til uttrykk (s. 78). Engstelse kan også oppstå, og i kombinasjon med indre uro kan det være til hinder for barnet i hverdagen. Brandtzæg mfl. påpeker at voksnes sinne, og grader av strenghet kan forsterkes i stressende situasjoner, noe som i ytterste konsekvens kan føre til at skylden for atferden legges på barnet (s. 78). Barn som viser utfordrende atferd, kan av mange bli ansett som vanskelige, men Brandtzæg mfl. understreker at det da først og fremst er relasjonen som er problematisk, ikke barnet. Om barnet «går på tå hev» i frykt for den voksnes sinnereaksjon, har det gått for langt (s. 79). Dette kan medføre en utrygghet i relasjonen der barnet ikke vet hvor det har den voksne. Høy grad av uforutsigbart, sinne og frustrasjon hos voksne vil ifølge Brandtzæg mfl. ha tilnærmet effekt som fysisk vold. Det er her viktig å understreke at barn ikke vil ta skade av slike reaksjoner om de skjer en gang iblant, men at det er intensiteten og varigheten som er blant de avgjørende faktorene. I den grad barnet får en opplevelse av at du som voksen «er den sinte» og barnet er på vakt, i redsel for dine reaksjoner, står du med all sannsynlighet ovenfor ett problem med konsekvenser for relasjonen, men det betyr ikke at det er umulig å løse (s. 79). Et interessant perspektiv som Brandtzæg mfl. trekker frem, er at hvordan vi reagerer og håndterer ulike situasjoner har sammenheng med hvilke erfaringer vi selv har gjort oss. Erfaringer fra egen barndom og i voksen alder, hvordan vi har blitt møtt og vår opplevelse av det, vil ha innvirkning på hvordan vi velger å håndtere og forholde oss til de situasjonene vi står ovenfor i pedagogisk sammenheng (s. 73). Det trekkes frem at den voksnes temperament, men også toleranse vil spille en sentral rolle når en står ovenfor situasjoner som oppleves utfordrende (Brandtzæg mfl., 2016, s. 76).

Hvordan vi som voksne tenker og føler i møte med barn avhenger ifølge Öhman (2013) av hvordan vi har det i øyeblikket, hvordan vi tolker den aktuelle situasjonen, og vår opplevelse av den. Dette har igjen nær sammenheng med vår personlighet og vurderingsevne. Vår væremåte er bestående av våre tanker og følelser, bevisste og ubevisste, som igjen er et resultat av de holdninger og oppfatninger vi har (s. 23). Ifølge Öhman «*retter tilnærmingsmåten seg mot det vi faktisk gjør*». Videre skriver hun at det er sentralt at vi er bevisst vår tilnærming til andre, og hvilken betydning dette har for oss i praksis, fordi det igjen har betydning for hvordan andre opplever oss (s. 23). Vår måte å tilnærme oss andre på, i dette tilfellet barn, er svært kompleks og bestående av en rekke faktorer. Öhman sier «*det her er snakk om faktorer sammensatt av sosiale, kommunikative, og psykologiske verdier*» (Öhman, 2016, s. 24).

Emilie Kinge (2016) som også har studert voksen-barn relasjonen legger vekt på at vi sammen med barnet må finne mulige løsninger på de utfordringene barnet møter, og som voksne stille spørsmål om hva vi kan bidra med (s. 29). En tilnærming som gjør at vi vil kunne se på utfordrende atferd og problemløsning som læring, og ikke «*et onde som skal forhindres*». Behovet for «*å takle barnet bedre*» er en tanke vi ifølge Kinge bør snu fordi det på veien mot barnets selvstendighet ikke nødvendigvis handler om at vi som voksne skal «*takle barnet bedre, men at barnet skal lære å takle seg selv*» (s. 29). Det å «*være i forkant*» anser Kinge som positivt, men hun påpeker også at det kan være til hinder for barnets evne til å reflektere og selv finne løsninger. Når voksne alltid «*ordner opp*» eller «*er i forkant*» for å unngå eksempelvis konflikter, hindres barn i å få erfaringen konflikter innebærer, sier hun (s. 29). Barnet hindres på denne måten å bli kjent med hva det selv opplever som utfordrende og mulighet til å påvirke egen utvikling. Dette betyr imidlertid ikke at voksne skal være fraværende, for barn trenger oss og har behov for vår støtte, men slik Kinge skriver, trenger en ikke sitte klar med løsningen (Kinge, 2016, s. 29). Johannessen (1996) påpeker at teoretikere innenfor *sosial læringsteori* vil hevde at negativ atferd er lært og at endring av atferd skjer med en viss påvirkning fra miljøet, der en benytter seg av konkrete teknikker og metoder (Johannessen, 1996, s. 23). «Time-out» og «Time-in» er to av dem.

2.2.1. «Time-out» og «Time-in» som metode

«Time-out» bekskrives av Schibbye og Løvlie (2017) som en metode der en fjerner barnet fysisk fra situasjonen og plasserer barnet et gitt sted, for seg selv, med hensikt at barnet skal tenke gjennom sine negative handlinger. Tanken bak denne metoden er at barnet skal forstå at den negative atferd får konsekvenser, og lite eller ingen positiv oppmerksomhet. Dette i forsøk på å hindre gjentakelse av den atferden som ikke er ønskelig. Uavhengig av hensikt fra den voksnes side, vil bruk av «Time-out», slik Schibbye og Løvlie ser det, assosieres og oppleves som straff, avvisning og isolasjon av barnet (s. 122). Schibbye og Løvlie er skeptisk til bruk av slike metoder og viser til nevrovitenskapen der hjerneforskere har påvist hvordan hjernen påvirkes. Her pekes det på at «Time-out» er en form for isolasjon som kan ha like store konsekvenser for barnet som fysisk avstraffelse. Det relasjonelle perspektivet støtter også oppunder at «Time-out» som metode kan føre til opplevelsen av å bli forlatt med mange vonde følelser. Følelser som i mange tilfeller vil anses som svært uheldig, fordi det kan skapes «*emosjonell usikkerhet*» og følelse av utrygghet hos barnet. Noe som vil kunne forsterke, og opprettholde den negative atferden (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 122). «Time-out» bør ifølge Lund (2012b) ikke benyttes på barn under tre år. Begrunnelsen for dette er at

misbruk av denne metoden, der den voksne ikke har selvkontroll nok til å forholde seg til barnet på en emosjonelt avbalansert måte, kan føre til maktmisbruk i relasjonen mellom voksne og barn (s. 74).

«Time-in» blir av Lund (2012b) ansett som en mer hensiktsmessig metode, fordi den i større grad anerkjenner barnet. Det beskrives som en måte der den voksne og barnet sammen tar en pause fra det som oppleves uhåndterbart. «Time-in» bør ifølge Lund bære preg av stillhet og fysisk berøring fremfor muntlig tale. En tilnærming som forutsetter at en som voksen er sensitiv for barnets signaler og har respekt for disse (s. 75). «Time-in» gir muligheten til å anerkjenne barnet, fordi det rettes fokus på barnet, og den voksnes faktiske opplevelse (s. 76). Lund påpeker at den voksne i dialog med barnet bør unngå «hvorfor spørsmål», fordi disse kan være vanskelig å sette ord på. Hvorfor barnet utførte handlingen anses heller ikke som utslagsgivende for å få en bedre forståelse av atferden og handlingsmønsteret (s. 77).

Lund understreker at det å avslutte en «Time-in»-samtale på en god måte anses liksom viktig som det å tilby en. Irritasjon og frustrasjon bør legges bort ved samtals slutt, slik at det ikke påvirker relasjonen mellom barnet og den voksne negativt. Hensikten med en «Time-in»-samtale beskrives av Lund, å være det å gi barnet en trygghet og bevissthet om at negative følelser også aksepteres (Lund, 2012b, s. 77). Slik Schibbye og Løvlie påpeker, skal barnet uavhengig av oppførsel, oppleve den voksne som trygg og omsorgsfull (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 123). Dette kan ses i sammenheng med det Johannessen skriver når hun viser til Cherry (1983) og hennes forskning rundt alternative handlingsmønstre med større grad av respekt og forståelse for barnet. Positive verbale- og nonverbale tegn og kommunikasjon anbefales, og er bedre for å endre et barns atferd, enn ensrettet fokus på den negative atferden barnet viser (Johannessen, 1996, s. 94). Videre understreker Cherry viktigheten av å ta barnets perspektiv med tanke på «*hvordan det oppleves å stadig bli irettesatt og kontrollert*» (gjengitt etter Johannessen, 1996, s. 96). Det å fjerne barnet fra situasjoner kan ifølge Cherry ha gode hensikter, men kun dersom den voksne også reflekterer over egen atferd. For det å fjerne barnet fra en situasjon, vil ikke være til hjelp for barnet dersom det oppleves som straff, sier hun (gjengitt etter Johannessen, 1996, s. 98-99). Johannessen skriver videre at når slike situasjoner oppstår vil det ikke være hensiktsmessig å kun stille krav til barnet i forsøk på å endre atferden. Barnet må også få bekreftelse for sine positive handlinger, og på bakgrunn av disse få hjelp til å finne løsninger for den atferden som ikke var bra. Samtale anses som et godt redskap, men det forutsetter at både den voksne og barn snakker sammen, og forsøker å oppklare situasjonen ved å ta utgangspunkt i sin opplevelse av den. De valgmulighetene en gir

barnet må videre tilpasses barnets alder og modenhet, slik at barnet kan forholde seg til dem (s. 104). Skal barnet endre atferd må vi som voksne vise hvilken atferd som er ønskelig (Johannessen, 1996, s. 117).

2.2.2. Konflikthåndtering i et relasjonelt perspektiv

Johannessen viser til Uhlinger Shantz (1987) som definerer konflikt som «*når en person gjør noe som en annen person protesterer mot*» (Johannessen, 1996, s. 26). For de eldste barnehagebarna kan konflikt handle om å få innpass i lek eller innpass hos barn som av andre, er attraktive lekekamerater. Slik Johannessen skriver vil kimen til konflikt i barnehagen kunne være rettet mot handlinger hos enkeltbarn f.eks. at barn er dominerende, truer eller «styrer» andre barn, og på den måten bestemmer over dem. Det er når barnet tyr til fysisk og verbal aggresjon at vi som voksne, ifølge Johannessen, bør være ekstra oppmerksomme (s. 28 - 29). Det antas at barn med mye aggresjon blir avvist av lekekamerater. Det er ifølge Johannessen ikke tilstrekkelig teoretisk grunnlag for å hevde dette bastant, fordi det avhenger av hvilke aggresjon det er snakk om. I denne sammenhengen viser hun til Coie mfl. (1991) som hevder at aggresjon alene ikke kan forklare hvorfor barn avvises av andre, fordi en også må ta i betraktning de kontekstuelle og individuelle faktorene (Johannessen, 1996, s. 24). Johannessen viser videre til Uhlinger Shantz (1987) som hevder at det å bli avvist har en nærere sammenheng med antall konflikter barnet er i, mer enn at barnet i seg selv er aggressivt (Johannessen, 1996, s. 25).

Et barns aggresjon kan virke truende både for personale og for de andre barna. Som voksne i barnehagen ønsker vi å redusere antall hendelser der aggresjon forekommer, men selv om vi ønsker mer av den positive atferden, har mange av oss lett for å vie den negative atferden størst oppmerksomhet. I hvilken grad aggresjon blir styrende og resulterer i negative samspill avhenger altså av en rekke faktorer hvor den voksnes tilnæringsmåter, egne holdinger og valg som foretas underveis, vil ha avgjørende betydning for om aggresjonen avtar eller oppretholdes. For å kunne få et mer nyansert bilde på «aggressivitetens intensitet» vil det ifølge Ogden være nødvendig å observere aggresjonen over tid og legge merke til om det er bestemte situasjoner som utløser den eller om det er i samspill med bestemte barn, at den forekommer mest (Ogden, 2009, s. 29).

2.2.3. Grensesetting i et relasjonelt perspektiv

Grensesetting blir beskrevet som «... hindring av uønskede eller farlige aktiviteter, ønsker, eller væremåter» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 118). Grensesetting i et psykologisk perspektiv blir av Broberg, Hagström, og Broberg (2014) ansett som en prosess i barnets utvikling på vei mot selvstendighet (Broberg mfl., 2014, s. 75). Barnets temperament vil ha betydning for barnets evne til å forholde seg til grensesetting, og for barn som møter utfordringer i forhold til å regulere sitt temperament kan trygg tilknytning og trygge relasjoner være av spesiell betydning (s. 76). I et relasjonelt perspektiv vil vanskelig temperament hos barn kunne ha innvirkning på hvor godt vi klarer å håndtere situasjonen vi står ovenfor med enkeltbarn, men det er ikke slik at barnets temperament er det avgjørende for om vi lykkes. Slik Broberg mfl. heiser til, vil det ifølge Thomas og Chess (1977) være den voksnes evne til å møte barnet og ivareta barnets individualitet som vil være det avgjørende (Broberg mfl., 2014, s. 119).

Grensesetting er ofte noe vi voksne foretar oss når situasjonen oppleves u håndterlig. I hvilken grad vi er følelsesmessig berørt vil ifølge Schibbye og Løvlie (2017) virke inn på hvordan vi forholder oss til grensene, men også barnet det settes grenser for (s. 119). Grensesetting anses av Brandtzæg mfl. (2016) som et verktøy, og ikke et mål, noe som gjør det nødvendig å diskutere hva som er god grensesetting, og hva som ikke er det. Utfordringen er imidlertid at det er knyttet en rekke ulike meninger til hva det skal settes grenser for, og hvordan det skal gjøres (s. 46). Grensesetting anses som nødvendig for å ivareta barns fysiske og psykiske trygghet, men slik Brandtzæg mfl. understreker må ikke det å være streng komme foran det å være god (s. 46). Grensesetting i form av makt vil på ingen måte skape trygghet hos barnet, og heller ikke gi grobunn for gjensidig tillitt og samarbeid (s. 45). Det å bli selvstendig og ansvarlig bør ifølge Brandtzæg mfl. være en målsetting som fronter lydlighet. Noe som forutsetter observante voksne som hjelper barnet når det har behov for det, fremfor å ha fokuset rettet mot at barnet skal gjøre slik den voksne sier (s. 49). Grensesetting basert på «gamle vaner» eller ut ifra at vi selv er engstelige på barnas vegne bør unngås, fordi en på ett slikt grunnlaget hindrer barnet. Det er ikke dermed sagt at tydelighet ikke er nødvendig for enkelte situasjoner og relasjoner vil kreve det, men det essensielle er hvordan det gjøres (Brandtzæg mfl., 2016, s. 49). For å kunne sette tydelige grenser krever det at en som voksen er bestemt, men ikke på en nedlatende måte, det krever at en er konsekvent, men samtidig omsorgsfull. Skal en klare å stå i de følelsene barnet eventuelt vekker, krever det tilpasningsevne og trygghet i egen rolle (s. 49-50). Brandtzæg mfl. trekker i denne sammenhengen frem et svært sentralt moment; at grenser som settes for å få anerkjennelse av

andre voksne eller for å synliggjøre egen dømmekraft, bør unngås. Det handler om å lære å ta egne vurderinger og stole på disse (s. 50). Slik Schibbye og Løvlie (2017) skriver er grensesetting noe som skjer «*innenfor rammen av en relasjon*», enten den er god eller dårlig (s. 118). Med dette menes at behovet for grensesetting, og i hvilken grad grenser virker hemmende eller fremmende for barnet, avhenger av barnets trygghet i relasjonen, og derav barnets tillitt til den voksne. Manglende trygghet, og tillitt i relasjonen, vil ifølge Schibbye og Løvlie kunne føre til at barnet går i ytterligere opposisjon. Det kan også føre til at barnet i redsel innordner seg den grensen som er satt, men da «akseptert» på en uheldig måte, fordi den er basert på en relasjon preget av manglende tillitt og manglende trygghet (s. 118). Hvordan grensene oppleves, oppfattes og påvirker barnet, avhenger ifølge Schibbye og Løvlie av relasjonen mellom barnet og den voksne. Barn har behov for grenser som er tilpasset dets utvikling, men også grenser ut ifra hva barnet ønsker å oppnå. Med det menes at grensene må tilpasses, basert på den atferden barnet viser. Noe som i praksis vil si at barn har behov for ulike grenser til ulik tid. Situasjonsbetinget grensesetting blir av Schibbye og Løvlie beskrevet ved at barn enkelte ganger trenger et tydelig nei fra en voksen, mens det andre ganger er nødvendig at den voksne møter barnet med en større grad av innlevelse og forståelse. Noe som vil kreve at en som voksen er en god lytter, og har tålmodighet. Grenser sees som en viktig del av det å styrke barnets «*autonomi, selvfølelse og selvstendighet*» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 118-119).

Barbro Wiking (1999) som også skriver om utfordrende atferd, ser på grensesetting i pedagogisk sammenheng som en sentral del av den voksnes rolle. Barn som opplever manglende grensesetting, eller grenser som er for vage og for lite tilpasset, kan oppleve at de voksne ikke bryr seg (s. 19). Hun atnar at manglende grensesetting forekommer fordi voksne vegrer seg for å komme i konflikt med barnet. Særlig foreldre, men også barnehagepersonalet kan oppleve at barnet har makten når sinnet og frustrasjonen hos barnet tar overhånd. Dette resulterer ofte i at foreldre og andre trekker seg, selv om de vet at dette ikke er hensiktsmessig (s. 19). Et slikt samspill, særlig blant familiemedlemmer vil ifølge Wiking kunne ha store ringvirkninger fordi det etableres negative mønstre som videre gjør at dårlige samspill får utvikle seg over tid. Som voksen skal en være forsiktig med å legge skylden for barnets negative atferd på foreldrene, og se utfordrende atferd som en direkte konsekvens av manglende grensesetting (s. 19-20). Å overse et barn som er urolig eller som av ulike grunner utagerer er heller ikke hensiktsmessig, fordi det kan føre til at den aggressive og fysiske atferden eskalerer, sier hun. Schibbye og Løvlie (2017) skriver også noe om dette.

De sier at manglende grensesetting vil kunne svekke barnets evne til å forholde seg til, og fungere i samspill med andre (s. 119). Barn som ikke møter motstand lærer heller ikke at det er nødvendig å stoppe opp og skille mellom seg selv som subjekt og sine omgivelser (s. 119). Schibbye og Løvlie refererer i denne sammenheng til den tyske filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1999) som ser på den motstanden barnet møter når grenser settes, som en viktig og naturlig del av det å tilfredsstill barnets behov. Med det menes at det å få et nei bør være en like sentral del av barnets læring som det å få et ja. Hegel mener det å møte motstand er en måte å tilfredsstill barnets behov på og at dette over tid utvikler barnets bevissthet (gjengitt etter Schibbye & Løvlie, 2017, s. 118). Det essensielle og avgjørende når det gjelder grensesettingens effekt vil ifølge Schibbye og Løvlie være hvordan grensene formidles (Schibbye & Løvlie, 2017, s.119). Basert på den voksnes tilnærming skilles det mellom ulike former for grensesetting.

Tradisjonell grensesetting preges ifølge Schibbye og Løvlie (2017) av en autoritær tilnærming der den voksne har makten, og i form av streng disiplin og straff setter grenser for barnet. Den voksne forventer at barnet tar imot beskjeder, lytter og viser forventet oppførsel (s. 120). Mange barn vil i slike relasjoner bære på vonde følelser og vegre seg for å dele dem med andre. Det er også i slike relasjoner, ofte knyttet stor redsel til det å bli irettesatt og satt grenser for, først og fremst fordi barnet opplever relasjonen med den voksne som utrygg (s. 123). Dette vil i et lengre perspektiv kunne medføre vanskeligheter med å forholde seg til egne og andres følelser. Grenser som er for vage og utydelige med en underliggende forventning til at barnet skal gjøre som den voksne sier, uten at dette uttrykkes eksplisitt, er heller ikke fordelaktig. Såkalt *unntvikkende grensesetting* vil lett kunne føre til at barnet får en opplevelse av at det er barnet det er noe galt med og følelse av skyld og skam kan oppstå (s. 124). Schibbye og Løvlie anser *avgrensende grensesetting* som den mest anerkjennende formen for grensesetting i relasjon med barn. Ved *avgrensende grensesetting* er den voksne mer bevisst på å formidle forklaringer og begrunnelser, og vektlegge den voksne og barnets opplevelse. Dette med en spørrende holdning til barnet, fremfor å være brå og bestemt. På denne måten tvinges en som voksen til å reflektere over egne tilnæringsmåter, kjenne på eventuelle ubehagelige følelser, og være bevisst egen kroppsholdning. Det forventes at en reflekterer over samspillet og at en er oppmerksom på at den atferden, holdningen og væremåten en viser, påvirker utfallet av atferden med mulige konsekvenser for relasjonen (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 129).

2.3. Relasjonen mellom voksne og barn

Fra et pedagogisk perspektiv handler relasjoner om den tilknytningen barnet har til de voksne i barnehagen. Dem barnet i større eller mindre grad inngår i interaksjon med, eller har en relasjon til, enten den er god eller dårlig. En voksen-barn relasjon er i pedagogisk sammenheng noe annerledes enn en mor-barn-relasjon. Samtidig er det nettopp barnets positive opplevelser og erfaringer fra det tidlige samspillet og samspill videre i oppveksten, som danner utgangspunktet for barnets evne til relasjonsbygging på andre arenaer.

I pedagogisk sammenheng kan det være nødvendig å ta det Jan Spurkeland (2011) benevner som et *relasjonelt initiativ* (s. 100). Med det menes at relasjonsbygging må skje på bakgrunn av at vi ønsker kontakt, og er mottakelige for det. Et arbeid som må starte i «fredstid», fordi det ikke vil være hensiktsmessig å gjøre det når eventuelle utfordringer har oppstått.

Hovedgrunnen til dette er at ønske om kontakt, da er basert på negative følelser fremfor positive (s. 100). Spurkeland som i hovedsak ser på relasjonsteori i et skoleperspektiv skriver at en kan skille mellom såkalte *primære* og *sekundære* relasjoner. I barnehagefaglig sammenheng vil *primære relasjoner* kunne være den relasjonen som opprettes mellom barnet og den voksne. Det som skiller *primære relasjoner* fra *sekundære*, er i all hovedsak, i hvor stor grad partene er knyttet til hverandre (s. 65). *Sekundære relasjoner* beskrives av Spurkeland som såkalte «støtterelasjoner» og skiller seg fra de *primære relasjonene* ved at de ikke er så tett forbundet. Jeg vil anta at personalet på avdelingen der barnet går vil utgjøre de *primære relasjonene* og det øvrige barnehagepersonalet, samt vikarer og andre om er innom vil være eksempel på sekundære relasjoner. Relasjoner er dynamiske og trenger dermed ikke å ha en slik inndeling. Med det menes at de er i endring og at barnet i praksis dermed kan ha en bedre relasjon til en vikar enn til en som er fast ansatt, og visa versa (Spurkeland, 2011, s. 53).

For at interaksjonen (samspillet) skal ha god kvalitet kreves det ifølge Öhman (2016) «at den voksne har høy pedagogisk bevissthet» (s. 22). Begrepet *pedagogisk bevissthet* viser til kompetanse og selvinnsikt. Uavhengig av om relasjonen er primær eller sekundær må en som voksen ha en bevissthet omkring kompleksiteten og hva det fordrer å være i interaksjon med barn. Dette retter seg i all hovedsak mot hvordan den voksne forholder seg til barnet og etablerer en relasjon preget av gjensidighet og respekt (Öhman, 2016, s. 22). Kinge (1999) tar til orde for at økt selvinnsikt hos personalet vil kunne bidra til en bedre håndtering av vanskelige situasjoner, eksempelvis når utfordrende atferd viser seg. Da forutsatt at vi som voksne er oppmerksomme og villige til å ta ansvar for egen utvikling og eget

forbedringspotensial (s. 12). Kinge påpeker at det i den pedagogiske praksisen «*ikke gis lettvinte løsninger, kortsiktige arbeidsmåter og riktige svar*», noe som gjør den enkeltes bidrag avgjørende (Kinge, 1999, s. 12). Slik Öhman (2016) skriver, handler pedagogisk bevissthet om «*å rette oppmerksomhet på handlingen, egne refleksjoner og ens egen forståelse*» (s. 23). Noe som videre vil kreve «*en nysgjerrighet og reflekterende holdning hos den voksne*» (Öhman, 2016, s. 22). For som personalet i barnehagen har vi et pedagogisk ansvar med utgangspunkt i barnehagens formål. Slik det fremmheves i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) skal det «*... legges aktivt til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet, og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring*» (KD, 2017, s. 19). Det relasjonelle perspektivet vektlegges også av Ingrid Lund (2012a).

Lund (2012a) understreker at en som voksen i relasjon til barn har et ansvar for å se bakenfor atferdsuttrykket og at dette først og fremst gjøres ved å observere atferden, og invitere til samtale (s. 26). Det å stille åpne spørsmål omkring situasjoner som oppstår og barnets opplevelse av disse, gir barnet anledning til å forklare, og en unngår at voksnes meninger og tolkninger preger samtalen og forståelsen. Videre sier hun at «*det å forske på den menneskelige atferden er svært risikofyllt, fordi det ikke nødvendigvis handler om å finne den bakenforliggende årsaken til menneskets atferd, men å få en forståelse for den enkeltes opplevelse av seg selv*» (Lund, 2012a, s. 26). Lund (2012b) henviser til filosofen Hegel som benevner denne formen for relasjon som likeverdig. Med det menes «*at begge har lik rett til sin egen opplevelse*» (Lund, 2012b, s. 34).

Trine Klette refererer til John Bowlby (1958) og hans begrep *indre arbeidsmodeller*. Et begrep som er sentralt når det er snakk om tilknytning og relasjoner. Begrepet er hentet fra kognitiv psykologi og viser til «*forestillinger, forventninger og antakelser [barnet har] om seg selv ... i samspill med andre*» (Klette, 2013, s. 19-20). Barnets *indre arbeidsmodeller* er videre sterkt influert av hvordan samværet og samspillet med andre oppleves. Hvordan barnet blir møtt påvirker hvordan barnets indre arbeidsmodell utvikles. Min egen forståelse er at barns atferd etableres gjennom relasjoner med andre mennesker. Og selv om kunnskap om barn og deres utvikling er av betydning i møte med dem, har alle som arbeider i barnehage ansvar for å etablere gode relasjoner. Öhman viser også til Bowlby (1969) der det understrekes at hvordan barnet følelsesmessig opplever samspillet med den voksne, vil danne utgangspunktet for hvordan barnet forstår, tolker og handler i senere samspill. Videre

uttrykkes følgende; «*de indre arbeidsmodellene lar seg forandre, men dette kun dersom samspillet kvalitets forandres permanent*» (Öhman, 2016, s. 40- 41). De indre arbeidsmodellene som etableres i barndommen følger oss gjennom livet og vil være avgjørende for vår opplevelse av samspill i voksen alder. Barn som har negative erfaringer i samspill med voksne har sjelden positive forventninger å bringe med seg inn i samspillet. Gjentatte opplevelser av at voksne ikke møter barnet med åpenhet, forståelse og interesse, kan medføre at barnet opplever det vanskelig å se på samspill som noe positivt (Öhman, 2016, s. 41- 42).

Slik Emilie Kinge (1999) påpeker vil det å få en bevissthet om hva barnets atferd gjør med den voksnes reaksjonsmønster, være en måte som øker den voksnes evne til å se barnet klarere, altså gi den voksne en større forståelse for barnets handlinger. En evne som fordrer den voksnes kreativitet så vel som nærhet (s. 11). Kinge henviser til den svenske psykologen Per Folkesson (1990) som uttrykker at «*all følelse av å være betydningsfull er relasjonell og den bygger på opplevelsen av innholdet i forholdet til den andre*» (Kinge, 1999, s. 29). Det vil altså ha en betydning for oss at vi er nær de barna vi arbeider med uansett hvor krevende det kan være og hvor vanskelig det enkelte ganger kan oppleves, men dersom vi lar være vil dette kunne få store konsekvenser, både for barnet og den voksne. For som Kinge skriver er det i relasjonen at barn får erfaringer og opplevelser, og gjør seg bedre rustet til å inngå samspill med andre. Noe hun anser har en verdi i seg selv (Kinge, 1999, s. 29). Her ligger også muligheten for endring av negative atferdsmønstre (Kinge, 1999, s. 26).

Lars Smith (2017) viser til at nærhet i samspill er av mindre betydning når barnet har nådd fire til fem års alder. På dette tidspunktet overtar barnets bevissthet og ønske om å dele tanker, holdninger, planer og mål, med andre. Den voksne fremtrer da som en viktig samtalepartner. Fysisk nærhet er likevel viktig for barnet, om situasjonen oppleves så utrygg og skremmende at barnet har behov for tryggheten den fysiske omsorgen gir (Smith, 2017, s. 151). Med henvisning til Folkessons studier skriver Kinge (1999) om behovet barn har for å tilknytte seg voksne i pedagogisk sammenheng. Nærhet i pedagogisk kontekst kan arte seg på følgende to måter; at en er nært barnet rent fysisk, altså tilgjengelig, eller følelsesmessig nær barnet. Folkesson (1990) karakteriserer dette som to former for nærhet som vil ha betydning for den voksnes relasjon til barnet. Dette understreker at nærhet ikke nødvendigvis trenger å arte seg på den måten at du er fysisk nær barnet til enhver tid og sammen med det, men at behovet for å være *fysisk nær* eller *følelsesmessig nær* vil variere. Hvor stort behov barnet har for nærhet

og i hvilken grad barnet ønsker dette, må videre vurderes i hvert enkelt tilfelle (gjengitt etter Kinge, 1999, s. 26). Det å balansere mellom disse formene for nærhet i enhver relasjon, vil for den voksne kunne oppleves krevende, først og fremst fordi forbedring av barnets samspill, vil kreve en viss grad av tålmodighet og toleranse (Kinge, 1999, s. 27).

2.3.1. Relasjonskompetanse

I relasjon med barn som viser utfordrende atferd vil den voksnes relasjonskompetanse være helt avgjørende. Relasjonskompetanse blir av Öhman (2016) beskrevet som de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig i relasjon til barn der evnen til refleksjon, og hvordan kunnskaper og ferdigheter kommer til uttrykk i den pedagogiske praksisen utgjør den enkeltes relasjonskompetanse (s. 19). En kan her se at relasjonskompetanse omhandler både kunnskap, ferdigheter, og holdninger. Det er en kompetanse som ikke er gitt, men som stadig er i utvikling og som vil variere ut ifra hvem en møter. Slik Linda Johansen (2013) påpeker er det den voksne som i relasjon med barnet har ansvar for å etablere, utvikle og opprettholde relasjonen (s. 31). Ved å studere begrepet nærmere kan en se at relasjonskompetanse handler om den kvaliteten som etableres når to mennesker samhandler med hverandre, og de mellommenneskelige forholdene som da opprettes (s. 29). Det å kunne etablere, utvikle og vedlikeholde sosiale relasjoner, og «reparere» dem når det er behov for det, anses som sentrale sider ved relasjonskompetansen. Relasjonskompetanse består ifølge Johnsen av både kognitive og emosjonelle elementer. Det er ferdigheter det er mulig å trene opp og utvikle over tid. Det som imidlertid er det komplekse ved dette fenomenet er, slik Johansen uttrykker det: *«ens samhandlingsutspill avhenger mye av den andres respons og dermed blir det avgjørende at voksne er oppmerksomme på og reflekterer over sin egen atferd i møte med barn og unge»* (s. 30).

Den emosjonelle siden av begrepet retter seg mer mot voksnes evne til å respektere andre mennesker, være anerkjennende, empatisk og vise respekt for det enkelte menneskets egenart (s. 29). Johansen stiller spørsmål ved det at vi alle kan kjenne på følelsen, og oppleve at vi bryr oss om andre mennesker, men at forskjellen utgjør hvordan dette kommer til uttrykk (s. 30). Hun sier at det å bry seg er *inngangsporten* til det å etablere relasjoner til andre. Hvordan vi opplever våre relasjoner avhenger mye av hvordan vi opplever å bli *sett* av den andre, sier hun. Noe av det mest sentrale ved en relasjon er den enkeltes evne til å vise tillitt, og gode relasjoner karakteriseres ofte av gode tillitsforhold. Johansen viser i denne sammenhengen til filosofen Hans Skjervheim (1995) som hevder at *«tillitt er noe du får og ikke noe du kan*

kreve» (Johansen, 2013, s. 31). Tillitt i et barns perspektiv beskrives videre å omhandle barnets opplevelse av om den voksne er til å stole på, er en som lytter til det barnet har å si, og er forutsigbar i sin kommunikasjon og sine handlinger. Her innbefattet at den voksne møter barnet med en positiv innstilling (Johansen, 2013, s. 31).

2.3.2. Ulike voksenstiler i relasjon med barn

Hanne Holland (2015) som tar utgangspunkt i den *systemteoretiske forståelsen*, skriver hva hun mener er sentralt for voksne i møte med barn som viser utfordrende atferd. Hun trekker frem at en ikke bør se på barnets atferd som et produkt av barnet selv, men også se på miljøets betydning. Holland viser til at det er den voksnes vilje og evne til atferdsendring i relasjon til barnet som vil være det avgjørende (s. 1). Holland er tydelig på at en slik forståelse ikke har den hensikt å fremstille den voksne som årsak til problemene, men å understreke at det er den voksne som har ansvaret. Den voksne har med sin kompetanse, og tilnærming mulighet til å endre eventuelle fastlåste atferdsmønstre. Holland retter i sine beskrivelser av det hun benevner som *voksenstiler*, hovedfokus på foreldre og deres oppdragerrolle. Mange av de beskrivelsene Holland gir, anser jeg som relevant også i pedagogisk sammenheng og velger dermed å vektlegge dem. Holland refererer i denne sammenhengen til Diana Baumrind (1971) og hennes fremstilling av de fire ulike voksenstilene; *god autoritet*, *ettergivende voksenstil*, *autoritær* eller *avvisende voksenstil* (Holland, 2015, s. 9).

Jeg antar at det er glidende overganger mellom disse voksenstilene når det gjelder foreldre og deres oppdragerrolle ovenfor barna, men også blant voksne i relasjon til barn i pedagogisk sammenheng. Variablene som skiller de ulike voksenstilene fra hverandre, tar utgangspunkt i graden av varme og kontroll relasjonen preges av. Med varme menes den voksnes nærhet til barnet, og kontroll viser til den voksnes evne til å sette grenser og være konsekvent (s. 10). Voksenstilen *god autoritet* er en relasjon preget av god varme og kontroll hvor den voksne er trygg på barnet og barnet er trygg på den voksne. Og der den voksne viser stor grad av autoritet i relasjonen (s. 12). Den *ettergivende voksenstilen* beskrives ut ifra at den voksne har varme og nærhet i sin relasjon til barnet, men at den voksne strever med å sette grenser og «å være tydelig og konsekvent». Foreldre med en ettergivende voksenstil er støttende i interaksjon med barna, men når det gjelder tydelighet og det å markere seg som voksen – å ikke vise for høy grad av usikkerhet for hva en selv står for - vil den ettergivende voksenstilen kunne by på utfordringer. Holland skriver at foreldre med en slik voksenstil som forsøker å håndheve regler, i større grad kan oppleve motstand i form av aggresjon fra barnet, og at

mange foreldre som en konsekvens av dette trekker seg (s. 12). Holland skriver videre at «*manglende kontroll ofte kommer til uttrykk gjennom liten og inkonsekvent håndhevelse av regler*» (s. 15). Hun gir uttrykk for at foreldre med en ettergivende voksenstil kan ha behov for hjelp til å bli mer bestemt og konsekvent i sin kommunikasjon. Regler, rutiner og aldersadekvate konsekvenser trekkes frem som sentrale og vesentlige faktorer og anses å være stedet å begynne. Den *autoritære voksenstilen* beskrives av Holland som en voksenstil hvor foreldre viser høy grad av kontroll, men ofte lite varme i relasjon med barnet. Streng disiplin, strenge regler preger relasjonen. Den voksne tar lite hensyn til barnets følelser og individualitet, og retter i større grad fokus på at det er den voksne som har makten ovenfor barnet. Det ved å være både «*harde, brå, rigide og autoritære*» i sin kommunikasjon og tilnærming (s. 13). Holland viser til professor Stein Erik Ulvund (2012) som uttaler at barn til foreldre som har utøvd en *autoritær voksenstil*, ofte blir «*opprørske*». Det fordi foreldre, ifølge Ulvund ikke har tatt seg tid til å lytte. Å oppøve evnen til å gi slipp på kontrollen og tilføre relasjonen varme, eksemplifiseres med å moderere eventuell negativ ordbruk, å ta kontroll over egne følelser når grensesetting utøves, samt evnen til i større grad å ta barnets perspektiv. På den måten vise evne og vilje til samarbeid (Holland, 2015, s. 13). Med *avvisende voksenstil* viser den voksne lav grad av varme og kontroll og barnet opplever på mange måter å bli avvist. Ulike voksenstiler antar jeg har sammenheng med hvilke følelser som oppstår i situasjonen, nærmere bestemt i øyeblikket. Slik Kinge (1999) understreker kan ulike barn vekke ulike følelser i oss. Noen følelser mer positive enn andre (Kinge, 1999, s. 29).

2.3.3. Hvilke følelser kan utfordrende atferd vekke i den voksne?

I møte med barn som viser utfordrende atferd kan ulike følelser vekkes. Følelser kan berike og forsterke relasjoner, men også skape avstand. Følelser, eller emosjoner, defineres av Arne Vikan (2014) som «*samordning av opplevelsesmessige, uttrykksmessige og fysiologiske/nevrologiske komponenter med ulik varighet*» (s. 17). Det å få en bedre forståelse for følelser, hvorfor de oppstår, hva det gjør med oss, og hvordan vi på best mulig måte kan håndtere dem, vil være av stor betydning (Vikan, 2014, s. 17). For slik Kinge (1999) skriver er det noen barn som vekker flere positive følelser i oss enn andre (s. 29). Kinge viser i denne sammenhengen til Eva Johannessen og hennes doktorgradsstudier fra 1990, om hvilke følelser ulike gruppekonsultasjoner i barnehagefaglig sammenheng vekker i oss (s. 29). Hvilke emosjoner og opplevelser ulike barn gir ulike voksne i barnehagen, og hvordan personalet

forholder seg til dette fenomenet, er noe av det Johannssen har forsket på. Hennes funn viser at de barna som provoserer og irriterer barnehagepersonalet ofte tillegges negative beskrivelser. I møte med de barna som provoserer kan det se ut til at negativitet og motstand vekkes i høyere grad, sammenlignet med de barna som ikke har slik innvirkning (gjengitt etter Kinge, 1999, s. 29). Barn som viser den atferden vi anser som akseptabel vekker i større grad «*handlekraft og innsatsvilje*», skriver hun (gjengitt etter Kinge, 1999, s. 29). Ut ifra det faktum at barn er ulike og basert på at voksne oppfatter dem ulikt, legges det altså føringer for hvilke former for samspill barn blir en del av. Noe som vil si at noen barn kommer inn i flere positive samspill enn andre (s. 29).

Johannessen hevder at personalets beskrivelser av barna henger nøye sammen med det engasjementet eller manglende sådan som vises ovenfor dem, og at i hvilken grad en som voksen er engasjert, ser ut til å ha sammenheng om den voksne opplever samspillet som positivt (gjengitt etter Kinge, 1999, s. 29). Brandtzæg mfl. (2016) peker også på aspekter ved dette; barnehagepersonalets beskrivelser av enkeltbarn vil kunne legge føringer for, og ha innvirkning på om barna blir attraktive blant jevnaldrende (Brandtzæg mfl., 2016, s. 117).

2.3.4. Atferd – et språk som må leses av voksne ¹

Silje Wiken Sandgrind intervjuer i sin artikkel «*Atferd er et språk som må leses av voksne*» (2018), Ingrid Lund om nødvendigheten av at voksne forsøker å forstå hva den utfordrende atferden som barn viser kan være et uttrykk for. Lund sier at det ofte er erfaringene og opplevelsene som barna bærer på som er utgangspunktet for atferden, og at nært forbundet til disse ligger også følelsene. Voksnes holdninger til barns følelser vil dermed være avgjørende for barnets opplevelse av «*å bli møtt*». Det å ikke bli følelsesmessig møtt vil kunne resultere i utagerende atferd, i håp om å bli sett (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 2).

Lund understreker at «*barns atferd er en respons, et språk som må leses av voksne*», og utdyper at atferden «*ikke ER barnet*», men er et uttrykk for noe barn kan kjenne på (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 4). Personalet i barnehagene bør ifølge Lund ha en grunnholdning som tilsier at alle barn vil samarbeide. Hun mener at dersom vi som voksne arbeider med utgangspunkt i denne holdningen, vil vi i større grad kunne gi den støtte og veiledning barnet har behov for, også når følelsene blir for sterke. Det handler ifølge Lund om å gi barnet

¹ Overskriften er hentet fra artikkel med samme navn «*Atferd er et språk som må leses av voksne*», skrevet av Silje Wiken Sandgrind (2018).

mestringsfølelse knyttet til egen atferd og at en som voksen «jakter på barnets suksess» (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 4).

Med for stort fokus rettet mot det barnet gjør galt, fordi vi ønsker at det skal gjøre riktig, blir denne holdningen stadig utfordret og «forstyrret». Tydelighet i kommunikasjonen, med en tilnærming som ikke oppleves «ovenfra og ned» vil være sentralt i den voksnes forsøk på å møte barnet. Dette handler ifølge Lund om den voksnes evne til å forstå sin egen rolle i relasjon til barnet, der det å «jakte på suksess» er noe en må bestemme seg for. Det vil kreve at en foretar observasjoner av barnets atferd og merker seg om det er et gjentakende mønster ved ulike sider av denne. Eksempelvis om det er forskjell på hvem barnet viser utfordrende atferd ovenfor, om den forekommer i ulike sammenhenger, og om det er knyttet ulike forventninger til samme atferd i ulike situasjoner. For å lykkes må en ifølge Lund også gi den positive atferden plass og oppmerksomhet, noe som vil kunne gi vekst og positiv utvikling for barnet (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 4).

2.3.5. Den voksnes rolle i møte med barns emosjoner

Som personale i barnehagen kan vi reflektere over barns emosjonelle utvikling og egen rolle i denne. Vikan (2014) understreker at den viktigste rollen en som voksen har i barnets utvikling av empati og forståelse av emosjoner er å være bevisst hvordan en møter barnet emosjonelt. Det å være emosjonelt tilgjengelig for barn innebærer blant annet å observere, lytte og bekrefte – hjelpe barn til å få satt ord på sine emosjoner. Det vil videre innebære det å sette grenser for emosjonelle reaksjoner når det er nødvendig. Noe som med høy sannsynlighet vil være til hjelp i barnets forsøk på å finne andre og mer hensiktsmessige strategier. Det å ha kjennskap til hvordan barn forholder seg til og kan oppleve emosjoner, vil være til god hjelp for den voksne, når behovet for å snakke om emosjoner sammen med barn oppstår. Hvordan et barn reagerer emosjonelt eksempelvis i en konfliktsituasjon vil blant annet også avhenge av situasjonen og barnets individuelle forutsetninger (Vikan, 2014, s. 88 - 89).

For å få en bedre forståelse av egen rolle i møte med barns emosjoner vil det ifølge Martinsen og Nærland (2009) være viktig at vi kjenner til deler av barns emosjonelle utvikling. På den måten vil vi kunne ha bedre forutsetninger for å imøtekomme barnets følelsesmessige behov. Undersøkelser rettet mot eldre barnehagebarn viser at eldre barn, sammenlignet med yngre, har en bedre forståelse for emosjonsuttrykk og hvilke situasjoner som kan utløse disse. Eldre barn ser også ut til å ha et bedre *emosjonelt ordforråd*. Med det menes bedre forutsetninger for å beskrive hvilke følelser som oppstår i konkrete situasjoner og forståelse av at ulike

situasjoner kan vekke ulike følelser (s. 71). Barn lærer også gradvis at emosjoner kan ha sammenheng med ulike ønsker og behov. De utvikler forståelsen av at andres handlinger og emosjoner er knyttet til den enkeltes individuelle opplevelse. Vikan refererer i sin fremstilling til Susan Harters (1983) og hennes studier av barns utvikling av forståelsen for at ulike emosjoner kan oppstå samtidig. Resultater fra hennes undersøkelse viser at barn helt frem til femårsalder tror de kun kan ha én emosjon – eksempelvis sint eller glad (Vikan, 2014, s. 88). I seks til syv års alder forstår barnet at en kan ha mer enn én følelse, men da kun fortløpende. I denne alderen klarer barnet også å skille mellom det Martinsen & Nærland (2009) beskriver som «*synlige og virkelige følelser*». At den følelsen som viser utad ikke trenger å samsvare med eller være den eneste følelsen de kjenner på innsiden (Martinsen & Nærland, 2009, s. 74).

Broberg mfl. (2014) viser til at det å hjelpe barnet med å regulere og sette ord på vonde følelser som sinne og frykt er like viktig som å kunne snakke om de positive følelsene (s. 187). Dette har sammenheng med at noen barn reagerer kraftigere emosjonelt enn andre - reaksjoner som ofte er situasjonsbetinget. Mens noen barn blir svært berørt av følelser eksempelvis i en konflikt eller svært energisk og glad om det skjer positive hendelser, vil andre kunne være mer reserverte, men det betyr ikke at de er uberørt. Det kan bare oppleves vanskeligere å få øye på reaksjonen, og vil gjerne kreve en mer oppmerksomhetsrettet og sensitiv voksen. De «*usynlige*» og «*de synlige*» barna har behov for den voksnes oppmerksomhet og bekreftelse (s. 187). For alle reagerer vi med ulik intensitet i konfliktsituasjoner og ulike emosjoner kan melde seg. Broberg mfl. forklarer dette ved å si at barn som er sint har like stort behov for trøst og nærhet som de barna som gråter og trekker seg vekk. Hvordan barn reagerer emosjonelt i ulike situasjoner er viktig å være oppmerksom på, men det viktigste er hvordan de ulike uttrykkene ivaretas og følges opp av den voksne, i dette tilfellet barnehagepersonalet. Barnets reaksjoner vil bevisst og ubevisst legge føringer for hvordan vi som voksne responderer. Måten vi reagerer på og ut ifra det håndterer situasjonen, vil igjen ha betydning for hvordan barnet ivaretas (s. 187). Våre svar vil i forsøk på å håndtere situasjonene, påvirkes av hvor følelsesmessig berørte vi selv er. Broberg mfl. skriver at når barn viser sinne har vi som voksne lett for å gå i en konfrontasjon med barnet, men om barnet er lei seg er det lettere å gi trøst og inngå i en relasjon til det (s. 187). Dette vil kunne skygge over det faktum at barn kan ha ulike emosjoner i én og samme situasjon og at følelsen barnet kjenner på innsiden, kan være noe annet enn det som uttrykkes. Noe som også kan gjelde for den voksne i møte med barnet (Broberg mfl., 2014, s. 187).

Det å regulere egne emosjoner i møte med barn kan til tider være utfordrende fordi det utfordrer vår relasjonelle tankegang i en situasjon hvor vi gjerne er emosjonelt berørt. Emosjonsregulering defineres av Vikan som «*tiltak for å minske, øke, opprettholde, avslutte eller starte emosjonell spenning*» (Vikan, 2014, s. 117). I et relasjonelt perspektiv kan en si at både voksne og barn i relasjon med hverandre vil kunne ha nytte og utbytte av evnen til emosjonsregulering. Broberg mfl. (2014) peker på viktigheten av at vi som voksne forsøker «*å ta et steg tilbake*», fordi en tilnærming med motstridende emosjoner ikke er til hjelp i barnets forsøk på emosjonsregulering (s. 188). Det at voksne ikke tar et steg tilbake, vil kunne forsterke barnets vonde følelser. Det å få forståelse for hvordan en reagerer og hvordan reaksjonen påvirker barnet, kan ifølge Broberg mfl. se ut til å være enklest i situasjoner som ikke er konfliktfylte. Å ha et kollegialt fellesskap der en snakker om hvordan vi i relasjon med barn reagerer, anses som sentralt for egen utvikling, men også med tanke på utvikling av relasjonen mellom barnet og den voksne (Broberg mfl., 2014, s. 188).

2.3.6. Samtalen som kommunikasjonsform

For mange barn er det å få snakke med den voksne om det som opptar dem av stor betydning. Å gi rom for samtale er viktig for alle barn, men gjerne særlig for barn som viser utfordrende atferd. Slik Kinge (2016) uttaler, «*trenger barna vår forståelse for å utvikle sin egen*» og i denne sammenhengen «*lære å snakke om hvordan de har det*» (Kinge, 2016, s. 39). Når et barn er i opposisjon anses fysisk berøring mer fordelaktig enn muntlige beskjeder. Dette har sammenheng med at barnet må få mulighet til å roe seg ned. Hva barnet føler, hva det gjorde og hvordan det opplevde de andre, kan være utgangspunkt for gode samtaler, men forutsatter at barnet er mottakelig (Wiking, 1999, s. 20). Brandtzæg mfl. som også skriver om dette trekker frem følgende eksempel; «*Så dumt dette ble for deg. Jeg synes det så ut som om du ble veldig sint, var det sånn eller?*» (Brandtzæg mfl., 2016, s. 93).

Emilie Kinge (1999) som har studert barn og voksnes kommunikasjon nærmere, henviser til undersøkelser gjort av Dencik mfl. (1988). Undersøkelsene peker på at voksne i sin kommunikasjon med barn ofte yter det som benevnes som «*mekanisk omsorg*» (gjengitt etter Kinge, 1999, s. 27). Det er her snakk om en kontakt av mer formell og saklig karakter og dermed også kommunikasjon som kan oppleves mindre personlig. Kinge skriver videre at dette i stor grad dreier seg om enveiskommunikasjon som bærer preg av «*mindre følelsesmessig og engasjert involvering*» (s. 27). Den voksnes kommunikasjon og

henvendelse til barnet beskrives av Dencik mfl. (1988) å være mer «*overvåkende, formell og instruerende*», og bærer preg av mer monolog enn dialog (gjengitt etter Kinge, 1999, s. 27).

Kinge retter fokus på den mer empatiske væremåten. En sensitivitet ovenfor den andre som utvikles gjennom selvinsikt, og kommer til uttrykk i relasjonen mellom barnet og den voksne (Kinge, 1999, s. 16). Voksnes ønske om å komme nærmere årsaksammenhenger bør ifølge Kinge være forbundet med at en ønsker å forbedre den pedagogiske praksisen rettet mot barnet, noe som vil kreve kjennskap til det enkelte barn, men også til de ulike individuelle og miljømessige faktorene (Kinge, 1999, s. 23 - 24). Slik Kinge påpeker er det kun i relasjonen med barn at vi gis muligheten til å ta i bruk kompetansen vår og at vi derfor må gjøre et valg med tanke på hvordan vi bruker den. Hun utdyper dette ved å si at det er i samspillet og i relasjonen at muligheten til nye positive samspillserfaringer ligger og derav utgangspunktet for endring av de negative (s. 26). Barn tilbringer mye tid i barnehagen og ifølge Kinge er det denne tiden vi som personale har til rådighet. Det er i denne tiden vi direkte kan påvirke det som skjer. Det som skjer etter at barnet har forlatt barnehagen for dagen, har ikke personale direkte innsikt i eller mulighet til å påvirke. Barnehagepersonalet bør derfor ifølge Kinge bruke sin relasjonskompetanse etter beste evne og gi barna så mange gode samspillserfaringer som mulig (Kinge, 1999, s. 26). Ett annet viktig moment i denne sammenhengen er at i hvilken grad barnet ønsker å dele sine opplevelser – snakke om følelser med andre, blant annet har sitt utgangspunkt i om det oppleves som akseptabelt å snakke om. Vikan henviser i denne sammenhengen til Bernhard Rime (2011) som hevder at det er graden av aksept hos den andre som avgjør i hvilken grad barnet tar kontakt (Vikan, 2014, s. 73). For barn vil terskelen for kontakt være lettere om barnet har gjentatte opplevelser av at deres henvendelse blir tatt på alvor (Vikan, 2014, s. 73).

I arbeid med barn snakker vi *med* dem, vi snakker *til* dem, og *om* dem, men hva snakker vi *med* dem om? Dette spørsmålet stiller Emilie Kinge i sin bok «*Barnesamtaler*» (2016) der hun legger vekt på hvordan vi samtaler med barn, utover det hun kaller «*småprat - samtalene*». Gjennom samtale kan barnet ivaretas og få muligheten til å forstå seg selv og andre (s. 23). Som voksne må vi lytte til det barn har å si og gi barna muligheten til å prate om det som opptar dem. I hvilken grad barnet ser på den voksne som en god samtalepartner avhenger både av muligheten barnet får til å prate med en voksen, men også om barnet selv ser på samtalen, og dens tema som meningsfullt (Kinge, 2016, s. 24). Kinge sier følgende om dialog som arbeidsform i møte med barn; «*Dialogen gir rom for å søke etter ord som kan*

sortere, rydde og skape innsikt og forståelse hos barn der vi ofte kommer til kort med våre relasjonelle forklaringer, argumenter og velmenende råd» (Kinge, 2016, s. 24).

Hun stiller spørsmål om dialogen er «nøkkelen» for å finne frem til barnets egne ressurser og samarbeidsvilje (s. 40). Det å bli en god samtalepartner, er en prosess som krever øvelse og kunnskap, men først og fremst at vi ikke tviler på våre intensjoner, og egne personlige vurderinger, sier hun (s. 44). Hun håper at ønske om «å gjøre ting korrekt» og usikkerheten som kan være forbundet til «om vi stiller de rette spørsmålene», ikke hindrer oss i å samtale med barn. Redselen for å gjøre feil må ikke oppleves større enn gevinsten det er å forsøke (s. 43). Forhåndsdefinerte programmer til bruk i samtale med barn må heller ikke føre til at «vi blir mindre personlige i vår kontakt ...» (s. 43). For å bli bedre samtalepartnere trenger vi ifølge Kinge å rette fokus på «egne kommunikasjons- og væremåter» og at vi «ved å øke egen kompetanse, hjelpe barnet til å øke sin» (s. 44). Ferdigheter som utvikles gjennom kontinuerlig prøving og feiling og som krever at de vedlikeholdes og utvikles (Kinge, 2016, s. 44).

Ingrid Lund (2012b) ser på samtalen med barn som noe en kan ha «et felles fokus på» og som vil kreve «en følelsesmessig inntoning» hos den voksne (s. 18). Lund refererer i denne sammenhengen til Daniel Stern (u.å.) og begrepet *intersubjektivitet* og de prosessene som må være til stede når det handler om intersubjektiv deling av følelser (s. 19). Samtalen kan for barn som viser utfordrende atferd være den eneste muligheten de har til å forklare seg, bli forstått og lyttet til, sier Lund. Det kan være samtale om positive så vel som negative hendelser. Voksne som i samtale med barn vektlegger å lytte, viser interesse for det barnet forteller, og har fokus på det barnet mestrer, vil ifølge Lund oppleve å bli ansett som en god samtalepartner. En barnet har tillitt til. For den voksne vil dette kunne være riktig steg på veien mot å etablere en god relasjon til barnet. Slik Johansen skriver vil både stemmevolum, stemmeleie og kroppsspråket den voksne viser i møte med barnet, være bestemmende for om samtalen oppleves god (Johansen, 2013, s. 31). Skoglund og Åmot refererer til Bae (2004) som tar til orde for at kommunikasjonen mellom barnet og den voksne i all hovedsak forekommer på to måter – *romslige eller trange kommunikasjonsmønstre* (Skoglund & Åmot, 2012, s. 25-26). Romslige kommunikasjonsmønstre viser til den voksnes evne til å være lyttende ovenfor barnets egne opplevelser og refleksjoner. Trange kommunikasjonsmønstre viser derimot til en begrensning av barnets mulighet til å uttrykke egne følelser og tanker, fordi den voksne opptrer dominerende ovenfor barnet, på en belærende måte (s. 25). Voksne

som møter barn med romslige kommunikasjonsmønstre er ifølge Bae (2004) bedre rustet til «å anerkjenne barnets væren» (gjengitt etter Skoglund & Åmot, 2012, s. 26). Det rettes også kritikk mot en slik kategorisering, fordi den i all sin enkelhet idylliserer og forenkler et komplekst fenomen (s. 26). Skoglund og Åmot viser i denne sammenhengen til en artikkel Bae har skrevet i boken «Barndom – barnehage – inkludering (2011) der hun ikke anser det som nødvendig å drøfte eksistensen av andre samspill enn de som er preget av romslighet (s. 26). Forskning foretatt av Palludan (2005), viser derimot at det i barnehagehverdagen forekommer samspill som er mindre konstruktive (gjengitt etter Skoglund & Åmot, 2012, s. 26). Selv om Bae (2011) i utgangspunktet frastår fra andre samspillsmønstre enn dem preget av romslighet, erkjenner hun at trange kommunikasjonsmønstre også er en del av den hektiske barnehagehverdagen (gjengitt etter Skoglund og Åmot, 2012, s. 26).

2.3.7. Samarbeid og kollegial støtte - å snakke sammen om hvordan den utfordrende atferden kan håndteres

Det å arbeide med utfordrende atferd krever ifølge Lund (2018) høy grad av samarbeidsevne og gode rutiner i en personalgruppe. De voksne bør arbeide kontinuerlig for å utarbeide felles utgangspunkt for hvordan en håndterer atferden og samtidig ivareta barnet. Dette handler om å kjenne det enkelte barn og vite noe om hva som er egnet håndtering, og hvilke konsekvenser som er mest hensiktsmessig i det enkelte tilfellet, sier hun (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 4). Brandtzæg mfl. (2016) trekker frem at vi alle har et ansvar for at barns omsorg i barnehagen er førsteprioritet. Barns opplevelse av trygghet og nærhet handler først og fremst om den voksnes tilstedeværelse og den voksnes evne til å prioritere enkeltbarnets behov fremfor «alt det andre» (s. 84-85). Sensitiv omsorg er et fellesansvar og tid til refleksjon og felles drøftinger vil være avgjørende for enkeltbarnets opplevelse av dette. Gjennom refleksjon og drøfting ligger også den voksnes muligheten til forbedring og personlig utvikling. Å sette voksenansvaret i sentrum vil ifølge Brandtzæg mfl. fremme relasjoner mellom voksne og barn (s. 86-87). Noe som forutsetter at det etableres en reflekterende kultur hvor det er aksept for ros og konstruktive tilbakemeldinger, uttrykt med vennlighet slik at det oppleves som støtte, og ikke kritikk (s. 112). Voksne må da ifølge Brandtzæg mfl. ha mot og vilje til å snakke sammen og være villig til å endre egen væremåte. Noe som for den enkelte vil handle om å være villig til «å snakke om vanskelige relasjoner, fremfor vanskelige barn» (s. 113). Faktorer som vil kunne være en kime til holdningsendring (s. 114). For fokus på positive relasjoner vil være en forutsetning for å håndtere krevende situasjoner (Brandtzæg

mfl., 2016, s. 115). Det å investere i gode relasjoner anses som viktig, fordi møte med utfordrende atferd ofte setter ens holdninger og evne til handling på prøve. Følelser som frustrasjon og sinne, og andre negative opplevelser vi selv har erfart, vil ifølge Kinge (2016) både bevisst og ubevisst kunne stå i veien for å ta inn over oss barnets personlige opplevelse. Noe som kan medføre at vi ikke alltid retter fokus på hvordan vi selv opptrer overfor barn (Kinge, 2016, s. 114).

Det å drøfte våre pedagogiske bekymringer for enkeltbarn er å anse som riktig og viktig i den pedagogiske hverdagen, men vi må også rette fokuset mot eget bidrag (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 21-22). Dette har sammenheng med at mange av oss i møte med utfordrende atferd har lett for å kategorisere og definere barnets atferd på bakgrunn av den informasjonen vi besitter. Enten gjennom observasjoner vi selv har foretatt eller gjennom samtale med kollegaer, hvor vi lytter eller drøfter vår bekymring og deler våre synspunkt og meninger. I møte med situasjoner som oppleves utfordrende vil det ifølge Brandtzæg (2016) kunne oppstå ett behov for å reflektere i fellesskap. Det å dele positive og mindre positive opplevelser med hverandre kan gi mulighet for faglig og personlig støtte. Refleksjon over hva som skjedde, hva som er bra og hva som er mindre bra, og om en kan gjøre noe annerledes vil kunne bidra til faglig og personlig vekst (s. 92). Slik Brandtzæg mfl. påpeker er ikke det å vise utfordrende atferd barnets «førstevalg», men gjerne noe som har oppstått ut ifra barnets behov for kontakt. Og som en konsekvens av gjentatte forsøk uten å lykkes kan den utfordrende atferden komme til uttrykk (s. 89). Uavhengig av årsak, er det den voksne som er ansvarlig for relasjonen, en relasjon som benevnes som asymmetrisk, der det er den voksne som er ansvarlig for relasjonen og ikke barnet (Brandtzæg mfl., 2016, s. 89). Kinge viser til studier foretatt av Per Folkesson (1990) som viser at personalet har en tendens til å plassere problemet på barnehagen som organisasjon og ikke rettet mot den enkeltes utøvende praksis, når situasjonene blir for krevende. Noe som gjerne fører til at den enkeltes håndtering av situasjonene blir satt i bakgrunnen. Folkesson ser dette som en forsvarsmekanisme fra personalets side, der noe av årsaken er at de opplever situasjonen som så utfordrende at de gjerne ikke vet hvordan de skal løse den (gjengitt etter Kinge, 1999, s. 27-28). Folkesson ønsker å gjøre oss oppmerksom på at dette kan få negative ringvirkninger for vårt syn på barn, og føre til at vi problematiserer problemet og tilnærmer oss barnet med en irettesettende eller oppdragende holdning (gjengitt etter Kinge, 1999, s. 27). Slik Schibbye og Løvlie (2017) peker på, bør vi i møte med barn være forsiktig med å definere barnets personlighet kun ut ifra det vi ser, fordi en da vil stå i fare for å definere, uten å ta hensyn til

hvilken rolle en som voksne har i samspillet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 21-22). For å håndtere utfordrende atferd er en som personale avhengig av kollegial støtte og samarbeid. Det å inngå i samspill med barn som viser utfordrende atferd, vil over tid være krevende. Om en da ikke føler seg hørt og ivaretatt med tanke på de utfordringene en står ovenfor, vil en ifølge Johannessen (1996) kunne få negativ oppfatning av barnet og over tid utvikle anstrengende forhold til enkeltbarn (s. 75). Johannessen nevner i denne sammenheng foreldresamarbeid og viktigheten av å rette søkelyset på den gjensidigheten og tillitten dette bør bygge på. Dersom personalets utfordringer i møte med enkeltbarn blir så omfattende at en over tid ikke behersker barnets atferd, kan det være lett for at personalet legger skylden på foreldrene, sier hun (s. 84). Johannessen understreker at det er foreldre eller foresatte som har oppdrageransvar og at barnehagen som pedagogisk virksomhet skal være et supplement til dette. Noe som videre betyr at begge parter må ta sin del av ansvaret (Johannessen, 1996, s. 84).

Slik Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) påpeker skal det legges til rette for et gjensidig samarbeid mellom barnehage og hjem. Et samarbeid der det gis mulighet for å diskutere spørsmål knyttet til barnets atferd og helhetlige fungering i barnehagen. Et samarbeid tuftet på å se det enkelte barn og arbeide til det beste for barnet, noe som forutsetter gjensidighet og tillitt mellom partene (KD, 2017, s. 29). Det er ifølge Johannessen (1996) viktig at personalet reflekterer over egne reaksjoner og sammen forsøker å endre disse dersom det er nødvendig. Andres konstruktive tilbakemeldinger vil være av betydning, fordi en da vil kunne se hvilke faktorer ved situasjonen, og den voksnes reaksjonsmåte som eventuelt bidrar til å opprettholde problemene (Johannessen, 1996, s. 93).

2.4. Fenomenet anerkjennelse

Lund viser til filosofene Hegel og Mead som ser anerkjennelse som sentralt i samhandling med andre, men også i det å få en bedre forståelse av seg selv (Lund, 2013, s. 4).

Anerkjennelse defineres av Schibbye og Løvlie (2017) som «å se og akseptere menneskers egenskaper og ferdigheter som unike og verdifulle» (s. 56). Det understrekes at vår individualitet kun kan bekreftes i samspill med andre, og at anerkjennelse er en tilnærming til dette. Schibbye og Løvlie skiller mellom det de kaller *indre* og *ytre anerkjennelse* (s. 56). De stiller seg spørsmålet om ikke den ytre anerkjennelsen, det å rette for stort fokus på hva barnet mestrer fremfor barnets individualitet, er rådende i relasjonen mellom voksne og barn i dagens samfunn (s. 56). *Ytre anerkjennelse* vil ifølge Schibbye og Løvlie gi liten tilgang til

barnets «indre verden» med liten plass til det å snakke om individuelle følelser og opplevelser. Får den ytre anerkjennelsen dominere vil barnets personlighet bli gjenstand for vurdering ut ifra visse ytre kriterier, noe som kan gi liten mulighet for barnet til å være seg selv. Negative uttalelser, kommentarer og bemerkninger som at barnet er sint, fysisk utagerende og slemt er «merkelapper» som opprettholder et negativt syn på barnet og barnets tro på seg selv. Forhåndsbestemte oppfatninger som ifølge Schibbye og Løvlie vil kunne opprettholde et subjekt – objekt forhold i relasjonen mellom voksne og barn (s. 64). Begrepet ytre og indre anerkjennelse er nært forbundet med voksnes holdninger. Noe av det mest utfordrende ved dette er at holdningene vi har ikke alltid kan sies å være styrende for atferden. For selv om holdninger danner utgangspunktet for den atferden vi viser i møte med andre mennesker, er det summen av våre opplevelser og erfaringer og omgivelsenes respons på disse, som vil ha betydning. I møte med barn som viser utfordrende atferd vil måten vi håndterer situasjonen på kunne si oss noe om holdningen vi har til barnet. Et mønster av negative holdninger i relasjon med barn vil over tid påvirker relasjonen mellom den voksne og barnet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 64). Slik Lund (2013) påpeker bør vi dermed «utfordre og utforske våre fordommer og forforståelser og tørre å konfrontere oss selv ved å gå i dialog med hverandre» (Lund, 2013, s. 4).

Gunn Irene Heggvold viser til Steinsholt og Øksnes (2003) som antar at det innenfor den rådende samfunnstenkningen nok fremdeles er holdninger som tilsier «at voksne vet best, og at barn ikke selv vet sitt eget beste» (Heggvold, 2012, s. 85). Et interessant perspektiv som Heggvold bringer frem er den ubalansen det kan være mellom teori og praksis når det gjelder å ha et helhetlig syn på barnet. Heggvold anser det som fordelaktig at vi beveger oss fra en individuell forståelse av barnet til en mer relasjonell forståelse. Å se på deler av barnets atferd som egenskaper hos individet, men også se nærmere på miljøet som én av mange forklarende faktorer. Dette fordi ulike perspektiver vil gjøre seg gjeldende som den referanserammen atferd og oppdragelse betraktes ut ifra (s. 88). Barns atferd vil ifølge Heggvold være gjenstand for tolkning ut ifra hvilket perspektiv vi velger å se den i. Heggvold anser dermed anerkjennelse som en stor del av den pedagogiske praksisen, og mener det vil være betydningsfullt å drøfte hva det vil si i den pedagogiske praksisen å ha en anerkjennende holdning og væremåte (s. 85). Å se på barnets utfordrende atferd «som et produkt av barnet selv» som en del av barnets personlighet vil ifølge Heggvold få konsekvenser for barnet. Konsekvenser som retter seg mot at vi som voksne stadig forsøker å korrigere og sanksjonere den atferden og de handlinger vi ikke anser som akseptable, gjerne ved bruk av metodiske

prinsipper. Heggvold stiller seg kritisk til det å se på *barnet* som det som skal tilpasses og endres, fordi det vil kunne resultere i en objektivisering av barnet, som videre vil kunne gjøre det vanskelig å se på barnet som en aktiv aktør i det relasjonelle samspillet (Heggvold, 2012, s. 87-88).

Lis Møller (2012) som også har studert begrepet anerkjennelse, forbinder det med tilstedeværelse, og beskriver det som noe som oppstår i møte med andre mennesker og dermed ikke en konkret metode (s. 18). Begrepet handler om to forhold – det som oppstår i møte mellom to mennesker og den enkeltes bidrag (s. 19). Møller henviser i denne sammenhengen til Anne-Lise Løvlie Schibbye (2009) og hennes beskrivelser av anerkjennelse; «å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte» (s. 27). Faktorer som anses å ha avgjørende betydning for relasjonens kvalitet. I et relasjonelt perspektiv vil det handle om den voksne, barnet og det de har sammen, der den enkeltes opplevelse er individuell og unik for den det gjelder. Det vil altså ikke være noen som sitter på «sannheten» om hva som er korrekt. Det å ha en anerkjennende holdning vil ikke være enten eller, men begge deler, og det vil dermed heller ikke være noe som er mer riktig enn noe annet (Møller, 2012, s. 17). Å være anerkjennende i møte med barn vil ifølge Møller (2012) utfordre den voksne personlig og pedagogisk. Den voksne utfordres til «å lytte mer enn å gi gode råd og å oppklare mer enn å påstå» (s. 27). En må jobbe med seg selv med tanke på hvordan en er i møte med et annet menneske. I denne sammenhengen viser Møller til Schibbye (2009) som påpeker at «anerkjennelse ikke er noe du har, men noe du er» (s. 18). Videre beskrevet som en prosess hvor en ikke er feilfri, men der noe grunnleggende skapes når kontakt med et annet menneske opprettes (Møller, 2012, s. 18).

Slik Schibbye og Løvlie (2017) trekker frem ligger det to typer menneskesyn til grunn for anerkjennelsesbegrepet - «å møte barnet som subjekt» eller «å møte barnet som et objekt» (s. 51). Det beskrives som to ulike måter å være sammen på i en relasjon. Å være en anerkjennende voksen innbefatter «å se barnet som subjekt». Hver og en har vi subjektive opplevelser av oss selv, andre og våre omgivelser. Det å la den enkeltes subjektive opplevelse være gjeldende anses å være kimen til en god relasjon. Det å se den andre, bekrefte den andres indre opplevelser, og tillate seg selv at det er den andres følelser som er i fokus, viser i praksis hva anerkjennelse kan være (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50).

2.4.1. Å ta barnets perspektiv – en side ved det å være anerkjennende

En forutsetning for bedre forståelse av andre mennesker er ifølge Martinsen og Nærland (2009) evnen til å skille det konkrete fra det abstrakte (s. 68). Slik de uttrykker er perspektivtaking grunnleggende og handler om «å forstå at andre har egne måter å se på det som skjer på, egne tanker, mål, ønsker og intensjoner og følelser som styrer det de gjør og foretar seg, og som ikke er direkte tilgjengelig for oss» (Martinsen & Nærland, 2009, s. 77). Det å ta barnets perspektiv kan ses som en del av det å ha en anerkjennende holdning til barn. Slik Ingrid Lund skriver i sin bok «Tydelige voksne når atferd utfordrer» (2012b) er anerkjennelse et begrep med mange innfallsvinkler, men kjernen er, slik hun ser det, genuin interesse for enkeltbarnets opplevelse (s. 35). Noe som først og fremst forutsetter at vi evner å ta barnets perspektiv. Å gi barn en klem, et klapp på skulderen eller si «så kjekt å møte deg i dag» er en god start og vil bidra til at barnet både ser og opplever at vi bryr oss (s. 35). Lund påpeker at anerkjennelse ikke må forveksles med det å «dulle med» eller «glatte over», det å la barn alltid få det slik de vil. Det er ikke anerkjennelse i praksis, slik hun forstår begrepet. En skal være tydelig, men det er hvordan en som voksen tilnærmer seg barn, snakker med barn mer enn en snakker om dem, snakker istedenfor å skrike og forklarer istedenfor å kjeft, som er det essensielle (Lund, 2012b, s. 36). Brandtzæg mfl. (2016) trekker frem at barn reagerer ulikt på det å bli kjeftet på, men at det for mange barn kan oppstå følelser av skyld og skam. Eldre barnehagebarn vil gjerne også svare tilbake. Kjeft skiller seg fra vanlig kommunikasjon ut ifra tonefallet og hvilke ord som benyttes, nærmere bestemt ut ifra innholdet i det som blir sagt. Som voksne kan vi oppleve at barn oppfatter vår verbale og nonverbale kommunikasjon som kjeft, selv om det ikke er ment slik (s. 80). Mange barn som kjeftes på blir i større eller mindre grad innesluttet (s. 81). Det peker på at kjeft over tid kan føre til en «følelsesmessig barriere» hos det enkelte barn og medføre at barnet opplever det vanskelig å søke hjelp og støtte hos den voksne på et senere tidspunkt (Brandtzæg mfl., 2016, s. 81).

Voksne vil i møte med barn kunne oppleve at det er lettere å være anerkjennende ovenfor noen barn enn andre. Dette forklares av Lund (2012b) med at barn og voksne har ulik kjemi, men også ut ifra hvordan vi selv har opplevd anerkjennelse som barn og blitt anerkjent i voksen alder. I likhet med barn har vi voksne positive og negative samspillserfaringer. Våre styrker og svakheter virker bevisst og ubevisst inn på hvordan vi utøver vår pedagogiske praksis (s. 36-37). Evnen til å være anerkjennende i relasjon med barn kan forbedres, men vil

ifølge Lund kreve at en reflekterer over hvor en står i relasjonen med barnet (s. 37). Hva som oppleves positivt, hva som er utfordrende ved samspillet og hvordan en som voksen kan bidra til å etablere en mer positiv relasjon, vil være et godt utgangspunkt. Med slike refleksjoner tar en som voksen, ansvar for den relasjonen en står i og det til tross for at den gjerne oppleves negativ og vanskelig (Lund, 2012b, s. 37).

Det å ha en lyttende holdning er én av mange begreper som inngår i anerkjennelse og blir av Lund (2012b) beskrevet å «*handle om mer enn ordene som blir sagt*» (s. 38). Å være en god lytter vil kreve at vi klarer å sette egne tanker og tolkninger til side og være tilgjengelig i øyeblikket. Trer en inn med forutinntatte meninger om barnet og det barnet vil formidle, vil det ifølge Lund kunne være til hinder for vår evne til å være lyttende og mottakelige. Det å alltid lytte er en utfordring, men er heller ikke forventet av oss. Som voksen må det være tillatt å si til barn «nå må du vente». Det er en tilnærming som hjelper med å strukturere samtalen og gir barnet trygghet, selv om det for barnet kan oppleves frustrerende. En slik tilnærming hjelper både den voksne og barnet til å være kognitivt og emosjonelt tilgjengelig når samtalen så finner sted. Om en klarer å gi barn opplevelsen av at vi ønsker å lytte til det de har å si, godtar de også det å måtte vente (Lund, 2012b, s. 39-40).

2.4.2. Selvrefleksjon og selvavgrensning

Vår evne til *selvrefleksjon* har avgjørende betydning for hvordan vi opplever våre relasjoner, men også hvordan de vi er i relasjon med, opplever oss. Begrepet *selvrefleksjon* handler om det forhold vi har til oss selv og vår evne til å se egne handlingsmønstre, positive som negative, som noe som kan forbedres (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 32-33). Det forutsetter først og fremst vilje til endring, noe som kan være vanskelig, fordi en da setter seg selv i en sårbar posisjon. En kan raskt oppleve at en ved å vende blikket innover mot seg selv, tiltrår en kritisk og dømmende holdning. En sårbar ting å gjøre, men som likevel er nødvendig for vekst og personlig utvikling (s. 33). Selvrefleksjon er «*en ferdighet som må utvikles og modnes gjennom barndommen*» der «*evnen til å observere seg selv*» og på den måten stå «*utenfor seg selv*» er biologisk betinget (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 36). Det er en prosess som vil kreve av oss at vi stiller oss selv undrende og konstruktive spørsmål, ikke på en dømmende måte, men på en måte som gjør at en forstår seg selv og sine handlinger på nye måter. Eksempelvis; hva som gjorde at jeg ble så sint på Ole som ikke ville kle på seg da vi skulle ut? Det handler om å se seg selv utenifra og på bakgrunn av det en «ser», være villig til å endre egne handlingsmønstre (s. 33). Om en som voksen tar dette perspektivet i samtale

med barn, viser en barnet at en er i stand til å se en sak fra flere perspektiver og at det er mulig å snakke om det som skjer i samspillet. Samtalene må selvsagt tilpasses barnets alder og modenhet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33). Et begrep som har nær sammenheng med selvrefleksjon er selvavgrensning.

Selvavgrensning er ifølge Schibbye og Løvlie (2017) rettet mot den voksnes evne til å vende oppmerksomheten mot seg selv og «reflektere over eget bidrag i samspillet» (s. 23). Noe som blant annet innebærer å kunne skille mellom egne og andres emosjonelle opplevelser (s. 38). Et eksempel som kan illustrere dette er en voksen som møter et barn som tydelig er sint og frustrert. Om den voksne da ber barnet om å legge lokk på følelsene ved å si at barnet må slutte å gråte, er den voksne på ingen måte tilgjengelig for barnets følelser. Slik Schibbye og Løvlie understreker, trenger «barn å dele følelsene sine for å få tak i dem» (s. 23).

Voksne som ikke møter barnets følelser kan heller ikke regne med at barnet vil snakke åpent om følelsene sine til dem (s. 23). Slik det uttrykkes er «snille fraser» liten vits om det ikke er genuint følt. Det sentrale er at vi både i handling og ord, uttrykker det vi mener og at det har en «ekte klangbunn i oss» (s. 25). Å forstå relasjonelle sammenhengene, hvordan vi påvirker hverandre på godt og vondt og at atferden min påvirker atferden din er en sentral forståelse i møte med barn (s. 19). Det handler om å bli kjent med eget følelsesbehov og gjennom relasjon til andre få en bedre forståelse av seg selv. Relasjoner preger oss på ulike måter og gjør til at den opplevelsen en har i relasjon til et menneske ikke er den samme med et annet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 21). I møte med barn er tilnæringsmåten dermed av avgjørende betydning. Slik Ingvild Åmot (2012) skriver er det å være sammen med andre barn og voksne utgangspunktet for utvikling av barns samspillsferdigheter. Måten vi kommuniserer på, våre holdninger og handlinger, vil ha innvirkning på det enkelte barn, men også på barnegruppen som helhet. Det vil videre virke inn på hvordan barnets hverdag sammen med voksne fortøner seg og oppleves (s. 61). Åmot trekker frem at barn med utfordrende atferd ofte vil ha behov for ytterligere voksenstøtte. Og understreker betydningen av at en som voksen i enda større grad enn ellers er bevisst sin egen atferd i disse samspillene (Åmot, 2012, s. 61).

2.4.3. Selvrefleksivitet

Ingrid Lund refererer til Peter Fonagy (2004) og hans begrep *selvrefleksivitet*. Et begrep som retter seg mot at en som voksen i relasjon til andre klarer å ivareta seg selv som subjekt, samtidig som en reflekterer over egen væremåte (Lund, 2012b, s. 58). Med det menes at en

kan se på barnets atferd som vanskelig, uten å tillegge barnet skylden. Voksne med høy grad av selvrefleksivitet aksepterer å kjenne på negative følelser som sinne og frustrasjon, men er avgrenset nok til å se at samspillet påvirkes både av den voksne og barnet, med innvirkning på relasjonen dem imellom (Lund, 2012b, s. 58). Det handler om at en som voksen klarer å distansere seg fra egne emosjoner og reflektere over; «*hvordan er samspillet mitt med dette barnet?*». Å omtale barn negativt eller snakke om enkeltbarn og den utfordrende atferden barnet viser i andres påhør, er uheldig og bør ifølge Kinge (2016) ikke forekomme (s. 11). Personalets evne og vilje til å snakke *med* barn og ikke *om* dem vil ifølge Kinge være det som gir muligheten til å få innblikk i barnets liv. Et innblikk som krever at vi som voksne viser interesse, tar barnet på alvor og «*kan lese mellom linjene*» (s. 25). Ethvert barn vil i møte med utfordringer ha behov for «*med- og støttespillere*» der du som voksen kan være én av dem (Kinge, 2016, s. 25).

3. Metodepresentasjon

3.1. Hva kjennetegner samfunnsvitenskapelige metoder

Samfunnsvitenskapelige metoder tar utgangspunkt i menneskelige erfaringer og opplevelser. Dette forskningsprosjektet plasserer seg innenfor den samfunnsvitenskapelige tradisjonen fordi det forskes på barnehagepersonalets erfaringer og opplevelser i møte med barn som viser utfordrende atferd og hvordan personalet tar i bruk sin relasjonskompetanse. Bruk av samfunnsvitenskapelige metoder vil gjøre det mulig å komme nærmere disse menneskelige erfaringene og opplevelsene og i kombinasjon med teori vil det kunne utvikle ny kunnskap (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 25).

I dette forskningsprosjektet har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål;

«Hvordan bruker personalet i barnehagen sin relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd?»

Metode kommer av det greske ordet «*methodos*» som betyr å følge veien til målet, og er «verktøyet» en benytter seg av når empiri, datamaterialet skal innhentes (Johannessen mfl., 2016, s. 25). Empiri beskrives som «*representasjoner av virkeligheten*» (s. 32).

Samfunnsvitenskapen har i lys av dette noen sentrale aspekter; informasjonsinnhenting og hvordan den informasjonen en får skal analyseres (s. 25). Her vil forskerens interesse og forkunnskaper være avgjørende med tanke på hvilken empiri som vektlegges og hvordan tolkningen blir (s. 35). Empirisk forskning forutsetter dermed «*systematikk, grundighet og åpenhet*» (Johannessen mfl., 2016, s. 25).

3.2. Hva kjennetegner kvalitativ og kvantitativ metode

Innenfor den samfunnsvitenskapelige tradisjonen skiller en ofte mellom kvalitativ og kvantitativ metode. John W. Creswell (2014) nevner at det er tre forhold en bør ivareta i valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode;

1). Metodevalget må samsvare med det en ønsker å undersøke. Kvantitativ metode er egnet når en ønsker å undersøke mulige sammenhenger og kvalitativ metode benyttes i større grad når fenomener skal undersøkes og en ønsker en dypere forståelse.

2). Metodevalget må være tilpasset målgruppen forskningen retter seg mot.

3). Fremgangsmåten en benytter i forskningen må også reflektere forskerens personlige og faglige kompetanse (Creswell, 2014, s. 33 – 34, egen oversettelse).

3.3. Valg av kvalitativ metode

Slik Creswell (2014) viser til er kvalitativ metode det som er best egnet når en ønsker en dypere forståelse av et fenomen (s. 33). Og slik Kvale og Brinkmann (2015) påpeker er kvalitativ metode ett godt valg når den andres perspektiv er fokus for meningsskapingen (s. 20). Dette begrunner prosjektets metodevalg og forklarer hvorfor jeg anser kvalitativ metode som den best egnede metoden for å finne den empirien jeg søker etter. Informantenes forståelser, erfaringer og opplevelser i møte med barn som viser utfordrende atferd og hvordan de bruker sin relasjonskompetanse.

Utover dette overordnede metodevalget er det fokusgruppeintervju som er valgt som spesifikk intervjumetode. I den forbindelse vil det være naturlig å gi en kort presentasjon av intervju som kvalitativ metode, ettersom det er her fokusgruppeintervju har sitt utgangspunkt.

Intervju som metode er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bestående av den som intervjuer, her kalt forsker og den som intervjues, her kalt informant. Det vesentlige ved intervju er at informantene gis mulighet til å dele egne opplevelser og erfaringer, og at en som forsker forsøker å få en så nøyaktig beskrivelse som mulig av disse (s. 47). Totalt likeverd i relasjonen anses ikke av Kvale og Brinkmann som mulig fordi en i intervjusituasjonen må forholde seg til det asymmetriske maktforholdet som helt naturlig vil oppstå. Som forsker besitter en til forskjell fra informantene ofte en vitenskapelig kompetanse og som informanter sitter en med opplevelser og erfaringer som gjerne ikke forskeren kjenner til. Faktorer som vil prege intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51).

3.4. Fokusgruppeintervju som kvalitativ metode

Fokusgruppeintervju beskrives av Malterud (2012) som en kvalitativ forskningsmetode med menneskers samtale og samhandling som empirisk materiale (s. 18). Ved bruk av fokusgruppedesign tar en sikte på å samle en gruppe mennesker og diskutere og reflektere over ulike sider ved et bestemt fenomen (s. 20). Det er ikke slik at en forsøker å finne et fasitsvar med tanke på de temaene som tas opp, men heller diskutere og drøfte et bestemt fenomen fra ulike perspektiver. Fokusgruppeintervju skiller seg fra individuelt intervju ved at

det er bestående av flere deltakere. Utover dette er det delte meninger om hva som skal sies å være beskrivende for en fokusgruppe når det gjelder formål, fremgangsmåte og gruppestørrelse (s. 19). Ved gjennomføring av et fokusgruppeintervju er dynamikken mellom deltakerne det hovedanliggende (s. 20). Det antas at fokusgruppeintervju som kvalitativ metode er mindre ressurskrevende enn individuelt intervju. Dette fordi det er mindre tidkrevende å intervju en gruppe av mennesker enn å skulle intervju dem hver for seg. På den måten har gruppesamtaler en annen kontekst og vil kunne bringe frem en annen form for kunnskap enn individuelt intervju (s. 22). Det er likevel viktig å merke seg at enhver metode har sine styrker og svakheter og at en uavhengig av hvilken metode en benytter seg av vil kunne møte på utfordringer. Fokusgruppeintervju anses av Malterud som en egnet forskningsmetode når en innenfor ett bestemt miljø, hvor flere mennesker samhandler, skal se på likheter og ulikheter i menneskers holdninger, synspunkter og erfaringer (Malterud, 2012, s. 22).

3.5. Utarbeidelse av forskningsspørsmålet og intervjuguiden

Forskningsspørsmålet; «**Hvordan bruker personalet i barnehagen sin relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd?**» har i løpet av prosessen gjennomgått noen små justeringer. Forskningsspørsmålet, slik det ble presentert da jeg gikk i gang med dette forskningsprosjektet, samt i informasjonsskrivet som ble gitt ut til informantene, innbefattet *selvfølelse* som et sentralt aspekt. Et aspekt som ble gått bort ifra da det ikke ble vektlagt av informantene i så stor grad som først antatt. I denne sammenhengen valgte jeg heller å rette fokus på *relasjonskompetanse* som begrep. Basert på informantenes refleksjoner valgte jeg å tydeliggjøre relasjonsbegrepet og konstruere et så konkret begrepsinnhold av dette som mulig. I begynnelsen var *empati* og *anerkjennelse* de to begrepene som var ment å romme relasjonskompetanse, men det ble i prosessen vurdert som lite hensiktsmessig å benytte seg av to begreper for å beskrive ett. Det ble for omfattende. Jeg vurderte dermed *anerkjennelse* som det best egnede. En vurdering basert på informantenes refleksjoner, samt hvordan anerkjennelse som begrep stod i forhold til de øvrige begrepene som var benyttet i forskningsprosjektet. Utover relasjonskompetanse som begrep, har forskningsspørsmålet til hensikt å se nærmere på den voksnes holdninger, tilnærminger og væremåter i møte med barn som viser utfordrende atferd.

Følgende underspørsmål er utarbeidet;

- «Hva er relasjonskompetanse?»
- «Hva er utfordrende atferd?»

I tillegg er det utarbeidet oppfølgingsspørsmål i form av en intervjuguide (vedlegg 3), dette for å løfte frem og besvare ulike sider ved forskningsspørsmålet.

Tove Thagaard (2018) skriver følgende om oppfølgingsspørsmål; «*en anvender oppfølgingsspørsmål for å oppfordre intervjupersonene til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer ... følelser og reaksjoner*» (s. 95-96). Formålet med fokusgruppeintervjuene utover det å besvare forskningsspørsmålet, var å få frem informantenes erfaringer og opplevelser, men gjerne også at en på tvers av de to gruppene brakte frem ulike og motstridende synspunkter. Som forsker var det utfordrende å utarbeide spørsmål til intervjuguiden. Slik Thagaard peker på er det en utfordring å utarbeide åpne spørsmål som gir tilstrekkelig rom for tolkning ut ifra hva som oppleves meningsfullt for informantene, og samtidig avgrense på en slik måte at forskeren kan få svar på det han/hun spør om (Thagaard, 2018, s. 97).

Slik det fremkommer av min intervjuguide er den inndelt i følgende seks emner; *Relasjonskompetanse, utfordrende atferd, selvfølelse, anerkjennelse, kommunikasjon og emosjoner*. Slik Thagaard (2018) skriver, vil hvordan intervjuguiden er organisert, ha betydning for hvordan intervjuet forløper. Hun anser det som hensiktsmessig å starte med de nøytrale spørsmålene, for videre å stille mer personlige spørsmål og avslutningsvis igjen stille noen nøytrale spørsmål (s. 100 - 101). Spørsmålene i min intervjuguide er semistrukturert, med det menes at spørsmålene ikke blir stilt i kronologisk rekkefølge, men mer basert på hva informantene selv bringer frem. Semistrukturert tilnærming gir økt fleksibilitet og mulighet til å tilpasse spørsmålene til den intervjusituasjonen som utspiller seg (Thagaard, 2018, s. 91). Som følge av temaets kompleksitet opplevde jeg det utfordrende å operasjonalisere problemstillingen, underspørsmålene og oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden. Med operasjonalisering menes å gjøre spørsmålene så praksisnær som mulig (Thagaard, 2018, s. 97).

Malterud viser til Krueger og Casey (2000) som sier noe om hva som kjennetegner gode spørsmål til en fokusgruppe. Noe av det de legger vekt på er at en skal forsøke å bruke hverdagslig språk fremfor faglig terminologi (Malterud, 2012, s. 71). Prosessen med å få dette

til var utfordrende og tidkrevende. Først og fremst fordi begrepene som ble benyttet heller ikke skulle miste sin faglige forankring. Jeg valgte å bruke intervjuguiden som støtte for samtalen og ikke gjøre den tilgjengelig for informantene. Dette fordi jeg ønsket å ivareta informantene og unngå å stille for direkte spørsmål som kunne virke ubehagelige. Jeg ønsket heller ikke at informantene skulle sitte igjen med følelsen av at spørsmålene var vanskelig å besvare fordi de hadde ett utydelig begrepsinnhold eller var for personlige. Ved å bruke intervjuguiden som støtte la jeg til rette for at jeg kunne foreta små justeringer underveis og tilpasse spørsmålene ut ifra den enkelte informants refleksjoner.

3.6. Utforming og bruk av case i fokusgruppesamtalen

Til informantene ble det utarbeidet en case (situasjonsbeskrivelse). Den omhandlet, fiktivt Kathrine på fem år som viste utfordrende atferd i barnehagen og personalets rolle, utfordringer og relasjonskompetanse i møte med henne. Casen ble benyttet som et virkemiddel for å få informantene «på sporet» av det som skulle være tema for fokusgruppesamtalen. Et virkemiddel som støttes av Malterud (2012) for å få i gang samtalen i en fokusgruppe (s. 77). Ved å gi den ut i forkant av fokusgruppeintervjuet fikk informantene mulighet til å forberede seg. På den måten opplevde jeg som forsker at informantene var «tunet inn» på temaet. Begrunnelsen for å ta i bruk Case i fokusgruppeintervjuet var at det å dele erfaringer og opplevelser i møte med utfordrende atferd, og hvordan hver enkelt i denne sammenhengen benytter sin relasjonskompetanse, kan være sensitivt. Jeg så det dermed som hensiktsmessig å ta i bruk case, dette for å gi informantene mulighet til å distansere seg fra det personlige aspektet og selv velge hvor mye de ønsket å dele. Det å la direkte og personlige spørsmål være utgangspunkt for en fokusgruppesamtale kan føre til at informantene reserverer seg, men ved bruk av Case unngår en gjerne følelsen av at den enkeltes praksis blir «evaluert». Casen var gjenkjennelig for informantene, noe de selv gav uttrykk for. Det så ut til at den gav dem trygghet med tanke på det temaet som skulle drøftes, noe den også gav meg som forsker. Bruk av case (vedlegg 4) og refleksjonsspørsmål i tilknytning til den (vedlegg 5) ble ikke benyttet så aktivt i intervjusituasjonen som først tenkt. Funksjonen den hadde i form av at den var relevant og praksisnær gjorde det lettere for meg, underveis i intervjusituasjonen å operasjonalisere spørsmålene i intervjuguiden.

3.7. Pilotstudien

I forberedelsene frem mot de reelle fokusgruppeintervjuene gjennomførte jeg en pilotstudie slik at jeg fikk øvd meg på ulike sider ved intervjusituasjonen. Det viste seg at det i en hektisk hverdag var vanskelig å få informanter til pilotstudien, men den ble gjennomført med tre informanter. Å gjennomføre en pilotstudie gav meg muligheten til å bli tryggere i rollen som intervjuer. Det ble en lærerik prosess og god erfaring i det å lede en fokusgruppe og stille oppfølgingsspørsmål. Pilotstudien gav meg gode og verdifulle erfaringer og muligheten til å foreta nødvendige justeringer i intervjuguiden frem mot de reelle fokusgruppeintervjuene.

3.8. Å etablere en fokusgruppe – rekruttering og utvalg

Rekruttering av medlemmer til en fokusgruppe og sammensetning av den, bør ifølge Malterud (2012) ikke undervurderes. Thagaard (2018) fremhever at måten en foretar utvalg av personer til en kvalitativ studie bør gjenspeile og ta utgangspunkt i studiens hensikt og studiens forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 54). I dette forskningsprosjektet ønsket jeg informanter som til daglig arbeider med barn i barnehagealder, nærmere bestemt barn i alderen fire til seks år. Det var viktig for studiens helhet å finne gode, men også kreative metodiske løsninger. Valgene skulle være fordelaktige for studien som helhet, samtidig som de skulle ivareta medlemmene prosjektet var ment å representere. I dette forskningsprosjektet ønsket jeg et bredt utvalg, noe som vil si stor variasjon i informantenes kunnskaper og ferdigheter innenfor samme arbeidsfelt. Et høyt antall deltakere i en fokusgruppe kan skape bredde og variasjon, men vil ifølge Malterud stille større krav til forskerens evne til å lede gruppesamtalene (Malterud, 2012, s. 40). Slik Thagaard (2018) skriver er det fordelaktig å sette sammen fokusgruppen med utgangspunkt i de medlemmene en ser som relevant for prosjektet (s. 56). Strategisk utvalg blir av Thagaard beskrevet som en utvelgelsesmetode der en innhenter de personene en vurderer som mest egnet, best kvalifisert til å kunne reflektere over det temaet som studiens problemstilling og dens underspørsmål reiser (s. 54).

Felles for det utvalget jeg ønsket var at alle hadde barnehagen som arbeidsplass og til daglig arbeider tett på barna. Utvalget skulle videre begrenses til barnehagen og informanter som i større eller mindre grad inngikk i daglige samspill med de eldste barna i barnehagen. Blant informanter jeg så som hensiktsmessig for prosjektet var barnehagelærere/førskolelærere, pedagogiske ledere, assistenter, spesialpedagoger og barne- og ungdomsarbeidere. Den gjennomgående tanken for utvalget var at alle har ulike opplevelser og erfaringer i møte med

barn som viser utfordrende atferd. Dette støtter også oppunder det Malterud (2012) understreker om at god variasjon anses som betydningsfullt så lenge det ikke går utover gruppedynamikken (s. 44).

Det var viktig for meg at alle yrkesgrupper som var representert i barnehagen fikk en stemme. Både fagarbeidere, assistenter, pedagoger og spesialpedagoger har alle en sentral og viktig rolle i barnehagen som pedagogisk virksomhet. Når det gjelder det strategiske utvalget i denne studien må det understrekes at fokusgruppen er bestående av for få deltakere til å kunne være representativ for hele populasjonen (Thagaard, 2018, s. 55). Jeg anser oppgavens hovedfokus – personalets relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd som en hensiktsmessig avgrensning. De metodiske valgene som er foretatt anser jeg også som fordelaktige, basert på prosjektets omfang og samlede tidsramme.

3.8.1. Planlegging og organisering av fokusgruppene

Slik Malterud (2012) sier omhandler organisering av fokusgruppe blant annet hvor mange fokusgruppeintervjuer en skal gjennomføre og antall deltakere i hver gruppe (s. 37). Antall deltakere i fokusgruppen ble i dette prosjektet satt til minimum tre og maksimalt seks. Dette begrunnet ut ifra at flest mulig av barnehagens personale skulle få muligheten til å delta, og at hver av de ulike yrkesgruppene som var representert hadde minimum én å støtte seg til. Tanken var også at flest mulig av de som arbeider på én avdeling skulle være representert, i tillegg til en spesialpedagog dersom barnehagen hadde dette.

Informantene i dette prosjektet er representert i form av to ulike grupper. Fokusgruppe 1 er bestående av assistenter og barne- og ungdomsarbeidere og fokusgruppe 2 er bestående av førskolelærere/barnehagelærere, pedagogiske ledere og spesialpedagoger.

Mine informanter har ulike roller i barnehagen, men har det til felles at de daglig inngår i samspill med barn. Jeg ser på min organisering av fokusgruppene som fordelaktig, fordi det skilles mellom to til tre yrkesgrupper når det gjelder utdanningsnivå. Én gruppe med eller uten yrkesfaglig utdanningsbakgrunn og én gruppe med høyskoleutdanning i form av bachelorgrad og/eller annen tilleggsutdanning, eventuelt mastergrad. Malterud påpeker at de valg en tar med tanke på hvordan en organiserer fokusgruppene vil få betydning for hvordan samtalene og diskusjonene i en fokusgruppe utvikler seg (s. 42). Når det gjelder informantene som deltok i denne studien arbeidet alle i en og samme barnehage, deriblant noen på samme avdeling. På den måten møtte jeg som forsker en allerede etablert gruppe med mennesker som

hadde kjennskap til hverandre. Malterud påpeker at det vil være både fordeler og ulemper ved dette, men at det må vurderes ut ifra hva som er studiens hensikt (Malterud, 2012, s. 45).

Felles for alle informantene i denne studien, på tvers av de to fokusgruppene, var at de var tilknyttet til hverandre i form av kollegialt fellesskap. Dette opplevde jeg som fordelaktig på den måten at det innad i hver av gruppene, etter hvert som intervjuet skred frem, utviklet seg en god flyt i samtalene og diskusjonene.

3.8.2. Forskningsetiske retningslinjer (Informert samtykke)

I ethvert forskningsprosjekt som innbefatter håndtering av personopplysninger og sensitive opplysninger knyttet til enkeltpersoner, er det ifølge «*de nasjonale forskningsetiske komiteene* og «*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*» (videre referert til som NESH) ett krav om informert og fritt samtykke. Med dette menes at det skal utarbeides et informasjonsskriv – forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (vedlegg 2), der prosjektets hensikt og formål beskrives, samt utarbeides et samtykkeskjema (De nasjonale forskningsetisk komiteene [NESH], 2016, s. 14). Ved informert samtykke stilles det ifølge Thagaard (2018) krav til forskeren om å gi informantene de nødvendige opplysningene om prosjektet, informantenes rettigheter og hva det vil innebære å delta. Dette er et forskningsmessig etisk prinsipp, men også etisk riktig og nødvendig for at den enkelte skal føle seg ivaretatt (s. 22-23). Det skal fremkomme at det er frivillig å delta i forskningsprosjektet og at en kan trekke sitt samtykke tilbake på et hvilket som helst tidspunkt i prosessen, uten at det får konsekvenser for vedkommende (NESH, 2016, s. 14). Til grunn for samtykket ligger det en tillitserklæring mellom informant og forsker, noe som skal ivaretas. Som forsker skal en vise informantene den verdighet og tillitt de fortjener ved å tilstrebe at hver enkelt informant opplever seg ivaretatt og opplever sin deltakelse i prosjektet som betydningsfullt (s. 91). Thagaard viser til Fog (2007) som bringer frem et sentralt perspektiv; at enhver intervjusituasjon baserer seg på en gjensidig fortrolighet der forskeren bør tilstrebe å møte sine informanter med åpenhet (Thagaard, 2018, s. 91). Et forskningsprosjekt er ikke gjennomførbart uten informanter, noe forskeren skal anerkjenne ved å ta hensyn til sine informanter gjennom hele forskningsprosjektet og i alle sider ved forskningen.

Ethvert forskningsprosjekt som innbefatter forskning rettet mot enkeltpersoner eller grupper av personer er meldepliktig til Norsk Senter for forskningsdata (videre referert til som NSD). Det er ikke tillatt å sette i gang med et forskningsprosjekt før en har fått prosjektet godkjent. Dette prosjektet er godkjent av NSD (vedlegg 1) der jeg har signert for at personlige og

sensitive opplysninger skal håndteres og oppbevares på en slik måte at de ikke kommer på avveie. Her innbefattet at alt forskningsmateriale, som lydopptak, transkriberte intervjuer og annen informasjon innhentet i forbindelse med forskningsprosjektet, slettes ved prosjektets slutt. Informasjonsskrivet som er utarbeidet ligger i tillegg til det overnevnte til grunn for godkjenningen.

3.8.3. Valg av informanter til fokusgruppene

I valg av barnehager til prosjektet var barnehager med et tydelig satsingsområde, høyt barneantall og stor andel barn i alderen fire til seks år - gjerne med flere avdelinger, sentrale faktorer. Jeg henvendte meg til den enkelte barnehage pr. telefon fordi jeg anså dette som mest hensiktsmessig, og mer innbydende enn epost korrespondanse. Her presenterte jeg mitt forskningsprosjekt, hensikt og formål, samt mitt forskningsspørsmål. Det ble også gitt opplysninger om at case ville bli benyttet som utgangspunkt for fokusgruppesamtalene, men at dette ville bli sendt ut på et senere tidspunkt. Blant de barnehagene som meldte sin interesse ble det sendt ut informasjonsskriv pr. epost med ytterligere informasjon og kontaktopplysninger. Beskrivelsene av hva som kjennetegner en fokusgruppe og øvrig informasjon, blant annet at det ville bli benyttet opptaker i intervjusammenheng, viste seg å være fordelaktig. Informasjonsskrivet slik det var utarbeidet så ut til å gi informantene tilstrekkelig med informasjon. Vedlagt lå også samtykkeskjema for deltakelse i studien. Basert på informasjonsskrivet og henvendelsen pr. telefon, kunne hver enkelt barnehage vurdere om de ønsket å delta i forskningsprosjektet. Den enkelte barnehage foretok utvalg basert på de kriteriene som var gitt i informasjonsskrivet og informantene kunne melde sin interesse ved å henvende seg til styrer i sin barnehage. Tilbakemelding fra den enkelte barnehage om deltakelse ble gjort pr. epost mellom styrer og meg som forsker. Dato for fokusgruppeintervjuene ble avtalt med den enkelte barnehage pr. telefon. I hele denne prosessen ble det tatt hensyn til hva som var praktisk mulig for den enkelte barnehage å gjennomføre. Barnehagen som deltok strakk seg langt for å få til fokusgruppeintervju, som ble gjennomført med noen ukers mellomrom.

3.8.4. Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Hvor mange informanter som hadde meldt sin interesse var en ukjent faktor frem til intervjuets start. Det ble tre informanter i hver av de to fokusgruppene. Blant disse var det én informant i hver av de to fokusgruppene som arbeidet med de minste barna, noe som i

utgangspunktet ikke var tenkt som en del av utvalget. Her kan det ha skjedd en misforståelse, men begge brakte de frem interessante refleksjoner til forskningen.

Fokusgruppeintervjuene fant sted på møterommet i barnehagen. Møterommet var et egnet rom for gjennomføring, da det lå i andre etasje av barnehagen og på den måten skjermet fra barnehagens øvrige avdelinger og uteområde.

Slik Malterud viser til er det å ha en introduksjon som start på en gruppesamtale noe som anses som fordelaktig fordi «*det er her rammene for det sosiale rommet for samhandlingen skapes*» (Malterud, 2012, s. 69). Jeg startet fokusgruppesamtalen ved at jeg i korte trekk presenterte meg selv og mitt prosjekt – dets hensikt og formål. Etterfulgt av mulighet for informantene å presentere seg selv. Presentasjonsrunden sikret også at navn og opplysninger om stilling, yrkesfaglig bakgrunn, utdanning og antall års erfaring ble notert. Jeg bar selv navneskilt og valgte som et ledd i det å ivareta informantene å benevne dem med navn i intervjusituasjonen. I den forbindelse benyttet jeg meg av «kart» over informantenes plassering rundt bordet. Selv plasserte jeg meg i enden av bordet. I studien presenteres informantene med fiktive navn, noe som etter min vurdering, gir studien et mer personlig preg. Videre ble det før intervjuets start, gjort greie for praktiske opplysninger om gjennomføring. Informantene ble gjort kjent med intervjuets varighet, samtykkeskjema - at det var frivillig å delta og at en som informant på hvilke som helst tidspunkt kan trekke seg fra studien. Utover dette tok jeg utgangspunkt i at informantene hadde lest den øvrige informasjonen slik den var beskrevet i informasjonsskrivet.

3.8.5. Noen refleksjoner

Intervjuene gikk som planlagt og tiden som var satt av, 1,5 time ble ikke oversteget. Det å forholde seg til den tidsrammen som er satt handler ifølge Malterud (2012) om respekt for andres tid, noe som gir tillitt til prosjektet (s. 78).

Jeg møtte på utfordringer i intervjusituasjonen i forbindelse med operasjonalisering av spørsmålene i intervjuguiden. Noe som medførte at jeg stilte en del kontroll- og oppfølgingsspørsmål slik at jeg skulle være sikker på at jeg ikke hadde misforstått informantene. Operasjonalisering påpekes av Malterud som en av utfordringene ved fokusgruppeintervju. Det nevnes her at den tiden en har til å følge opp og få den enkelte informant til å utdype sine refleksjoner, reduseres ut ifra hvor mange deltakere fokusgruppen er bestående av (s. 21). Et annet sentralt moment å trekke frem var at spørsmålene i

intervjuguiden også skulle tilpasses to grupper med ulik yrkesfaglig bakgrunn og utdanningsnivå, noe som for meg som forsker var en utfordring. Med tanke på operasjonalisering kjente jeg på manglende trygghet i rollen som intervjuer. Det må understrekes at dette ikke retter seg mot mine informanter, men er en subjektiv opplevelse ut ifra hvordan jeg som forsker opplevde å mestre det å lede en fokusgruppesamtale.

Jeg la stor vekt på å være aktiv i intervjusituasjonen og lede intervjuet på en slik måte at alle fikk komme til ordet. Jeg opplevde gruppedynamikken som god, informantene tok hensyn til hverandre, tok ordet uoppfordret og ga hverandre taletid underveis. Thagaard viser til Silvermann (2004) som legger tydelig vekt på at en som forsker både verbalt og nonverbalt skal være åpne for det informantene bringer frem. Åpenhet i møte med informantene gjør at en kan få en bedre forståelse for hva de ønsker å formidle (Thagaard, 2018, s. 102). Det informantene brakte frem ble bekreftet både verbalt og nonverbalt. Ved å lede fokusgruppesamtalen fremfor å styre den gav jeg informantene mulighet til å følge opp hverandres innspill. Ved enkelte anledninger var det slik Malterud (2012) påpeker, nødvendig å styre samhandlingen for å unngå at samtaleflyten stoppet opp og for å påse at alle informantene fikk komme med innspill (Malterud, 2012, s. 72-76).

Jeg tok notater underveis i intervjuet, noe som gjorde det enklere å stille oppfølgingsspørsmål. Samtidig var jeg observant på at det å skrive notater ikke skulle ta fokuset bort fra informantene og hindre meg i å være til stede i samtale. Informantene var kjent med at det ville bli benyttet lydopptaker i gjennomføringene av fokusgruppeintervjuene. Bruk av dette var fordelaktig ved at jeg kunne rette fokus på selve samtalen og informantenes refleksjoner, i stedet for å være opptatt med å få med meg alle detaljene. Min opplevelse var at det var god flyt i samtale, at jeg fikk stilt de oppfølgingsspørsmålene jeg ønsket og ut ifra det informantene brakte frem fikk besvart forskningsspørsmålet.

3.9. Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Transkribering av datamaterialet:

Transkribering er ifølge Malterud (2012) prosessen hvor empirien (data) en har innhentet klargjøres for analyse. Det er prosessen med å gjøre talespråk til skriftspråk (Malterud, 2012, s. 96).

I dette forskningsprosjektet har jeg foretatt transkripsjonene etter hvert som intervjuene har blitt gjennomført. Lydopptakene fra fokusgruppene var svært gode og det var dermed ikke vanskelig å skille informantenes stemmer fra hverandre, slik jeg først antok at det kunne være. Det oppstod dermed ingen konkrete utfordringer i transkriberingsprosessen.

Begge fokusgruppeintervjuene er transkribert fra begynnelse til slutt og basert på transkripsjonen, er det foretatt et utvalg av denne til kapitelet der funnene er presentert.

Utvalget baserer seg på hva jeg anså som relevant for forskningsspørsmålet. I drøftingskapittelet er det foretatt et ytterlig utvalg, med utgangspunkt i det som ble presentert i kapittelet om funn.

I transkriberingsprosessen har jeg lagt vekt på å være lojal mot mine informanter. Dette ved å transkribere og fremstille ordrett det informantene har sagt, uten for stor grad av tolkning. Slik Kvale og Brinkmann understreker skal en i prosessen ivareta informantenes konfidensialitet. Med det menes at en i transkriberingsprosessen skal tilstrebe at den ordrette fremstillingen ikke skal kunne spore tilbake til hvem som har sagt hva (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). I transkriberingsprosessen og i presentasjon av funn er den skriftlige fremstillingen vektlagt, dette for å sikre god leseflyt. For å sikre god leseflyt har jeg valgt å ikke ta med pauser og det Kvale og Brinkmann benevner som *utfyllingsuttrykk* som «hm-er» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Som forsker er jeg bevisst på at all transkribering medfører en fortolkning og at de valgene som er tatt, og måten materialet er framstilt på, bærer preg av mine tolkninger.

3.10. Validitet og reliabilitet

Et hvert forskningsprosjekt skal ha en viss vitenskapelig kvalitet (Thagaard, 2018, s. 91). Slik Malterud (2012) beskriver er det mange forhold som i større og mindre grad påvirker den vitenskapelige kvaliteten (Malterud, 2012, s. 20). I samfunnsvitenskapelig forskning benyttes

begrepene *validitet og reliabilitet* når ulike sider ved forskningen og dens kvalitet skal vurderes.

Validitet (intern og ekstern):

Slik Kvale og Brinkmann (2015) viser til må en i vurderingen av validitet (gyldighet) se nærmere på alle delene forskningsprosjektet er bestående av og hvordan disse er utarbeidet (s. 278). Basert på Johannessen mfl. sine beskrivelser forstår jeg validitet dit hen at det retter seg mot hvordan de ulike delene; forskningsspørsmålet, teorigrunnlaget, metodevalget, analysen, og drøftingen står i forhold til hverandre. Og videre hvorvidt resultatene slik de er tolket kan benyttes i andres forskning (Johannessen mfl., 2016, s. 389; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). En forståelse som tar utgangspunkt i det faktum at den empirien en samler inn ikke er virkeligheten – det eneste sanne eller rette, men en representasjon av den (Johannessen mfl., 2016, s. 32). Slik Thagaard (2018) påpeker vil representasjon av virkeligheten alltid basere seg på forskerens egne tolkninger (s. 189). Forskerens bevissthet om gyldighet og hvordan dette ivaretas i forskningsmaterialet vil videre ha sammenheng med forskerens evne til å være transparent. I denne sammenheng vil *intern og ekstern validitet* være sentrale begreper. Slik Anne Ryen (2002) beskriver *intern validitet* retter det seg mot resultatenes gyldighet i den gitte forskningskonteksten der de er presentert. Ekstern validitet skiller seg fra førstnevnte ved at forskningsresultatene også kan ha gyldighet i andre forskningssammenhenger. Det vises her til resultatenes uavhengighet og i hvilken grad de er overførbare til annen forskning (Ryen, 2002, s. 178 - 179).

Reliabilitet:

Reliabilitet retter seg ifølge Thagaard (2018) mot forskerens grad av pålitelighet i eget forskningsarbeid (s. 187). I alle delene av mitt forskningsarbeid har jeg forsøkt å gi så nøyaktige beskrivelser som mulig av de valg jeg har foretatt og begrunnet dem.

I teorikapittelet har jeg i den grad det har vært mulig, forsøkt å redusere bruken av litteratur med fokus på skolekonteksten. Noe som har ført til at barnehagekonteksten, helt bevisst har fått en fremtredende plass, slik det gjerne er ønskelig at den skal ha i barnehageforskning. Dette anser jeg som en faktor som kan ha ført til styrket reliabilitet.

Med tanke på de metodiske valgene som er foretatt har jeg også her lagt vekt på nøyaktighet og åpenhet. Informantene har gjennom hele prosessen vært prioritert. Dette har jeg forsøkt å anerkjenne ved å på vegne av dem foreta gode valg gjennom hele prosessen. Her kan også

nevnes valget jeg tok med å gjennomføre to fokusgruppeintervjuer fremfor ett og de ulike vurderingene som er gjort i denne sammenheng. Utvalget vil likevel ikke, slik jeg er klar over, være representativt for hele populasjonen (s. 55). I arbeid med det empiriske materialet - transkribering og analyse har jeg som tidligere nevnt forsøkt å gi en så nøyaktig og utfyllende beskrivelse av informantenes utsagn som mulig. Beskrivelse av fremgangsmåten og hvordan den empirien jeg har innhentet er analysert, er noe som ifølge Thagaard bidra til å styrke materialets reliabilitet (s. 188). For slik hun uttrykker kan reliabilitet knyttes til kvaliteten på datamaterialet, men også til hvordan den enkelte forsker anvender det materialet han/hun har tilgjengelig (s. 188). Alle de overnevnte faktorene har samlet sett, ut ifra Thagaard sine beskrivelser, bidratt til å styrke dette forskningsprosjektets reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 188).

4. Presentasjon av datamaterialet

I denne delen av oppgaven presenteres det datamaterialet som kom frem i samtale med informantene. Funnene i studien tar utgangspunkt i to fokusgruppeintervju, bestående av tre informanter i hver gruppe. Informantene presenteres med fiktive navn.

Fokusgruppe 1			Fokusgruppe 2		
Navn	Rolle	Aldersgruppe	Navn	Rolle	Aldersgruppe
Stine	Assistent	3-6 år	Nina	Barnehagelærer m/ Spesialpedagogikk	3-6 år
Ine	Assistent	3-6 år	Marianne	Barnehagelærer m/ Spesialpedagogikk	3-6 år
Ingrid	Assistent/BU- lærling	1-2 år	Camilla	Barnehagelærer og Pedagogisk leder	1-2 år

Tabell 1 Oversikt over informantenes ulike roller og hvilken aldersgruppe de arbeider med.

Nedenfor ser du tematisk oversikt over datamaterialet i studien. Det vil bli gjort et utvalg av tema til drøftingskapittelet som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet.

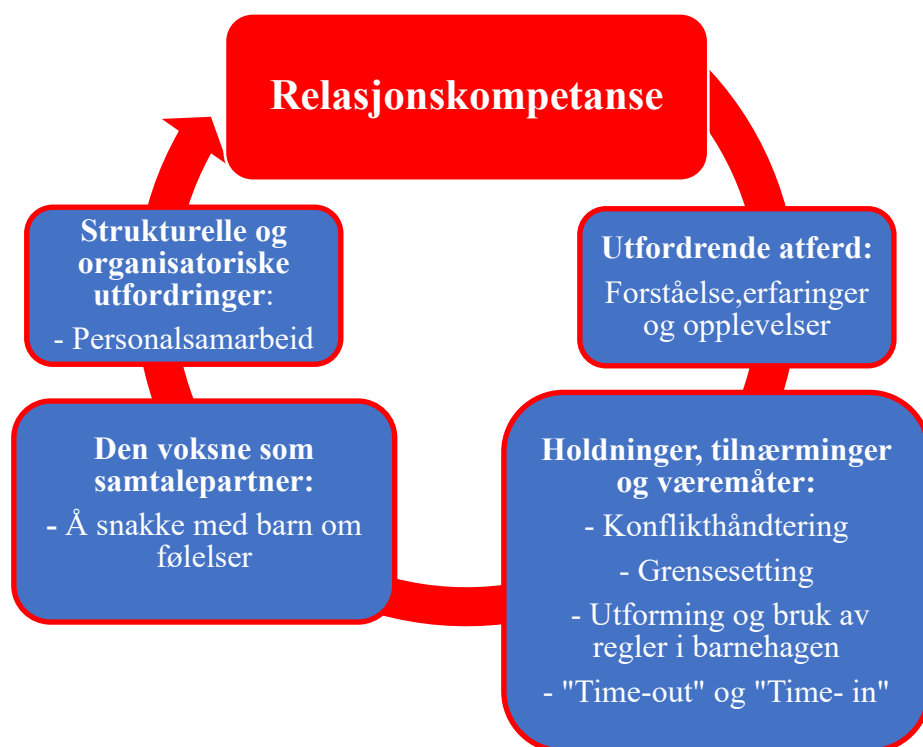


Fig. 1 Tematisk oversikt over datamaterialet i studien med relasjonskompetanse som en gjennomgående rød tråd.

4.1. Utfordrende atferd – forståelse, erfaringer og opplevelser

Forståelse:

Informantene har ulik tilnærming og forståelse av utfordrende atferd. Nina ser ikke på utfordrende atferd som medfødt, men noe som er lært. Marianne ser også på utfordrende atferd som lært, men legger til forskjell fra Nina vekt på barnets personlighet og temperament; *«Barn er nok ikke født med utfordrende atferd, men har ulik personlighet ... som kan komme uheldig ut ... mens for andre kan det slå heldig ut»*. Marianne gir også uttrykk for at utfordrende atferd defineres ut ifra hva vi voksne opplever som utfordrende; *«... det er på en måte vi som definerer hva som er utfordrende atferd for oss og hva som ikke er det»* og at utfordrende atferd oppleves forskjellig; *«... dette barnet utfordrer meg, mens andre tenker at nei, dette barnet går helt greit»*.

Camilla ser på barnehagen og hjemmet som to arenaer hvor utfordrende atferd kan oppstå men stiller seg spørrende til hvor atferden kommer fra; *«kanskje det kommer hjemmefra, kanskje det kommer fra barnehagen»*. Hun understreker at det her er viktig å være i dialog med foreldrene slik at en kan *«... finne ut hvordan foreldrene opplever barnet hjemme»*. Ine i fokusgruppe 1 tror imidlertid ikke at utfordrende atferd kommer fra barnehagen. Stine legger til at en kan merke hvem av barna som har større søsken. Ingrid som arbeider på småbarnsavdelingen med barn i alderen 1-2 år forteller at en kan oppleve at barn skubber andre barn, og at en gjerne ser at atferden eskalerer etter hvert som barnet blir eldre.

Erfaringer og opplevelser:

Alle informantene trekker frem at det å være tett på barn som viser utfordrende atferd er viktig, men at det kan være vanskelig i praksis. Stine i fokusgruppe 1 sier at det i en hektisk barnehagehverdag er vanskelig fordi det er så mange andre barn som trenger hennes oppmerksomhet; *«... det hjelper når du er der. Om du går fra barnet kan det skje på nytt»*. På spørsmål om hvordan hun tenker at utfordrende atferd kan reduseres svarer hun at det er viktig at du som voksen ser barna helt fra det tidspunktet barna kommer i barnehagen *«at du tar imot de, uansett «... viser de at du er der ...»* og ikke *«Arr, du igjen ...»*. På spørsmål om hva informantene tenker om det å samtale om barn som viser utfordrende atferd vs. det å snakke negativt om enkeltbarn uttrykker Stine følgende; *«er det for å finne gode løsninger og tiltak er det greit å samtale om barn som viser utfordrende atferd, men er det for å «baksnakke» enkeltbarn er det ikke greit»*.

Marianne forteller om sin opplevelse med et barn som viste utfordrende atferd og som kunne komme med uttalelser som *«jeg skal drepe deg og sprengte hele barnehagen»*, en situasjon hun synes var ganske tøff å stå i. Den utfordrende atferden skjedde episodevis med daglige episoder og utbrudd, og hun forklarer at hun som voksen ikke alltid visste hva som utløste det. Når det gjelder behovet for å være tett på barnet, uttrykker Marianne at det var behov for å finne frem til når en som voksen måtte være tett på og når en kunne holde litt avstand. Med tanke på grensesetting ovenfor dette barnet sier hun; *«... det var veldig viktig med tydelige grenser ... definert på forhånd»* og forteller videre at avtaler hun gjorde med barnet også måtte være avklart i forkant. Ved å vektlegge det å være en tydelig voksen opplevde hun at barnet *«visste hvor grensene gikk hadde jeg sagt nei, så var det nei og jeg ombestemte meg ikke»*. Hun trekker i denne sammenhengen frem viktigheten av at en som voksen ikke gir etter, men forsøker *«å finne en balansegang mellom hva en skal ta tak i og hva en skal overse»* for å unngå ensrettet fokus på det negative.

På spørsmål om hva informantene tenker om at barn som til daglig utfordrer med sin atferd får «stempelet» av andre barn, svarer Nina og Marianne at de ikke synes dette er greit. Camilla trekker i denne sammenhengen inn foreldre; *«... jeg synes det er skremmende at barn kan komme hjem å legge skylden på andre barn som overhodet ikke har gjort noe. Foreldre snakker seg imellom og kan gjøre dem til syndebukker»*. Camilla forteller om barn som har kommet hjem og fortalt at det har blitt slått og at foreldre da kan si *«du får ikke lov til å leke med han»*. Marianne legger til at foreldre da er med på å bekrefte i form av uttalelser som *«du trenger ikke leke med han visst han er så slem»*. Marianne ser ikke på barn som slemme og ber foreldre snakke med barna sine og stille reflekterende spørsmål; *«... hvorfor tror du at hun gjør sånne ting»* og *«hva kan du gjøre visst hun sier slemme ting til deg?»*.

Marianne forteller også om barn som henvender seg til foreldre til de barn som har gjort noe, idet barnet skal bli hentet og at andre barn møter foreldre med uttalelser som; *«han har slått i dag, vet du hva han gjorde, vet du hva han sa, han er slem»*. En situasjon hun selv opplever som krevende og tenker at også må være vond for foreldrene og at hun som voksen må *«... jobbe knallhardt for at enkeltbarn ikke skal bli sett på, på den måten, som slem»*. Marianne trekker frem betydningen av å fokusere på barnets positive atferd, gi det ros, gjerne i påhør av andre barn; *«... alle barn skal kjenne på at de er verdifulle»*. Nina legger til at foreldre også har behov for å høre det som har vært bra og *«ikke bare bli møtt med negative kommentarer»*. Hun tenker at barn som hele tiden får negative kommentarer og henvendelser blir frustrert og

hun understreker at vi som voksne bør reflektere over hvordan vi formidler beskjeder; «*Ja, han slo kanskje i dag igjen, men det er ikke det som alltid er det viktigste*».

4.2. Holdninger, tilnærminger og væremåter

Camilla og Marianne gir begge uttrykk for at det i møte med barn som viser utfordrende atferd er den voksne som står ansvarlig for at det skal bli en god relasjon. Camilla sier følgende; «*det er ikke barnet som skal tilnærme seg oss, det er det vi som skal, uansett hvilke utfordringer barnet har*». Marianne tenker dette handler om at en som voksen har en grunnleggende holdning; «*Hva må jeg gjøre for at jeg skal akseptere dette barnet og de utfordringene dette barnet har*».

For Stine i fokusgruppe 1 er det å være god rollemodell for barn forbundet med «*at en deltar, observerer ... er en aktiv voksen og skaper gode relasjoner*». Hun forteller om en spesifikk hendelse der barnets utfordrende atferd følelsesmessig påvirket henne; «*du blir sint og lei deg og litt arr ... er det noe jeg gjør, er jeg så ... er det noe jeg gjør så feil at han gjør slik ... du har jo følelser, sant*». Og at gjerne ikke barn helt forstår hvordan deres atferd følelsesmessig kan påvirker den voksne. Hun forteller at det kan oppstå et dilemma med tanke på det å være en god rollemodell overfor barnet og det å klare å holde egne følelser tilbake;

... Om du blir sint så er du jo helt på null. Du skal ikke det. Du skal jo være så profesjonell og holde følelsene igjen. Være så pedagogisk ... være den trygge voksne ... Selv om de utagerer skal du vise de at du er den som støtter dem ... at du er der for dem uansett.

Camilla ser på voksen-barn relasjonen som viktig for å styrke barns selvfølelse og selvtillit og at «*det er viktig at de hvert fall har én god relasjon til en voksen*». Hun forteller videre at relasjonen kan være hjemme eller i barnehagen, men om den ikke etableres i barnehagen må en som voksen jobbe ekstra med dette. Camilla mener at en vil kunne se på barnets selvtillit om barnet opplever gode voksen-barn relasjoner. Marianne reflekterer over den voksnes tilnærming; «*en kan si til et barn at nå ble jeg sint og så kan du heve stemmen, men så er det noe med å forklare hvorfor en er sint*» og at en som voksen kan si «*jeg skal ikke være sint på deg i hele dag for [den handlingen] du gjorde ...*». Marianne forklarer; «*jeg tror det handler om å møte barnet der det er ... å akseptere barnet for den det er og bekrefte barns følelser*».

Camilla legger til at trygghet er en forutsetning «... *jo mer barnet kjenner deg og er trygg på deg, jo mindre tester det*».

På spørsmål om det å lage avtaler med barn skaper tillitt mellom voksne og barn, svarer Marianne at det må være avtaler som «*barnet har forutsetninger for å klare å holde ...*» og legger til at en som voksen «*må være veldig bevisst på hva den avtalen skal inneholde og hva som skjer hvis avtalen blir brutt*». Camilla antar at det vil være «*et stort nederlag om barnet ikke mestrer det*» og viser til innholdet i avtalen. Nina legger til at en som voksen må vite «*at det er oppnåelig for barnet*».

Det er enighet blant informantene at en i møte med barn som viser utfordrende atferd også må se og vektlegge det positive barna gjør og med utgangspunkt i barnas interesser gi barna mestringsopplevelser. For Stine dreier dette seg om å gi det enkelte barn en positiv opplevelse av å bidra; «*jeg kan hjelpe og det jeg gjør er bra for andre*». Ine og Ingrid i fokusgruppe 1 trekker frem at en kan gjøre praktiske oppgaver sammen med barna. Slik Ingrid nevner, kan det være med på å bidra til at barnet «*slipper å slå for å få oppmerksomhet*». For Ine er en del av det å bekrefte barnet, å vise og formidle til barnet at «*... vi liker deg, du er viktig for oss*». Stine nevner at det å «*rette fokuset over på noe annet*» blir viktig, og som Ingrid legger til handler det om «*å ikke bare kjeft*».

4.2.1. Konfliktåndtering

Marianne opplever at det særlig er i overgangssituasjoner at konfliktene forekommer. Hun ser det som nødvendig å være i forkant og benytter seg i denne sammenhengen av proaktive kommentarer som «*... så fint dere står i køen*» noe hun opplever hindrer uttalelser som «*ååå han skubber, han slår*», fra andre barn. Camilla nevner at det utarbeides tiltaksplaner for hvordan en som voksen skal håndtere og reagere i konfliktsituasjoner, men uttrykker at det mest utfordrende og krevende i håndtering av disse situasjonene er dilemmaet mellom å ivareta barnet og det «*at en tar vekk en hel voksen [fra avdelingen]*». Hun uttrykker at det å trekke seg vekk sammen med barnet vil være det rette for å gi barnet tid og mulighet til å roe seg ned, men at hun kjenner på konsekvensen det får med tanke på at det da er færre voksne igjen på avdelingen. Nina og Camilla anser det å trekke vekk barn som viser utfordrende atferd som hensiktsmessig, ikke bare for det enkelte barn men også for å skjerme de andre barna. På spørsmål om det er tid til dette, svarer Nina «*ikke alltid, men noen ganger er vi nødt*».

Marianne forteller at hun ved håndtering av konflikter gjerne først tar hånd om det barnet som er mest utagerende og stiller spørsmål; «*hva gjorde du nå?*». Hun anser det også som viktig å spørre det andre barnet som eventuelt er involvert; «*hva gjorde du som gjorde at han ble så sint?*». I likhet med Marianne er også Stine i fokusgruppe 1 opptatt av at hun i etterkant av en konflikt må forsøke «*å lytte til alle og få frem hva som egentlig skjedde ...*» slik at barnet får muligheten til å forklare sin versjon». Dette forklarer hun ved at det ellers kan være lett at vi som voksne uttrykker «*ja, det er sikker han for han gjør jo alltid sånn*». Hun opplever at hun ved å gi seg god tid til å lytte kan se at «*forklaringer ofte ha større årsakssammenheng enn først antatt*».

Ut ifra det informantene bringer frem ser det ut til at de har to fokus i konfliktsituasjoner. Å håndtere situasjonene idet de oppstår, men også å vende tilbake til barnet og invitere til samtale når situasjonene har roet seg.

Camilla opplever det utfordrende å snakke med et barn i en konfliktsituasjon, når barnet er inne i en «*boble*» der alt er galt. Hun uttrykker at hun retter fokus på å trekke barnet til siden og sitte rolig sammen med det, slik at barnet får roet seg, før de prater. På spørsmål om hvordan en kan finne de «*riktige*» og gode spørsmålene i samtale med barn svarer Camilla at «*det forutsetter at du som voksen har sett situasjonen ...*» og at det for de aller minste barna kan være vanskelig å sette ord på. Stines opplevelse er at den voksne har lett for å henvende seg til det samme barnet dersom det alltid er involvert i en konflikt. Gjerne med uttalelser som «*arr, det var sikkert din feil ...*». Hun ser på det dette som en situasjon andre barn kan utnytte; «*... ja, men det var han og så var det ikke det*». I den forbindelse understreker hun at vi som voksne «*må være veldig sikre på at vi har fått med oss detaljene*».

Nina uttrykker at hun opplever å komme nærmere barnet dersom hun anerkjenner og bekrefter følelsene til barnet. Når hun stiller spørsmål som «*ble du sint nå da eller?*» opplever hun at det skjer noe med barnet. Barnet blir roligere. Hun forsøker å beskrive sin opplevelse av barnet; «*endelig så du meg, endelig satte du ord på det ...*». Nina mener en bør forsøke å samtale med barn i «*i fredstid*». Hun understreker at «*barn ikke skal stå alene med følelser*» og at vi som voksne «*må være der og være en støtte hele veien*». Som voksen skal en også respektere barnets behov for å få tid for seg selv. En kan da henvende seg til barn ved å si «*jeg ser at du trenger å være litt alene, men jeg sitter meg her, sånn at når du er klar for det så kan du komme bort på fanget mitt*», sier hun. Den voksnes tilgjengelighet og nærhet anser

Nina som veldig viktig; *«selv om de sier nei og alt dette her. Så vil de nok helst at vi skal være der».*

Marianne reflekterer over hvordan hun som voksen tilnærmer seg barn som viser utfordrende atferd i en konfliktsituasjon. Hun understreker at vi må forklare og snakke sammen med barn om våre reaksjoner; *«Jeg blir litt sint, ... og kan ha «sintestemmen» men forklarer da at det er fordi jeg blir litt redd ... og så snakker vi om det».*

Camilla sier at det i konfliktsituasjoner handler mye om hvordan vi som voksne reagerer; *«å klarer å forholde seg rolig til tross for at det kan være en utfordrende situasjon».* Hun nevner at det er lett for at den voksne kommer med uttalelser som *«hva gjorde du nå»* eller *«arrh, nå må du slutte med det der»* i stedet for å veilede barnet. Nina er enig med Camilla. Som voksen må vi forsøke å unngå at våre reaksjoner blir negative. Marianne legger til at uttalelser som *«Nå kan du gå vekk»* bør erstattes med et mer løsningsorientert fokus *«nå så jeg at du glemte deg litt her ...».*

Nina og Camilla reflekterer over hvordan det kan være å være det barnet som blir kjeftet på og hvordan det virker inn på barnets selvbilde. Camilla uttrykker; *«det kan oppleves veldig krenkende for et barn å bli kjeftet på»* og at *«det nok er noen som gjør det fremdeles rundt om i alle barnehager».* Nina understreker at en skal *«være en tydelig og trygg voksen»* og at kjeft ikke *«(...) øker selvtilliten og selvbilde til barnet, men bryter det ned».* Nina mener en som voksen kan bekrefte ovenfor barn at *«følelsene tok overhånd ...».* Slik Marianne trekker frem; *«ros skal du gi i plenum og tilsnakk skal du ta en til en».*

På spørsmål om barn skal si unnskyld for noe de har gjort svarer Marianne; *«det spørs helt hva det er ...».* Hun fortsetter *«... du kan få lov til å si unnskyld for at du slo, men du trenger ikke si unnskyld for at du ble sint, det er lov».* Ine i fokusgruppe 1 opplever at unnskyld er et ord som barna sier for å bli ferdige og at hun som voksen dermed blir utfordret på hvordan hun benytter begrepet i samspill med barna. Barn kan komme bort til henne og svare *«jeg har sagt unnskyld, hva vil du?».* Stine tenker at om en skal benytte seg av begrepet bør en forsøke *«å legge litt følelser i det».* For Ine handler det om at vi som voksne kan si til barn *«se hun er kjempelei seg, hun trenger en klem».* Alle er de enige i at en som voksen kan si unnskyld dersom en har gått for langt og sagt noe en vet en ikke burde.

4.2.2. Grensesetting

Marianne ser det som viktig å gi barnet valgmuligheter når grenser skal settes. Eksempelvis om barn skubber og dytter veldig kan en si til barnet *«om du synes det er vanskelig å stå i kø så kan du få lov til å sette deg på stolen inne på plassen og vente der»*. Hun forklarer det med at det som regel ikke er noe barnet vil og at det derfor tar seg sammen *«det vil jo stå i den køen»* og den voksne kan da si *«ja, så flott, men da må du huske på at det ikke er sånn skubbing»*. Hun forklarer at det å sette seg på en stol å vente blir *«sett på som litt straff»* og at barnet ønsker å vise den voksne at det klarer å stå fint i kø. Denne tilnærmingen anser hun som mer hensiktsmessig enn å svare barnet *«ikke stå og skubb ...»*.

4.2.3. Utforming og bruk av regler i barnehagen

Ingrid i fokusgruppe 1 ser det som viktig at vi som voksne utøver rettferdighet ovenfor barn når det gjelder bruk av regler og hvordan vi håndterer konflikter; *«at vi bruker tid på å løse situasjonen, hører på alle sine meninger og snakker om det og ... at ikke barnet føler at vi sa det bare var det andre barnets skyld og kjefter på det»*.

Nina reflekterer også over bruk av regler i barnehagen. Hun nevner at det er viktig å la barna være med å utforme reglene slik at barna får *«et eierforhold til de»*. Regler som barna har vært med på å bestemme kan ifølge Marianne brukes som verktøy i samtaler med barn; *«husker du at du var med på å bestemme at dette ikke var lov? Og at du synes det var en god idé at vi ikke skulle gjøre ...»*. Uttalelser som *«du har ikke lov til ...»* kan oppleves som noe som tres ned over hodet på barna, men ved å tilnærme seg reglene i tett dialog med barna legger en slik Marianne ser det, bedre til rette for at barna får en forståelse og et eierforhold til reglene. Regler blir da noe som det er mulig å bli enige om å ta til følge, i stedet for at det blir noe vi voksne har bestemt *«for da er det ikke sikkert at de er enige engang»*, sier hun. Som voksen må en kunne si hvorfor ting ikke er lov å være i dialog med barna om det, legger hun til. I denne sammenhengen trekker hun frem at det er viktig å ikke ha for mange regler; *«en skal kunne telle på en hånd hvilke regler en har å forholde seg til ...»*. Camilla som arbeider med de minste barna sier regler ofte er knyttet til rutinesituasjonene og at det å *«vente i kø, sitte fint på plassen vår når vi spiser eller bruke «gåbena» når vi er inne»* er noen av reglene.

4.2.4. «Time-out»² og «Time-in»

Det er ulike synspunkter blant pedagoger og assistenter i oppfattelse og bruken av «Time-out» som metode. «Time-out» viser her til det å ta barnet vekk fra situasjonene, slik at barnet får anledning til å reflektere over sine handlinger, i de situasjonene der det viser til atferd som strider med det som forventes. På spørsmål om «Time-out» benyttes i barnehagen svarer Camilla at dette begrepet ikke benyttes på småbarnsavdeling og at det kun skal benyttes i særskilte tilfeller. På spørsmål om det ikke har skjedd at et barn, etter en konflikt har måtte sitte seg på en benk svarer Nina «*vi har kanskje trukket det vekk på en måte ... det kommer helt an på situasjonen ...*». Hun legger til at det da alltid er sammen med en voksen der voksne og barn snakker sammen; «*nå er kroppen så urolig at nå skal vi sitte og roe ned litt til kroppen blir helt rolig, så kan vi prate*». Nina sier at dette har vært nødvendig, men at «Time-out» som «*sett deg på en stol*», ikke forekommer. Marianne understreker at en kun tar barn ut når en ønsker å snakke med barnet.

Stine i fokusgruppe 1 forteller at dersom hun blir sparket av et barn henter hun barnet «*fordi det er ikke lov til å sparke verken voksne eller barn*». Hun understreker at «*... en som barn har lov til å bli sint ...*». Stine ser det som nødvendig å sette seg ned sammen med barnet og finne ut hva som skjedde og kan si «*nå sitter du deg på benken og så kommer jeg tilbake om en liten stund*». Hun forklarer og begrunner dette med at «*om ikke så tenker gjerne barnet at dette fikk ingen konsekvens og derfor kan en gjøre det flere ganger ... jeg kan bare sparke og gå min vei fordi det er ingen som henter meg likevel*». Ine i fokusgruppe 1 har en annen opplevelse av konflikthåndtering «*... barn kan slå for så å løpe vekk ...*». Hennes erfaring er at små barn i større grad enn eldre barn har lavere terskel for å sitte på fanget «*... de er lettere å avlede og å roe ned*». Ine opplever at større barn husker situasjonene lengre og at det derfor er en utfordring.

² Et begrep hentet fra det amerikanske pedagog- og foreldreprogrammet «de utrolige årene» (DUÅ). Et program utviklet av Carolyn Webster Stratton (1947) med fokus på å fremme barns sosiale og emosjonelle kompetanse. Programmet har barn med atferdsvansker som målgruppe, men retter seg også mot forebyggende arbeid (Webster-Stratton, 2005).

4.3. Den voksne som samtalepartner

På spørsmål om informantene tar seg tid til samtale med barn nevnes det i begge fokusgruppene at dette er noe som blir prioritert. Deres opplevelse er også at barna ønsker å samtale med de voksne. Det kommer likevel frem at det å få tid til samtale kan være utfordrende i en travel hverdag. Ingrid svarer at tid til samtale med barn avhenger av hvor mange voksne de er på avdelingen og hvor mange barn, men at de forsøker alltid å sette av tid «*når vi ser at et barn har behov for å prate*». Marianne sier «*om du ikke har tid akkurat der og da, så går du tilbake og sier, nå kan jeg høre på deg*». Hun legger til at det i barnehagen skjer det mye og at det som voksen må være lov å glemme. Om det så skulle være glemt så må en gå bort til barnet å si «*... vet du hva? Unnskyld, men nå glemte jeg at jeg skulle komme tilbake til deg*». Hun avslutter med å si «*jeg tror det gjør noe med barnet*».

Ine sin opplevelse er at det ofte er mange som vil prate og at hun som voksen kan oppleve å ha dårlig tid. Eksempelvis i samlingsstunden og der en gjerne da sier «*vi kan ta det etterpå ... eller når vi har tid*». Stine reflekterer over dette «*det er jo gjerne litt dumt det der at vi sier at vi kan ta det etterpå ... at vi må haste videre i de små øyeblikkene som gjerne er veldig viktige*». Hun reflekterer videre;

En vet jo [som voksen] at etterpå blir jo gjerne aldri etterpå og da er den [muligheten] vekk» ...». «... [barn] skal ikke bli gamle før de får den følelsen at ... de [voksne] har jo ikke tid til å høre på meg likevel, men da slår jeg istedenfor, da hører de meg hvert fall.

4.3.1. Å snakke med barn om følelser

Marianne er opptatt av at en som voksen skal anerkjenne barns følelser, men også veilede barna «*det er helt greit å bli sint, men det er ikke greit å slå*». Hjelp barnet til å regulere følelsene sine. Camilla trekker frem at det blant annet i samlingsstunden, snakkes om vennskap og hvordan en skal være med hverandre. Det snakkes også om følelsene glad, sint, redd og lei seg, men enkeltbarn tas ikke opp i samling. Noe de andre pedagogene også bekrefter at ikke forekommer.

Marianne legger til at en som voksen i dialog med barn må bekrefte barnets følelser «*jeg ser at du er kjempelei deg*», selv om barna gjerne ikke er klar for å snakke. Hun nevner også at det er viktig å «*respektere behovet barnet har for å være alene akkurat nå*», men at dette tar

utgangspunkt i en dialog mellom den voksne og barnet og ikke uttalelser som «*hvis du skal skrike så kan du komme inn igjen når du er ferdig*». Det må være lov for barn å vise følelser, men at det må «*må gjøres på en akseptabel måte*», sier hun. Marianne ser det som viktig å være gode rollemodeller for barn, også emosjonelt. Snakke med barn om at en som voksen også har følelser «*jeg blir litt sint når dere ikke hører etter ... gjerne fordi jeg blir litt redd ... men jeg slår jo ikke fordi om jeg blir litt sint på dere*». Hun legger til at en del av det å være gode rollemodeller er at «*vi voksne viser følelser og setter ord på dem*». Nina legger til at det må være lov som voksen å si til barn «*jeg blir kjempelei meg når du sier sånn til meg*» eller «*nå blir jeg streng i stemmen min for nå hører dere ikke*» og begrunner dette med at det er viktig at barn får satt ord på følelsene sine «*jeg blir lei meg når du sier sånt til meg*». Marianne reflekterer over spørsmålet «*hvis voksne ikke skal vise følelser, hvordan skal da barna lære at det er greit å vise følelser*». Vi skal jo ikke lære de til at det ikke er lov å ha følelser, sier hun. For Nina handler det også om at en som voksen må kunne reflektere over egen væremåte; «*nå sa jeg noe jeg ikke skulle ha sagt eller nå gikk jeg litt for langt, dette var ikke greit av meg å si*».

Det å hjelpe barn til å finne alternative handlingsmønstre i konfliktsituasjoner er noe som arbeides med i barnehagen, blant annet i samlingsstunden. Marianne gir uttrykk for at det er nødvendig å reflektere sammen med barna og stille spørsmål «*Jeg forstår at en blir sint, men kunne en gjort noe annet enn å slå, hva kan vi gjøre istedenfor å bli sint og skrike? Hva kan være lurt?*» Å lære barn å ta en annens perspektiv er også noe som trekkes frem «*Hvordan tror du det var for de andre når den var så sint og når den slo?*». Ine forteller at det brukes fiktive navn og rollespill i samlingsstunden, men at hennes opplevelse er at er vanskelig fordi barn spør «*hvorfor slår hun, hvorfor skubber han, hvorfor er han sint?*». Ine sier hun forsøker å bekrefte følelsene hun ser hos barnet; «*jeg ser at du er lei deg eller jeg ser at du er sint*» og sier at en som voksnen i samtale med barn skal forsøke å la barnet fortelle «*gjerne ikke spørre så mye*». Stine ser det som viktig «*at barn får tid til å få satt ord på følelsene sine*».

4.4. Strukturelle og organisatoriske utfordringer

Når det gjelder det å få tilstrekkelig med tid til å følge opp enkeltbarn svarer informantene at grunnbemanningen gjør det ekstra utfordrende. Nina sier *«det er sårbart ... har du mer enn ett barn som er utfordrende ... så er det veldig tøft. Du må hele tiden jobbe med deg selv og snakke om det som skjer»*. Camilla trekker frem den dårlige samvittigheten en får fordi en ikke klarer å følge opp på den måten en skulle ønske. Alle informantene i hver av de to gruppene uttrykker at det å være for få voksne er til hinder for en god relasjon med barna. Nina sin opplevelse er også at barnegruppene er for store *«... en må ta ned barneantallet, det hjelper ikke å pøse på med voksne»*. Hun legger til at en kan se på barna at de fungerer bedre i mindre grupper og at personalet derfor deler barna inn i mindre grupper gjennom hele dagen, så langt det lar seg gjøre. Ingrid i fokusgruppe 1 sier at dette også gjøres på småbarnsavdelingen; *«vi prøver å tilrettelegge så godt vi kan ... med det vi har»*. Marianne reflekterer over store barnegrupper og utfordrende atferd; *«dess større gruppen er dess større sannsynlighet er det for at det er flere barn som krever noe ...»*. Nina ser på store barnegrupper som en utvikling som har gått i negativ retning; *«... det er flere og flere barn som har utfordringer. Og det går på grensesetting ...»* *«Det er veldig mange ulike behov opplever jeg og mange som sliter i overganger og en må være tett på flere»*.

På spørsmål om informantene har gjort seg noen ytterligere tanker om årsaker til den negative utviklingen med tanke på at det er så store barnegrupper, forteller Nina; *«... jeg ser at det er manglende grensesetting ... foreldre ønsker ikke eller orker ikke ta den kampen ...»*.

Marianne følger opp; *«Foreldre gir etter ... hvert fall når de skal hente barna ... lar barna få bestemme ...»*, *«...om barna er vant til å styre løpet, kommer de i barnehagen ... og det blir krasj»*. Marianne forteller også om foreldre som skal ha bestukket barna sine med «iPad-tid» eller en tur på butikken for å få barna med hjem fra barnehagen. Nina legger til *«barna blir jo veldig frustrerte, de blir fort lei seg og sinte ... og det er mye som blir vanskelig for barnet»*.

Marianne forteller videre *«... det er mange inntrykk for barn å ta innover seg ... og disse skal bearbeides på et tidspunkt»* og *«... foreldre og barn er sliten når de kommer hjem»*.

Camilla følger opp Marianne sitt innspill og påpeker at foreldre bør ta seg tid til å snakke med barna sine og *«stå i følelsene sammen med barnet ... og bekrefte følelsene, men det er jo gjerne det de synes er vanskelig ...»*. Nina legger til *«Det er ikke farlig at barn får et utbrudd, at de blir sinte»*.

Nina nevner i denne sammenhengen at hun opplever et økende behov for veiledning blant foreldre og at hun anser det som viktig at foreldrene blir veiledet; «... at personalet får frem hva vi gjør i barnehagen og hvordan vi gjør det og hvorfor det er bra for barnet». Hennes opplevelse er at det er mange foreldre som er usikre; «... de vet ikke helt hvordan de skal takle det ...». Noen foreldre spør konkret om råd «hva gjør dere når han gjør sånn eller hva skal jeg gjøre når han skriker?». Nina sier at det som gjerne er mest utfordrende for foreldrene er «... at det er så stor forskjell fra barnets hjemmesituasjon til barnehagen ...».

4.4.1. Personalsamarbeid

Informantene formidler at samarbeid og åpenhet og det å gi hverandre veiledning og støtte innad i personalgruppen i møte med barn som viser utfordrende atferd, er en viktig del av arbeidet. Camilla og Nina nevner at personalmøter og avdelingsmøter er de møtepunktene hvor en i fellesskap kan drøfte og snakke om det som oppleves utfordrende.

Camilla sier; «det kan være utfordrende å stå i situasjoner med barn som krever ekstra. Og for at ikke den voksne skal kjenne at dette blir for mye hvor følelsene fort kan ta overhånd kan det være greit å bytte». Nina legger til at «vi kan bare gi hverandre et blikk, så er det ok». Marianne legger til at det kan være lurt å informere personalet på andre avdelinger om at det jobbes konkret med enkeltbarn. På den måten vet personalet om hvordan det jobbes, særlig gjelder dette i utetiden. Marianne anser det som lurt når situasjoner oppstår å «hente en ifra avdelingen» dersom dette er mulig, og begrunner det med «når det kommer andre voksne som ikke barnet er trygg på kan [atferden] eskalere igjen». Stine mener dette forutsetter at de voksne aktivt observerer barna, er til stede og «forsøker å få med seg mest mulig, slik at om noen kommer så kan en gå å ordne opp».

Et annet viktig moment som Marianne trekker frem er det å kunne hjelpe hverandre som personale og stille reflekterende spørsmål; «Har du opplevd noe lignende? Hva gjorde dere? Hva fungerte?». Det å dele tips med hverandre og å bygge på andres erfaring ser Marianne som sentralt. Blant pedagogene er det enighet om at det er åpenhet for å kunne snakke om det som oppleves utfordrende. Marianne trekker frem at det innad i personalgruppen er snakket mye om hvorfor utfordrende atferd kan oppleves mer utfordrende for noen enn for andre; «... hva kan den enkelte gjøre og hvordan skal vi få til dette». Kjemi trekkes frem som en sentral faktor og at en i personalgruppen må kunne snakke sammen om at «barnet gjerne aldri kommer til å like deg på den måten som du gjerne skulle ønske». Samtidig som en retter fokus på «hva du kan gjøre for å klare å stå i dette at det blir en levelig situasjon for begge to».

Stine og Ingrid reflekterer også over viktigheten av å dele erfaringer og opplevelser med kollegaer. Stine har opplevd situasjoner der barn har blitt frustrerte og der hun har ansett det som viktig å «... *takle disse situasjonene ... og vite hva hun skal gjøre for barns beste*». Ingrid sin opplevelse er at «*det i enkelte situasjoner er vanskelig å vite hvordan en skal reagere*». Stine legger her til at det «*er veldig viktig å kunne spørre hverandre om råd ... og hun opplever som assistent i barnehagen at hun «gjærne må spørre de som har utdanning ... og kompetanse på det*».

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg med utgangspunkt i det datamaterialet som kom frem i intervjuene og det kunnskapsgrunnlaget denne avhandlingen bygger på, drøfte de sidene som anses som mest sentrale i min problemstilling. Problemstillingen; «**Hvordan bruker personalet i barnehagen sin relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd?**». Drøftingen vil bli presentert med utgangspunkt i de fire hovedkategoriene som er benyttet i kapittelet der funnene er presentert.

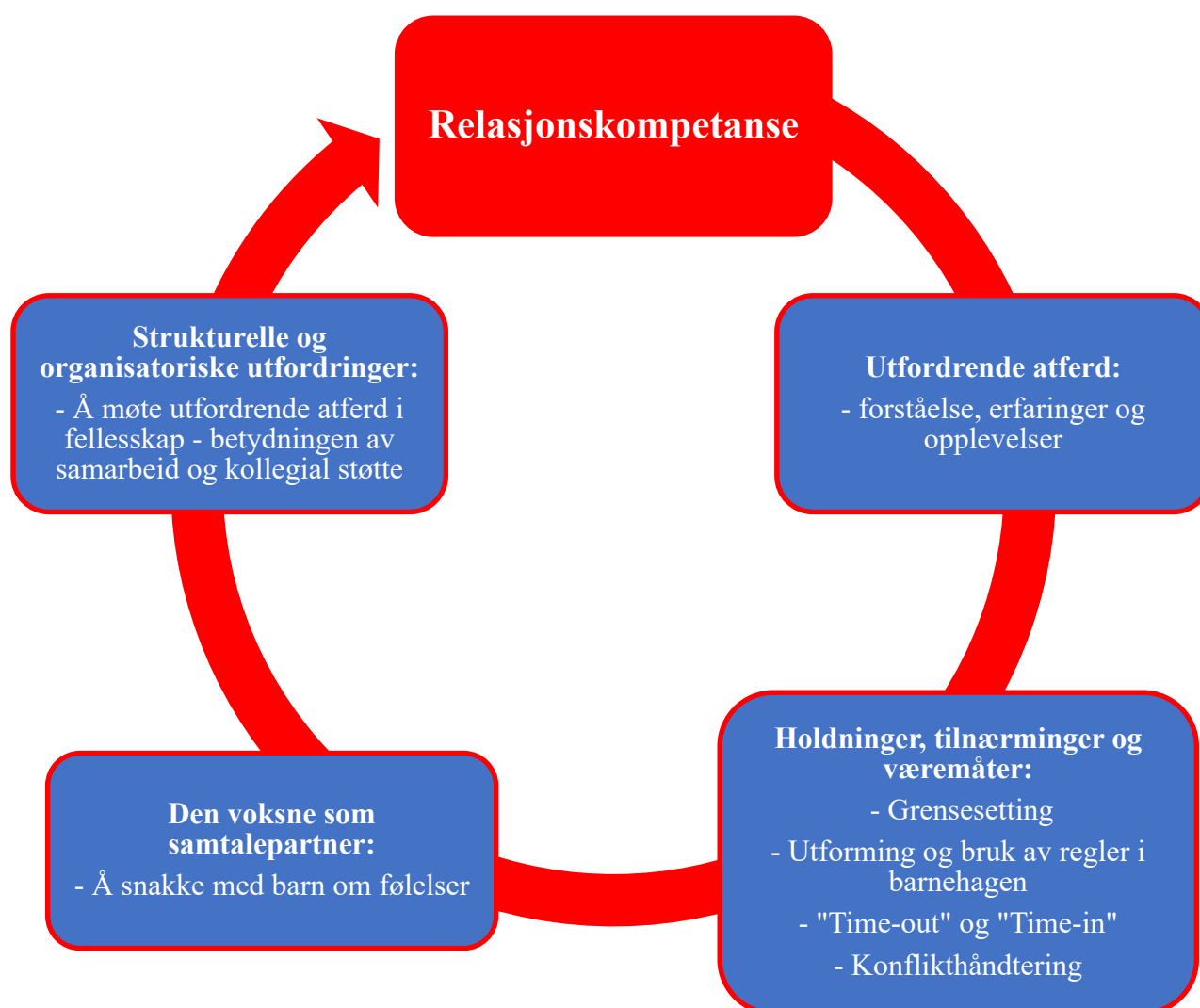


Fig. 2 Tematisk oversikt over datamaterialet i studien med relasjonskompetanse som en gjennomgående rød tråd.

5.1. Utfordrende atferd - forståelse, erfaringer opplevelser

I møte med mine informanter spurte jeg dem hvordan de ville definere begrepet utfordrende atferd. Informantene hadde ulik forståelse og innfallsvinkler. Utfordrende atferd som lært og ikke noe barn er født med var en fremtredende forståelse blant informantene. Marianne utelukket likevel ikke at barns temperament og personlighet kunne ha en innvirkning; «*barn er nok ikke født med utfordrende atferd, men vi har alle ulik personlighet*». Noe som viser at informantene i likhet med Sollesnes (2018) legger vekt på de individuelle og miljømessige faktorene i sin forståelse av utfordrende atferd (s. 35). En forståelse som kan se ut til å være sosialorientert slik Terje Ogden (2009) beskriver den (s. 47). Temperament som en påvirkende faktor på barns atferd, slik Marianne trekker frem kan se ut til å støttes av Ogden. For slik han skriver kan individuelle faktorer være forklarende for den retningen barns utvikling tar. Det å vektlegge flere faktorer anses som fordelaktig fordi det ikke vil finnes noe fasitsvar på hvorfor noen barn utvikler utfordrende atferd, og andre ikke gjør det (s. 47). Ved å vektlegge flere faktorer vil en kunne få mer detaljerte beskrivelser over de faktorene som eventuelt bidrar til den retningen barnets utvikling tar (Ogden, 2009, s. 47). Ser en informantenes forståelser i lys av dette vil det være en mulig utfordring at en innenfor den pedagogiske praksisen opplever utfordrende atferd forskjellig, fordi det vil kunne medføre at vi håndterer den ulikt. Det som for én oppleves som utfordrende, kan for en annen være helt uproblematisk. Det er det jeg vil kalle en pedagogisk berikelse, men også en pedagogisk utfordring. Ulike situasjoner vil slik jeg ser det, kreve ulik atferd hos barn. På samme måten som ulike situasjoner vil kreve ulik handling av den voksne.

Slik Lund (2012a) viser til kan ulike forståelser av utfordrende atferd ha sitt utgangspunkt i den *sosiale interaksjonen* – hvordan hver enkelt av oss i møte med nye mennesker tolker andres væremåte, som baserer seg på våre tidligere erfaringer (s. 35). Når menneskelig atferd tolkes, legger en, slik Isaksen og Karlsen (2018) påpeker, merke til det mennesket «*sier og gjør*» og den verbale og nonverbale kommunikasjonen vil ha relevans (s. 11-12). For slik de beskriver, er det med utgangspunkt i den sosiale interaksjonen og de tolkningene vi foretar oss at muligheten for å bli kjent med et annet menneske ligger. Det å bli kjent med et annet menneske er imidlertid noe annet enn å forstå det. Skal en forstå et annet menneske er det ikke tilstrekkelig å kunne ta utgangspunkt i den sosiale interaksjonen, en må også være villig til å bli kjent med den andres «*tanker, intensjoner og følelser*» (Martinsen & Nærland, 2009, s. 63). Slik jeg forstår mine informanter er det i dette skillet at de individuelle og miljømessige faktorer spiller en sentral rolle. For skal vi få en forståelse for hva den

utfordrende atferden er et uttrykk for, må vi slik Lund (2012a) viser til, og som informantene trekker frem, være i stand til å se bakenfor atferdsuttrykket (s. 26). Noe som gjerne vil kreve at både de individuelle og miljømessige faktorene tas i betraktning. For som Marianne uttrykker, opplever vi utfordrende atferd forskjellig og i møte med den kan vi oppleve at «... *dette barnet utfordrer meg, mens andre tenker at nei, dette barnet går helt greit*». En opplevelse med nær sammenheng til den *sosiale interaksjonen* som ifølge Isaksen og Karlsen vil være avgjørende for om vi definerer den atferden vi observerer som positiv eller negativ (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 11).

Et viktig moment jeg ønsker å trekke frem i denne sammenhengen er at i hvilken grad atferden oppleves og defineres som utfordrende, har nær sammenheng med vår evne til å håndtere den. En forståelse av utfordrende atferd som får kunnskapsmessig støtte i Sollesnes (2018) sin definisjon (s. 35). Slik deler av definisjonen viser til og ut ifra hvordan jeg i denne oppgaven har valgt å definere begrepet, er det en definisjon som ivaretar det subjektive aspektet og derav den subjektive opplevelsen atferd er. For som tidligere nevnt kan utfordrende atferd være utfordrende men ikke nødvendigvis umulig å endre. En endring som i stor grad avhenger av den voksnes tilnærming- den voksnes relasjonskompetanse. Slik jeg har valgt å benytte begrepet utfordrende atferd «...tar det utgangspunkt i en sosialorientert forståelse som vektlegger individuelle og miljømessige faktorer, hvor den enkeltes subjektive opplevelse vil være avgjørende for om den anses som utfordrende eller ikke» (Sammenfattet). En forståelse som ser ut til å støttes av mine informanter. For som Marianne uttrykker; «*det er vi som definerer hva som er utfordrende atferd*». Slik jeg tolker informantens utsagn er det sentralt å belyse den kompleksiteten som ligger i begrepet. En kompleksitet som slik jeg forstår den, retter seg mot at utfordrende atferd i tillegg til å være en subjektiv opplevelse er relasjon- og situasjonsbetinget. Med det mener jeg at atferden endres fra situasjon til situasjon og fra barn til barn. I tillegg kan den endre karakter eller uttrykk ut ifra hvordan den håndteres og hvem som håndterer den. En forståelse som støtter oppunder det Sandgrind skriver når hun i sin artikkel referer til Lund (2018) som påpeker viktigheten av at personalet over tid observerer barnets atferd og legger merke til om atferden har et gjentakende mønster. Om det er forskjell på hvem barnet viser utfordrende atferd ovenfor, i hvilke situasjoner den forekommer og om det er knyttet ulike forventninger til samme atferd i ulike situasjoner (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 4). De tolkningene vi foretar oss vil videre også bære preg av hva som anses som «*normal og akseptabel atferd*» for barn i samme aldersgruppe (Nordahl mfl. 2005, s. 34). Dersom vi ikke tar hensyn til de overnevnte faktorene i våre tolkninger og

forståelse av utfordrende atferd kan det, slik jeg ser det, medføre at vi trekker for bastante konklusjoner med tanke på begrepets egentlige kompleksitet. I barnehagesammenheng vil det slik Nordahl mfl. påpeker være relevant å stille spørsmål om den utfordrende atferden kommer til uttrykk kun i barnehagen eller om den også gjør seg gjeldende på andre arenaer (Nordahl mfl., 2005, s. 44).

Utfordrende atferd – en konsekvens av manglende grensesetting?:

Det vil være interessant å reflektere over hvordan utfordrende atferd kan oppstå og eventuelt hvilke faktorer som kan være medvirkende til at atferden opprettholdes. Informantene har ulike meninger om dette. Ut ifra det de uttrykker kan det peke i retning av en *sosialorientert forståelse* av atferd. Slik Camilla trekker frem vil det være nødvendig at barnehagepersonalet er i dialog med foreldrene for å «*finne ut hvordan foreldrene opplever barnet hjemme*». Utfordrende atferd som en konsekvens av foreldrenes grensesetting, og for store barnegrupper er også noe av det som trekkes frem.

Nina sin opplevelse er at «*det er flere og flere barn som har utfordringer*» og «*mange barn med ulike behov og mange som sliter i overganger, der en som voksen må være tett på*». Nina forteller i denne sammenhengen om et økende behov for veiledning blant foreldre, som hun opplever som usikre; «*Foreldre er usikre, de vet ikke helt hvordan de skal takle det*». Hun ser det som positivt at noen foreldre kommer og spør om råd. Når det gjelder den utfordrende atferden er imidlertid hennes opplevelse at «*foreldre ønsker ikke eller orker ikke ta den kampen ...*». Ut ifra de refleksjonene informantene gjør seg kan det se ut til at det er delte meninger i hvilke miljømessige faktorer som er mest fremtredende. Mitt inntrykk er at de miljømessige faktorene blir vektlagt i større grad enn de individuelle.

Utfordrende atferd som en mulig konsekvens av manglende grensesetting får kunnskapsmessig støtte av blant andre Barbro Wiking. Wiking som ser grensesetting og utfordrende atferd i sammenheng, antar at manglende grensesetting forekommer fordi voksne, i dette tilfelle foreldrene, vegrer seg for å komme i konflikt med barnet. Barnets sinne og frustrasjon blir så fremtredende at det er barnet som har makten og ikke foreldrene (Wiking, 1999, s. 19). Dette kan også støtte oppunder Mariannes opplevelse av at «*foreldre gir etter ... [og] lar barna få bestemme ... [og] om barna er vant til å styre løpet kommer de i barnehagen ... og det blir krasj*». Antakelsen om at enkelte foreldre vegrer seg for å komme i konflikt med barn støttes også av Linda Johansen (2013). Johansen viser til Jon Kjøbli (2012) og hans forskning; «*at det er kunnskapsmessig støtte for å hevde at utfordrende atferd blant*

barn og unge i stor grad er et resultat av barn og viktige voksnes samhandling» (s. 25). Slik Johansen beskriver det vil det i familier med et økende konfliktnivå, der relasjonene er preget av negative samspillsmønstre være en større risiko for at barnet utvikler atferdsvansker (s. 27). Johansen utdyper dette og peker på at dårlige kommunikasjonsmønstre som eksempelvis skrik og rop vil kunne eksalere og forsterke den negative atferden. De dårlige samspillsmønstrene og barnets negative atferd vil videre kunne føre til at atferden gjøre seg gjeldende på andre arenaer og på den måten bidrar til å forsterke problemene (s. 27). Blir aggresjon og sinne en kommunikasjonsform som barnet opplever fører frem, vil barnet slik Johansen skriver, benytte seg av dette så fremt ikke voksne hjelper barnet til å finne andre kommunikasjonsmønstre (Johnsen, 2013, s. 28).

Slik jeg tolker informantene er det nødvendig med en uttalt bevisstgjøring til foreldre om barnehagens rammebetingelser og hvordan disse skiller seg fra det som barna møter hjemme. Barnehagens rammebetingelser ser ut til å være en utfordring for barnehagepersonalet og slik Nina ser det, er forskjellen fra barnets hjemmesituasjon til barnehagen, gjerne noe av det som er mest utfordrende for foreldre. Slik alle informantene trekker frem er det å være tett på barn som viser utfordrende atferd viktig, men vanskelig i den pedagogiske praksisen. Dette kan videre sees i lys av den tidligere nevnte opplevelsen til Nina; *«det er flere og flere barn som har utfordringer»*, samt Camilla sin uttalelse om *«dårlig samvittighet fordi en ikke klarer å følge opp på den måten en skulle»*. Ut ifra det informantene formidler, og slik jeg forstår dem, er hensikten å understreke at den oppdragelsen barnet mottar hjemme, og det samspillet som finner sted mellom barnet og dets foreldre, vil ha en direkte eller indirekte innvirkning på det samspillet som finner sted i barnehagen. Videre vil det legge føringer for den jobben barnehagepersonalet er satt til å gjøre. Slik Nina uttrykker kan det medføre mye frustrasjon, der barnet *«... blir fort lei seg og sint og det er mye som blir vanskelig ...»*, et moment som kan sees i sammenheng med grensesetting og ulike rammer hjemme i motsetning til barnehagen. Slik jeg tolker Nina sitt utsagn bygger det seg opp unødvendig mye frustrasjon i barnet som kunne vært unngått om foreldre var mer tydelig med barnet, satte grenser og holdet fast på det som ble bestemt. Noe som også kan sees i lys av det Marianne uttrykker at; *«foreldre gir etter ... [og] lar barna få bestemme ... [og] om barna er vant til å styre løpet kommer de i barnehagen ... og det blir krasj»*.

Mitt inntrykk ut ifra det Marianne formidler, er at mange foreldre i for stor grad lar barna få bestemme og ta avgjørelser på ting som egentlig ikke er barnas ansvar å ta en avgjørelse på.

Og konsekvensen av at barnet ikke «vet hva det skal velge», kan være stor grad av usikkerhet, som igjen fører til ytterligere sinne og frustrasjon. Et frustrert, sint og lite samarbeidsvillig barn vil igjen kunne skape situasjoner der foreldre velger lettvinte løsninger. Stilles det helt andre krav og grenser til barnet i barnehagen enn hjemme kan det gi seg utslag i utfordrende atferd når barnet er i barnehagen, men også når barnet kommer hjem. Et viktig moment å trekke frem i denne sammenhengen er at barnehagepersonalet og foresatte på ulike måter har ansvar for barnet. For som Johannessen (1996) påpeker er det foreldre eller foresatte som har oppdrageransvar, og barnehagen skal som pedagogisk virksomhet være et supplement til dette. Noe som videre vil kreve at begge partene tar sin del av ansvaret (s. 84). I lys av det kollektive ansvaret vil det være interessant å trekke frem det Kinge skriver om, på den ene siden å ha mulighet til å påvirke den tiden barnet er i barnehagen, men på den andre siden det å ikke ha mulighet til å påvirke når barnet har gått hjem (Kinge, 1999, s. 26). Dette peker, i lys av det overnevnte, slik jeg ser det, på én verdifull mulighet, men også et stort ansvar med positive og negative konsekvenser. Positive konsekvenser dersom foreldresamarbeidet fungerer og alle tar sin del av ansvaret, men negative konsekvenser dersom foreldresamarbeidet preges av uklarhet, ulike forventninger og som en konsekvens av det, liten vilje til samarbeid.

Marianne forteller om foreldre som skal ha bestukket barna med «iPad-tid» eller tur på butikken for å få de med hjem fra barnehagen. Dette er på ingen måte å anse som grensesetting som konsekvens for negativ atferd. Det er heller ikke belønning for at barnet gjør slik den voksne sier. Det å bestikke barnet med «iPad-tid» for å få barnet med hjem fra barnehagen kan karakteriseres som en «ettergivende voksenstil» slik Hanne Holland med henvisning til Baumrind (1971) beskriver den. At foreldre har mye varme og nærhet i relasjon til barnet, men har vansker med å være «tydelig og konsekvent» når det er nødvendig (s. 12). Slik Holland trekker frem er det behov for at foreldre med en «ettergivende voksenstil» blir mer konsekvent og bestemt i sin kommunikasjon med barnet (Holland, 2015, s.12). Slik Nina påpeker gjør det ikke noe om barnet utagerer og blir sint og frustrert. Det Camilla nevner om å stå i følelsene sammen med barna, og ikke trekke seg, vil slik jeg ser det, kreve at en benytter seg av samtale som kommunikasjonsform fremfor bestikkelser. Jeg har likevel forståelse for at lettvinte løsninger enkelte ganger velges, men vil understreke at dette ikke bør bli det normale. Slik Kinge (2016) viser til, vil det å invitere barn til samtale, til tross for at det kan oppleves vanskelig, kunne ha en større betydning. Først og fremst fordi det er i form av å kunne samtale om det som oppleves vanskelig, at barn lærer «å snakke om hvordan

de har det» (s. 39). Dette handler slik Kinge skriver om å se på samtalen som noe som kan bidra til å se på utfordrende atferd som et lærende aspekt fremfor *«et onde som skal forhindres»* (s. 29). Både som barnehagepersonale og foreldre ønsker vi at barn skal bli selvstendige og mestrer det å være i samspill med andre, men retter vi slik Kinge skriver, hele tiden fokus på *«at vi som voksne skal takle barnet bedre»* vil et annet viktig aspekt komme i skyggen - at barnet på sin vei mot selvstendighet skal *«lære å takle seg selv»* (Kinge, 2016 s. 30).

Slik Kinge (1999) skriver, er det i barnehagen at personalet er i posisjon til å utnytte den sosialiseringsarenaen barnehagen som pedagogisk virksomhet faktisk er. Personalet lærer ved å være i relasjon med barnet, lærer barnet bedre å kjenne, forutsatt at den voksne tilbringer tid sammen med det. Barnehagepersonalet har på den måten muligheten til å endre eventuelle fastlåste atferdsmønstre. Barn tilbringer mye tid i barnehagen og den tiden barnet oppholder seg der er ifølge Kinge den tiden personalet har til rådighet (s. 26). Slik hun understreker er det denne tiden vi direkte kan påvirke det som skjer. Hva som skjer etter at barnet har forlatt barnehagen for dagen har ikke barnehagepersonalet direkte innsikt i, heller ikke mulighet til å påvirke (s. 26). Barnehagepersonalet bør dermed ta i bruk sin relasjonskompetanse etter beste evne og gi barna så mange positive samspillserfaringer som mulig (Kinge, 1999, s. 26).

Dette sier noe om den muligheten som ligger der og som bør benyttes, men det sier også noe om den enorme betydningen og innvirkningen både barnehagepersonalet og foreldre har på hvert enkelt barn. Manglende ansvar vil slik jeg ser det, kunne få konsekvenser for både barnet, foreldre og barnehagepersonalet. Barnehagepersonalet har ut ifra sitt ståsted muligheten til å rette fokus på sin relasjonskompetanse og det kan gjøres slik Stine uttrykker - at en som voksen har en positiv holdning og innstilling og hvordan det vil kunne bidra til å redusere barnets utfordrende atferd; *«å ta imot dem og vise at du er der»* og ikke *«Argh, du igjen»*. En refleksjon som får støtte av Nina, som vektlegger at barn i møte med voksne i barnehagen *«skal kjenne på at de er verdifulle»* og i den sammenhengen trekker frem viktigheten av at foreldre også mottar positive tilbakemeldinger. En positiv grunnholdning i møte med barn generelt, men barn som viser utfordrende atferd spesielt, får støtte av blant andre Emilie Kinge. For som Kinge skriver er det i relasjonen at barn får erfaringer og opplevelser, og gjør seg bedre rustet til å inngå i samspill med andre. Noe som anses som en verdi i seg selv (Kinge, 1999, s. 29). Det vil også være i samspill at muligheten for endring av negative atferdsmønstre ligger (Kinge, 1999, s. 26). Slik Informantene trekker frem vil den

voksnes positive grunnholdning være et godt utgangspunkt for å lykkes i samarbeidet. Stine sitt konkrete eksempel på hvordan en kan imøtekomme foreldre «*han har vært så flink i dag*» istedenfor «*i dag slo han den og den*» kan være ett av mange. Det å daglig motta negative beskjeder vil ifølge Stine skape grobunn for frustrasjon og det vil derfor slik hun ser det, være viktig at barnehagepersonalet reflekterer over hvordan beskjeder, i møte med foreldre, formidles; «*Ja, han slo kanskje i dag igjen, men det er ikke det som alltid er det viktigste*». Dette handler slik jeg ser det ikke bare om å endre atferden barnet viser, men at den enkelte voksne reflekterer over egne holdninger. Noe som kan sees i lys av det Hanne Holland (2015) skriver om, at voksnes vilje og evne til atferdsendring vil være avgjørende (s. 1).

Marianne legger også vekt på dette; «*Hva må jeg gjøre for at jeg skal akseptere dette barnet og de utfordringene det barnet har*». Her ser vi at informantene er bevisst sine holdninger i møte med barnet, men også sine holdninger i møte med foreldre/foresatte og på den måten ser barnet som subjekt fremfor objekt. Informantene ser ikke barnets utfordrende atferd som et «*produkt av barnet selv*» (Heggvold, 2012, s. 87-88), men viser ut ifra det de formidler, at den oppfatning og forståelse de har av barn, har nær sammenheng med deres egen grunnholdning. Informantenes holdninger får teoretisk støtte av Sandgrid som viser til Ingrid Lund. Lund (2018) hevder at personalet i barnehagene bør ha en grunnholdning som tilsier at alle barn vil samarbeide og at en ved å ha en slik positiv holdning, i større grad vil kunne gi barnet den støtte og veiledning barnet har behov for (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 4). Det informantene bringer frem viser at de har en anerkjennende holdning til barn, fordi de slik Lund (2012b) viser til reflekterer over hvor de selv står i relasjon med barna (s. 37). Ved å reflektere over positive og mindre positive samspill tar informantene ansvar for den relasjonen de står i, til tross for at samspillet, slik jeg får inntrykk av, også kan oppleves utfordrende. Noe av det informantene trekker frem som særskilt krevende, er når enkeltbarn får «*stemplelet*» av andre barn og deres foreldre (Lund, 2012b, s. 37).

Barn som får «stemplelet» av andre barn og deres foreldre:

Camilla opplever det skremmende at barn, når det har oppstått situasjoner i barnehagen, kan komme hjem å legge skylden på andre barn som ikke har gjort noe. Hun trekker særlig frem at foreldre, i form av sine tilbakemeldinger; «*du får ikke lov til å leke med han*», bekrefter barnets atferd. Marianne uttrykker at foreldre kan komme med uttalelser som «*du trenger ikke leke med han visst han er så slem*», noe som bidrar til å bekrefte barnets væremåte. Dette kan peke i retning av at foreldre, ut ifra informantenes synspunkter, bidrar til en *objektivering* av

barnet der forhåndsbestemte oppfatningene bidrar til et subjekt- objekt forhold i relasjonen, slik Schibbye og Løvlie viser til (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 64). Foreldre vil her i form av sin respons opprettholder en *absolutt forståelse* av utfordrende atferd, basert på det de blir fortalt og ikke ut ifra at de selv har direkte kjennskap til hendelsen (Sollesnes, 2018, s. 36). Dette understreker det Linda Johansen skriver med henvisning til Jon Kjøbli (2012) og hans forskning; «*at det er kunnskapsmessig støtte for å hevde at utfordrende atferd i stor grad er et resultat av barn og viktige voksnes samhandling* (Johansen, 2013, s. 25). Når foreldre kommer med slike uttalelser vil de i form av negative kommentarer tillegge andre barn negative beskrivelser (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 64). Noe som slik jeg ser det, vil kunne få direkte eller indirekte konsekvenser for barnehagepersonalets håndtering av situasjonene, og sist men ikke minst, negativ innvirkning på andre barns oppfatning av enkeltbarn.

Slik jeg tolker mine informanter er all form for negative beskrivelser, kommentarer og tilbakemeldinger med på å opprettholde den negative atferden hos barnet. Og slik Schibbye og Løvlie påpeker kan det medføre at barnet får et negativt syn på seg selv (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 64). Det handler slik Lund skriver med henvisning til Fonagy (2004) om *selvrefleksivitet*, at en både som barnehagepersonale og foreldre reflektere over egen væremåte (Lund, 2012b, s. 58) og lærer barna det samme. Det sentrale å få frem i denne sammenhengen, slik jeg ser det, og ut ifra hvordan jeg tolker mine informanters refleksjoner, er at det som blir uttalt og samtales om hjemme har like stor betydning og innvirkning som det som skjer i barnehagen. Slik Marianne understreker ser hun det som nødvendig at foreldre snakker med barna sine og stiller reflekterende spørsmål; «*... hvorfor tror du at hun gjør sånne ting*» og «*hva kan du gjøre visst hun sier slemme ting til deg?*». Marianne trekker også frem betydningen av reflekterende spørsmål i konflikter, som også kan anses som relevant i denne sammenhengen; «*hva gjorde du, som gjorde at han ble så lei seg?*». Det å stille reflekterende spørsmål vil kunne bidra til å øke barnets evne til perspektivtaking og evne til å reflektere over egen atferd i samspillet.

Selv om informantene i stor grad retter fokus på at utfordrende atferd er noe som kan opprettholdes i familiære relasjoner, reflekterer de også over hvordan det må være som foreldre å få tilbakemeldinger fra andre barn om hva deres barn har gjort. Slik Marianne uttrykker det; «*det er en vond følelse å sitte på*». Hun formidler at hun opplever det som «*krevene og veldig vanskelig når det har blitt en slik sirkel ...*» og at hun som voksen må «*... jobbe knallhardt for at enkeltbarn ikke skal bli sett på, på den måten, som slem*». Det å gi

ros og positiv oppmerksomhet, gjerne i påhør av andre barn, er noe som fremheves av informantene. Slik Nina sier skal foreldre også høre det som har vært bra og «ikke bare bli møtt med negative kommentarer». Stines utsagn; «Ja, han slo kanskje i dag igjen, men det er ikke det som alltid er det viktigste» viser at hun i likhet med Lund (2018) ser på atferd som «noe som ikke ER barnet», men et uttrykk for noe barn kan kjenne på (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 4). Stine uttrykker med dette en holdning som peker i retning av det Heggvold (2012) skriver om - å forsøke å unngå en objektivisering av barnet der atferden sees «som et produkt av barnet selv» (s. 87-88). Stine ser her barnet som aktør i det relasjonelle samspillet slik Heggvold anser som ønskelig (s. 87-88).

Ved å legge vekt på barnets individualitet fremfor hva barnet i dette tilfelle har gjort galt, gir Stine også uttrykk for en indre anerkjennende holdning til barnet, slik Schibbye og Løvlie beskriver (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 56). Hun tar i bruk sin relasjonskompetanse ved at hun, slik Møller med henvisning til Schibbye (2009) viser til, forsøker å *forstå* barnet og barnets individuelle opplevelse (Møller, 2012, s. 26). Dette ved å formidle hvilken negativ atferd barnet viser, men ikke legge for stor vekt på det, og på den måten tar hun ansvar for relasjonen, slik Lund fremhever (Lund, 2012b, s. 37).

Opplevelser i møte med utfordrende atferd:

Informantene forteller alle om opplevelser i møte med utfordrende atferd. Marianne forteller om et barn som viser verbal aggresjon. En gutt som er svært fysisk og aggressiv der hun fikk følgende uttalelse rettet mot seg; «*jeg skal drepe deg og sprengre hele barnehagen*». Marianne gir uttrykk for at dette var en situasjon som var tøff å stå i. Atferden Marianne møter her er å betrakte som *utagerende* slik Roland mfl. definerer den; «*atferd barnet retter mot andre*» og videre beskriver som opposisjonell og aggressiv (Roland mfl., 2007, s. 20-26). Slik litteraturen viser til, er dette den atferdsformen som antas å være mest fremtredende i barnehage og som får størst oppmerksomhet, fordi den ofte forstyrrer potensielle samspill (Roland mfl., 2007, s. 20-26). Noe opplevelsen til Marianne, slik hun forteller den, kan være et eksempel på. Hendelsen kan også sees i lys av hvordan Ogden (2009) forstår aggresjon – lært som observatør og deltaker i mer eller mindre negative samspill (s. 50). Uttalelsen Marianne fikk rettet mot seg kan anses som *instrumentell aggresjon* som er verbal og kan tolkes i retning av at barnet opptrer aggressivt ovenfor en eller flere, i dette tilfellet Marianne.

En aggresjonsform som videre beskrives å være kjennetegnet av en dominerende og kontrollerende fremtoning (s. 28). Slik Marianne forteller skjedde den utfordrende atferden episodevis i form av daglige utbrudd, og at hun ikke alltid visste hva som utløste det. Aggresjonen og situasjonen slik den beskrives, kan tolkes ut ifra Ogdens sosialorienterte forståelse. At aggresjon er lært før barnet er fem år, og det Eva Johannessen skriver med henvisning til Bandura (1973) at en ut ifra en *sosialorientert forståelse*, ser på barns atferd som svar på omgivelsenes respons (Johannessen, 1996, s. 21-22). Verbal og fysisk aggresjon vil ifølge Bandura kunne hindre barnet i å få gode samspillserfaringer og derav positiv sosial læring. Ser vi dette i lys av det Roland mfl. skriver, når de viser til det Tremblay (2004) skriver om at hensiktsmessige reaksjonsmønstre er noe barn i all hovedsak lærer før skolestart, vil en altså se at det å lære hensiktsmessige reaksjonsmønstre har sammenheng med antall positive samspillserfaringer. Barn som ikke får positive samspillserfaringer vil heller ikke få muligheten til å lære hensiktsmessige reaksjonsmønstre (gjengitt etter Roaland mfl., 2007, s. 20).

Det er klart at de individuelle faktorene som barnets alder og modenhet vil være sentrale her, og virke inn på hvordan barnet reagerer, forholder seg til, og videre forstår hensikten med den voksnes handlinger. Ut ifra de refleksjonene Marianne bringer frem, får jeg inntrykk av at hun reflekterer godt over egen rolle i relasjon med barnet. Hennes håndtering av den utagerende atferden – det «å finne balansegangen med hva en skal ta tak i og hva en skal overse» viser at Marianne er bevisst sitt ansvar som voksen, og er slik Schibbye & Løvlie vektlegger, forsiktig med å definere barnets personlighet kun ut ifra den atferden hun ser. De valgene Marianne gjør med tanke på den måten hun reflekterer rundt situasjonen, viser at hun tar i bruk sin relasjonskompetanse. Hun ivaretar barnet og tar hensyn til den rollen hun som voksen har i samspillet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 21-22).

Slik Marianne selv gir uttrykk for ble det i møte med barnet som viste utfordrende atferd overfor henne, «viktig med tydelige grenser». Viktigheten av tydelige grenser får blant annet støtte av den tyske filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Schibbye og Løvlie viser til Hegel som hevder at det å sette tydelige grenser for barn er viktig fordi det gir barnet mulighet til å reflektere, og på den måten ivareta barnets behov. Dette forklares ved at det å få et nei bør være like vanlig for barn som å få et ja.

Ifølge Hegel skjer det en kognitiv endring i barnets tankemønstre når grenser settes, der barnet tvinges til å tenke annerledes med tanke på den situasjonen barnet, og i dette tilfelle den voksne står i (gjengitt etter Schibbye & Løvlie, 2017, s. 118). For som Ogden uttrykker, viser barn atferd ut ifra hvordan de selv tolker og forstår sine omgivelser (Ogden, 2009, s. 60). Det at Marianne møter barnet med tydelige grenser, kan ut ifra et voksenperspektiv ha trigget barnet til å gå i opposisjon, og på den måten vært utslagsgivende for den reaksjonen Marianne møtte. De tydelige grensene Marianne vektla kan ha vært utslagsgivende for at den utfordrende atferden ble opprettholdt, men kan også være forbundet til en rekke andre faktorer, og mer sammensatte årsaker. Barnets atferd trenger heller ikke ha direkte sammenheng med Mariannes tilnærming. Det kan være en rekke andre faktorer, både i barnehagen, men også hjemme som har trigget barnet til å vise denne atferden. Slik Schibbye og skriver bidrar grensesetting til å styrke barnets «*autonomi og selvstendighet*» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 119).

Nødvendigheten av tydelige grenser i situasjonen Marianne forteller om, kan også sees i sammenheng med det hun selv sier; «*barnet visste hvor grensene gikk hadde jeg sagt nei, så var det nei og jeg ombestemte meg ikke*», noe som kan tolkes i lys av det som er nevnt tidligere, at hun ser på barnets atferd som lært, men at barnets personlighet og engasjement kan ha en innvirkning. Slik jeg tolker henne kan barnets personlighet og temperament gjøre grenser enda mer nødvendig. En vurdering som får kunnskapsmessig støtte av Broberg mfl. De viser til at barnets temperament kan ha betydning for barnets evne til å forholde seg til grensesetting (Broberg mfl., 2014, s. 76). At barn med et vanskelig temperament ser ut til å ha best utbytte av trygg tilknytning og trygge relasjoner, med voksne som kan sette grenser for barnet på en tydelig måte. I denne sammenhengen vil dette fra et overordnet perspektiv ha innvirkning på de relasjonene barnehagepersonalet etablerer med barna, og vise til hvordan personalet tar i bruk sin relasjonskompetanse (Broberg mfl., 2014, s. 76).

5.2. Holdninger, tilnærminger og væremåter

Relasjonskompetanse blir av Öhman (2016) beskrevet som de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig i relasjon til barn. Videre beskrevet å vise til den enkelte voksnes evne til refleksjon og la kunnskaper og ferdigheter komme til uttrykk i den pedagogiske praksisen (s. 19). Informantenes relasjonskompetanse blir synliggjort gjennom det de formidler - deres refleksjoner og holdninger knyttet til de ulike situasjonene som de må forholde seg til, og som de er satt til å håndtere i møte med barn som viser utfordrende atferd. Alle har de individuelle

forståelser og opplevelser av hvordan det er å være i relasjon med barn som viser utfordrende atferd, noe de snakker åpent om.

Camilla og Marianne gir begge uttrykk for at de, slik Johannessen (2013) påpeker, er ansvarlig for å etablere gode relasjoner med barn som viser utfordrende atferd (s. 31). Camilla ser det slik at det er hun som skal tilnærme seg barnet og det *«uansett hvilke utfordringer barnet har»*. Marianne sin holdning *«hva må jeg gjøre for at jeg skal akseptere dette barnet og de utfordringene dette barnet har»* fremhever det emosjonelle aspektet ved anerkjennelse slik Johansen peker på. Det å respektere andre, være empatisk og vise respekt for menneskets egenart (Johansen, 2013, s. 29). Camilla og Marianne kan sies å ha holdninger til barn som av Schibbye og Løvlie (2017) blir beskrevet som indre anerkjennende, blant annet fordi de vektlegger barnets individualitet (s. 56). For som Johansen (2013) påpeker kan vi alle kjenne på følelsen og opplevelsen av at vi bryr oss om andre mennesker, men forskjellen utgjør hvordan det kommer til uttrykk (s. 30).

Slik Camilla gir uttrykk for er det viktig at barnet har minst én god relasjon og at vi som barnehagepersonalet har et ansvar å etablere dette, dersom barnet ikke opplever å ha det i barnehagen. Dette støtter oppunder rammeplanens formuleringer om *«å aktivt tilrettelegge for omsorgsfulle relasjoner mellom voksne og barn og mellom barn»* (KD, 2017, s. 19). Slik Kinge (1999) skriver er det i relasjon med barn at vi som voksne lærer barnet å kjenne, men det forutsetter at vi tilbringer tid sammen med det (s. 26). Informantene Ine og Ingrid i fokusgruppe 1 trekker frem at det å ta barnet med på praktiske oppgaver kan bidra til at barnet *«kanskje slipper å slå for å få oppmerksomhet»* (Ingrid). Dette kan også sees i lys av det Marianne trekker frem at en som voksen må velge hva en skal ta tak i. Slik Ine og Ingrid nevner er det viktig å rette fokus på noe annet enn bare å kjeft. Dette viser at informantene i form av sin relasjonskompetanse og sine holdninger har en tilnærming til barnet som bærer preg av indre anerkjennelse (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 56).

Ine uttrykker også dette ved å trekke frem viktigheten av å bekrefte ovenfor barn at *«... vi liker deg, du er viktig for oss»*. Dette viser at Ine i likhet med det Sandgrind skriver om, med henvisning til Lund (2018), fremhever det å *«jakte på barnets suksess»*. Noe som fremmer barnets vekst og utvikling (Sandgrind, 2018, s. 4). Det gir også gevinst med tanke på tillitten mellom barnet og den voksne, som utgangspunkt for det å opprettholde en god relasjon. Informantene trekker alle frem at de i relasjon til barn ser det nødvendig å også rette fokus på barnets positive atferd.

På den måten arbeider informantene med å etablere tillitt til barnet i relasjon med det. Slik Stine nevner, bør vi som voksne gi barnet positive opplevelser; «*at jeg kan hjelpe og det jeg gjør er bra for andre*». Og slik Johansen viser til med henvisning til filosofen Hans Skjervheim (1995) er «*tillitt noe du får og ikke noe du kan kreve*» (Johansen, 2013, s. 31). I likhet med det Sandgrind trekker frem i sitt intervju med Lund, anser også Stine det som relevant å gi barnet mestringsfølelse knyttet til egen atferd (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 4).

5.2.1. Grensesetting

Grensesetting blir av Løvlie og Schibbye beskrevet som «... *hindring av uønskede eller farlige aktiviteter, ønsker eller væremåter*» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 118). Grensesetting er ofte noe vi voksne foretar oss når situasjonen oppleves uhåndterlig. I hvilken grad vi er følelsesmessig berørt vil ifølge Schibbye og Løvlie virke inn på hvordan vi forholder oss til grensene, men også barnet vi setter grenser for (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 119).

Det kan se ut til at mine informanter ser på grensesetting og bruk av regler som noe som har nær sammenheng med hverandre. Det å sette tydelige grenser for barn, men samtidig ta et valg med tanke på hva en skal ta tak i og hva en skal overse, anses av informantene som viktig. Dette viser at informantene evner å ta barnets perspektiv og sette seg inn i hvordan det vil være for ett barn å «*stadig bli irettesatt og kontrollert*» slik Cherry (1983) trekker frem (gjengitt etter Johannessen, 1996, s. 96). En slik holdning vil kunne være viktig i arbeidet med å ta hånd om barn som viser utfordrende atferd, fordi det medfører at en ikke overser barnet, og heller ikke at en hele tiden irettesetter og kontrollerer det, noe som vil kunne gi barnet mulighet til å få gode samspillserfaringer.

Marianne ser det som viktig å gi barn valgmuligheter når grenser settes. Hun kommer med følgende eksempel; «*om du synes det er vanskelig å stå i kø så kan du få lov til å sette deg på stolen inne på plassen og vente der*». Det å sette seg på en stol å vente blir «*sett på som litt straff*» og de vil vise den voksne at de kan klare å stå i kø, sier hun. Det at Marianne gir barn valgmuligheter viser at hun er bevisst på hvordan genesene formidles. Noe som får støtte av Johannessen (1996) som peker på at barnets evne til å tilpasse seg regler blant annet bestemmes av hvor godt reglene er tilpasset det enkelte barn (s. 177). Schibbye og Løvlie (2017) påpeker også at barn har behov for grenser som er tilpasset dets utvikling, men også at det er nødvendig med grenser basert på den atferden barnet viser. Noe som i praksis betyr at

barn har behov for ulike grenser til ulik tid (s. 199). Mariannes tilnærming, slik det vises til ovenfor, anser jeg som *avgrensende grensesetting* fordi hun istedenfor å si «*slutt og skubb*», henvender seg til barnet med en spørrende holdning i form av valgalternativer (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 129). Grensesettingen kan også anses som det som benevnes som *tradisjonell grensesetting* ved at Marianne har en forventning om at barnet skal stå fint i køen og at om det ikke overholdes vil det kunne få konsekvenser. Men slik jeg tolker hennes tilnærming er ikke grensene formidlet ut ifra at det kun er Marianne som har makten, der hun med streng disiplin og straff forventer at barnet skal vise forventet oppførsel (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 120). Marianne tar, slik jeg ser det, også hensyn til barnet hun setter grenser for slik Schibbye og Løvlie understreker (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 119). Dette ved at hun retter fokus på å gi barnet mestringsopplevelse knyttet til egen atferd.

Beveger vi oss til den psykologiske forståelsen av hvordan erfaringer, negative som positive, etableres, kan Trine Klette og hennes referanse til Bowlby (1958) sitt uttrykk *indre arbeidsmodeller* være til hjelp. Da kan en få en bedre forståelse av viktigheten med å gi barn som viser utfordrende atferd gode samspillserfaringer. Slik Klette med henvisning til Bowlby (1958) beskriver det, viser indre arbeidsmodeller til; «*forestillinger, forventninger og antakelser [barnet har] om seg selv ... i samspill med andre*» (Klette, 2013, s. 19-20). Barnets *indre arbeidsmodeller* er videre sterkt influert av hvordan samværet og samspillet med andre oppleves. Med utgangspunkt i det Ogden skriver om at barn danner sine perspektiver og erfaringer ut ifra hvordan de tolker sine omgivelser (Ogden, 2009, s. 60) gir Bowlby sitt begrep *indre arbeidsmodeller* mening. For de erfaringene barnet gjør seg blir en del av barnets *indre arbeidsmodeller* og ser vi dette i lys av det Öhman skriver, som også refererer til Bowlby (1969) vil hvordan barnet følelsesmessig opplever samspillet med den voksne, påvirke hvordan barnet forstår og tolker senere samspill (Öhman, 2016, s. 40-41). Dette betyr at situasjoner, slik den Marianne beskrev om det utagerende barnet, derav Mariannes håndtering av denne situasjonen, vil virke inn på hvordan barnet opplever liknende situasjoner senere. Noe som ytterligere bekrefter viktigheten av at Marianne var bevisst egen tilnærming i relasjon med barnet. Hadde hun hevet stemmen og irettesatt barnet på en måte som hadde opplevdes truende for barnet, og dette kommunikasjonsmønsteret hadde gjentatt seg, ville barnet ut ifra teorien om *indre arbeidsmodeller* oppfattet dette kommunikasjonsmønsteret som noe som var ment å være slik.

For som Öhman påpeker vil barnets indre arbeidsmodeller kunne endres, men det forutsetter at kvaliteten i samspillet endres permanent (Öhman, 2016, s. 40-41). Jeg tolker det dit hen at dette handler om at barnet må få gjentatte positive samspillserfaringer for at det skal kunne skje en endring i barnets *indre arbeidsmodeller*. En ser da også viktigheten av å gi barn positive samspillserfaringer som grunnlag for å lære mer hensiktsmessige reaksjonsmønstre, slik Tremblay (2004) trekker frem (gjengitt etter Roland mfl., 2007, s. 20). Det å gi barn ros og positiv oppmersomhet trekkes av informantene frem som måter en kan anerkjenne barnets atferd på. Slik Lund skriver kan det å bruke verbal og nonverbal kommunikasjon som en klapp på skulderen, det å gi en klem eller si «*så kjekt å se deg i dag*» være det som er utslagsgivende for barnets opplevelse av at vi bryr oss (Lund, 2012b, s. 35). Voksne som har fokus på barnets positive egenskaper og som har troen på at barnet kan mestre, kan bidra til å forhindre at barnet får et negativt syn på seg selv (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 64). Det vil også kunne føre til at det etableres tillit i relasjonen mellom barnet og den voksne.

Det å gjøre avtaler med barn er noe informantene trekker frem som tillitsvekkende i relasjonen mellom barn og voksne. Å etablere tillitt anses som viktig for at barnet skal høre på det du som voksen har å si. Når det gjelder det å lage avtaler med barn trekkes det frem at det må være noe «*barnet har forutsetninger for å klare å holde ...*» (Marianne) og «*at det er oppnåelig for barnet*» (Nina). Det utdypes at dette handler om å vite innholdet i avtalen og å vite hva som er konsekvensene om den brytes. Slik Camilla uttrykker vil det være «*et stort nederlag om barnet ikke mestrer det*». Ine i fokusgruppe 1 trekker frem rettferdighet som en sentral faktor når det gjelder bruk av regler og hvordan konflikter håndteres. Slik hun uttrykker er det sentralt «*at vi bruker tid på å løse situasjonen, hører på alle sine meninger og snakker om det*. Dette viser at Ine tar i bruk sin relasjonskompetanse, at hun slik Møller med henvisning til Schibbye (2009) forsøker å ta barnets perspektiv. Ine forsøker «*å lytte*» ved å høre på alle sine meninger og å «*forstå*» barnas opplevelser (Møller, 2012, s. 27).

Slik Lund (2012b) også trekker frem er det å ha en lyttende holdning en del av det å være anerkjennende og som «*handler om mer enn ordene som blir sagt*» (s. 38). Dette handler slik jeg forstår det om å ha et ønske om å hjelpe barna, men på en måte som tar utgangspunkt i barnas opplevelse og at en som voksen forsøke å forstå denne, fremfor å fronte egne antakelser. Ine kan sies å ha en lyttende holdning fordi hun ut ifra det hun sier, ønsker å være mottakelig for det barna formidler (s. 38). Og slik hun selv nevner forsøker hun å unngå å gi barn opplevelse av at «*det bare var det andre barnets skyld og kjefter på det*». Sik jeg tolker

dette må vi forsøke å unngå at enkeltbarn får skylden for noe, kun ut ifra at vi antar at det er det aktuelle barnet som har forårsaket det, uten at vi som voksne sjekker opp i omstendighetene. For som oftest kan det, slik informantene trekker frem, være flere barn involvert og flere faktorer som kan ha utløst situasjonen.

5.2.2. Utforming og bruk av regler i barnehagen

Nina og Marianne er enige om at regler som voksne mener at barn skal følge, er noe som må utformes av voksne og barn i fellesskap. Barn vil ifølge Nina ha et større eierforhold til regler de selv har vært med på å utforme. Regler som er utarbeidet i fellesskap kan, slik Marianne nevner, kan brukes som verktøy i de voksnes arbeid; *«husker du at du var med på å bestemme at dette ikke var lov? Marianne ser dette som mer fordelaktig enn uttalelser som «du har ikke lov til ...»*, for som hun utdyper kan dette for barna oppleves som noe som tres nedover hode på barna. Det å gå i dialog med barna når regler skal utarbeides vil ifølge Marianne ha flere positive ringvirkninger. Det vil bli utarbeidet regler som det i større grad er enighet om og da med større sannsynlighet etterfølges, i stedet for at regler blir noe den voksne har bestemt. Som Marianne sier vil regler som kun er bestemt av voksne kunne være noe barn *«ikke er enige i engang»*. I denne sammenhengen påpeker hun at det ikke må utarbeides for mange regler, men at en som barn skal *«kunne telle på en hånd hvilke regler en har å forholde seg til ...»*. Mange vil nok hevde at brudd på regler er barns forsøk på oppmerksomhet. Dette viser at regler også kan virke mot sin hensikt - at barn ikke forholder seg til de grensene som er avtalt eller at barnet opplever den voksne som så autoritær at de motsier eller tøyer grensene ytterligere. Min opplevelse er at regelbruk og den tilnærmingen den voksne har, i størst grad utfordres når barnet ikke vil forholde seg til de grensene som er satt. Dette bygger oppunder det Schibbye og Løvlie (2017) skriver om at grensesetting skjer *«innenfor rammen av en relasjon»*, enten den er god eller dårlig (s. 118). Med det forstår jeg at det i enhver relasjon er behov for grensesetting, men at tryggheten i relasjonen er avgjørende for om en lykkes.

Camilla og Mariannes reflekterer rundt kommunikasjon med barn som viser utfordrende atferd. Kommentarer som *«Arr, nå må du gå vekk»* bør ifølge dem erstattes med *«nå så jeg at du glemte deg litt her»*, fordi sistnevnte legger vekt på den subjektive verdien barnet har. Videre viser den til en *relativ forståelse* av utfordrende atferd (Sollesnes, 2018, s. 36) hvor den voksne i kommunikasjon med barnet har det Bae (2004) benevner som *romslige kommunikasjonsmønstre* (gjengitt etter Skoglund & Åmot, 2012, s. 25-26).

Kommentarer «*Arr, nå må du gå vekk*» er ikke å betegne som en anerkjennende kommentar, fordi den viser til en *absolutt forståelse* av barnets atferd, ut ifra hva den voksne har observert (Sollesnes, 2018, s. 36). Den tar heller ikke høyde for barnets egen opplevelse av situasjonen som utspilte seg. Kommentaren «*nå så jeg at du glemte deg litt her*» retter seg i større grad direkte mot barnet som subjekt og barnets opplevelse. Dette er ikke en tolkning ut ifra hva en har observert, men viser til en forståelse av atferd, basert på at den har en hensikt sett ut ifra barnets opplevelse. Dette viser at den voksne må å møte barnet på – omgivelsenes respons har en innvirkning (Sollesnes, 2018, s. 36). Barnet blir ivaretatt som subjekt og den voksne har en spørrende holdning til barnets atferd. Dette viser at voksne kommunikasjonsmønstre i relasjon med barn kan si noe om den voksne evne til å være anerkjennende. Slik Schibbye og Løvlie skriver er det ett begrep som er forankret i to måter å være sammen på i en relasjon; «*å møte barnet som subjekt*» eller «*å møte barnet som objekt*» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 51).

Informantene trekker alle frem betydningen av trygghet i en relasjon og hvordan dette påvirker relasjonen, men også hva trygghet har å si for den grensesettingen barnehagepersonalet utøver. Slik Marianne forteller, opplevde hun barnet som viste aggressiv atferd som trygg i relasjonen til henne og slik hun selv opplevde det visste barnet hvor grensene hennes gikk «*... hadde jeg sagt nei, så var det nei og jeg ombestemte meg ikke*». En holdning hun forbinder med det å være tydelig, ikke streng. Trygghet som forutsetning for tydelighet får forskningsmessig støtte av blant andre Schibbye og Løvlie. Slik de uttrykker er grensesetting en handling som skjer «*innenfor rammen av relasjonen*» (s. 118). Manglende trygghet i en relasjon mellom voksne og barn vil kunne føre til ytterligere opposisjon, der barnet i større grad gjerne motsier den voksne. På en annen side kan barnet også i en utrygg relasjon forholde seg og innordne seg til de grensene som settes, men da på en måte som anses uheldig. Det fordi barnet da forholder seg til grensene i utrygghet og gjerne også i redsel for den voksne reaksjon (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 119). Mariannes fokus på trygghet og tydelighet kan påvirke grensesettingen hun utøver ovenfor barnet på positive måter. For en trenger ikke være streng for å være tydelig.

Dette kan også ses i lys av de refleksjonene Camilla gjør seg; «*... jo mer barnet kjenner deg og er trygg på deg, jo mindre tester det*». Slik jeg tolker Camilla er trygghet en forutsetning for at barnet skal oppleve de grensene hun setter som fordelaktige og som noe det bør lyttes til. Med utgangspunkt i det Schibbye og Løvlie skriver og informantenes egne refleksjoner,

kan en stille spørsmålstegn ved om barn som opplever trygghet i relasjonen i større grad forholder seg til grenser sammenlignet med de barna som ikke opplever denne tryggheten? Og er det slik at voksnes negative reaksjoner kan medføre en så stor usikkerhet og utrygghet at det får konsekvenser for relasjonen og den grensesettingen som skal utøves? Vil uønskede reaksjonsmønstre, opposisjonell og aggressiv atferd kunne forstyrre samspillet?

Ut ifra det informantene uttrykker opplever jeg at de er bevisst på hva trygghet i relasjon med barn angår og videre hva dette har å si for grensesettingen. Informantene har her sentrale refleksjoner som løfter frem deres relasjonskompetanse slik Öhman beskriver den: evnen til refleksjon og hvordan kunnskaper og ferdigheter kommer til uttrykk i den pedagogiske praksisen (Öhman, 2016, s. 19). Det kan se ut til at informantene, ut ifra det de uttrykker, vektlegger å være anerkjennende i relasjon med barn. Fremtredende for informantenes relasjonskompetanse ser på bakgrunn av dette ut til å være deres holdninger og deres tilnærming i møte med barna, og hvordan de kommuniserer med dem.

5.2.3. «Time-out» og «Time-in»

Informantene har delte meninger om «Time-out» som begrep, bruken av metoden og i hvilken grad den blir benyttet eller ikke i den pedagogiske praksisen. Forskjellene viste seg på tvers av de to fokusgruppene. Nina og Camilla i fokusgruppe 2 forteller begge om det å bli stilt ovenfor dilemmaet å ta vekk et barn fra en situasjon, slik at barnet får roet seg ned, og slik Camilla uttrykker, det «å ta vekk en hel voksen [fra avdelingen]». Camilla vurderer det som nødvendig å enkelte ganger ta barn ut av konfliktsituasjoner, men kjenner på at det også får konsekvenser for dem som er igjen på avdelingen. Måten Camilla tar i bruk sin relasjonskompetanse - ved å trekke barn vekk fra situasjoner og gi barnet mulighet til å roe seg ned, får støtte av Johannessen. For slik Johannessen understreker vil den voksnes håndtering av situasjonen ha innvirkning på barnets atferd (Johannessen, 1996, s. 70). Og slik hun videre skriver med henvisning til Cherry (1983) kan det å bli tatt vekk fra situasjonen oppleves som en handling med gode hensikter, dersom en som voksen håndterer den på en måte som er tilpasset barnet (gjengitt etter Johannessen, 1996, s. 98).

Det å ta barnet vekk fra situasjonen vil være en måte å håndtere den på som i større grad viser respekt og forståelse (Johannessen, 1996, s. 94). Her vil jeg understreke at det vil variere fra situasjon til situasjon og fra barn til barn hva som vil være det mest hensiktsmessige å gjøre. Noen barn søker voksenkontakt, mens andre barn ønsker tid for seg selv. Det vil også være

barn som når de får den voksnes oppmerksomhet slik Marianne trekker frem; «*Nå ser jeg at du glemmer deg litt her*», regulerer seg i situasjonen, slik at det å bli trukket til side ikke er nødvendig. Mariannes kommentar viser at hun vektlegger det å være avgrenset i relasjonen til barnet slik Lund påpeker (Lund, 2012b, s. 58). Slik Marianne selv uttrykker skiller kommentaren «*nå ser jeg at du glemte deg litt her*» seg fra «*hvis du skal skrike så kan du komme inn igjen når du er ferdig*». Den sistnevnte er på ingen måte anerkjennende. Det er et eksempel på *trange kommunikasjonsmønstre*, hvor den voksne opptrer dominerende og belærende ovenfor barnet (Skoglund & Åmot, 2012, s. 25). Slik forskning av Palludan (2005) viser til forekommer det også mindre konstruktive samspill i barnehagehverdagen (gjengitt etter Skoglund & Åmot, 2012, s. 26). Selv om Bae (2011) i utgangspunktet frastår fra andre samspillmønstre enn dem preget av romslighet, erkjenner hun at *trange kommunikasjonsmønstre* også er en del av den hektiske barnehagehverdagen (gjengitt etter Skoglund og Åmot, 2012, s. 26).

Det å ta barn ut av situasjoner er noe som, slik jeg ser det, må vurderes i hvert enkelt tilfelle, fordi det kan få både positive og negative konsekvenser. Det kan både forbedre, men også forverre situasjonen. Slik jeg forstår mine informanter er ikke det å ta barn bort fra konfliktsituasjoner og invitere til samtale sammen med en voksen, ensbetydende med «Time-out» som begrep. For ifølge Camilla benyttes ikke «Time-out» på småbarnsavdeling, noe som får støtte av Lund som hevder at det ikke bør benyttes på barn under tre år (Lund, 2012b, s. 74). Nina forteller at det hender barn blir tatt vekk fra situasjoner, men at det da kommer helt an på situasjonen. Uttalelser som «*sett deg på en stol*», slik det kan se ut til at Nina angivelig forbinder med «Time-out», forekommer ikke, i følge Nina. Barn som tas vekk fra situasjoner blir alltid tatt vekk sammen med en voksen, noe Marianne også bekrefter. Marianne sier hun kun tar ut barn når hun har til hensikt å snakke med dem. Dette kan peke i retning av at både Marianne og Nina er bevisst på at det å fjerne barnet fra situasjoner, uten å gå i dialog, ikke vil være til hjelp for barnet og slik Cherry (1983) uttrykker, kan oppleves som straff (gjengitt etter Johannessen, 1996, s. 98-99).

Ut ifra det informantene formidler tolker jeg det slik at det å ta barn ut av situasjoner og måten dette gjøres på, i større grad er forbundet med «Time-in», og at det er det begrepet som best beskriver informantenes praksis. Både Camilla, Marianne og Nina ser det som viktig å trekke barn vekk fra situasjoner med mulighet til å roe seg ned. De er alle bevisst på at barn har behov for tid for seg selv og behov for å være alene. Slik Camilla uttrykker er det å trekke

barn bort fra situasjoner også av betydning med hensyn til de andre barna. Marianne anser det som viktig å bekrefte barnets følelser selv om barnet gjerne ikke er klar til å snakke; *«jeg ser at du er kjempelei deg»* og Camilla legger vekt på den voksnes tilnærming; *«nå er kroppen så urolig at nå skal vi sitte og roe ned litt til kroppen blir helt rolig, så kan vi prate»*. Slik Nina uttrykker *«jeg ser at du trenger å være litt alene, men jeg sitter meg her, sånn at når du er klar for det så kan du komme bort på fanget mitt»*. Ved å bekrefte barnets følelser på denne måten og ta i bruk samtalen som verktøy, tar informantene i bruk sin relasjonskompetanse og anerkjenner barnet ved at de forsøker å forstå hvordan barnet har det. Dette synliggjør at de, slik Lund beskriver «Time-in» som metode, er sensitiv for barnets signaler og har respekt for disse (Lund, 2012b, s. 75).

Ved å inviterer barn til samtale, gis det mulighet for at den voksne og barnet kan utforske hendelsen sammen. En dialog som da ikke kun er basert på hva en som voksen antar har skjedd, men der en også legger vekt på barnet og den voksnes faktiske opplevelse (Lund, 2012b, s. 76). Dette er en anerkjennende tilnærming, først og fremst fordi en forsøker å være avgrenset i relasjonen ved å henvende seg til barnet fremfor å kjeft. Kommunikasjon der den voksne tilnærmer seg barnet med en spørrende og undrende holdning kan karakteriseres som anerkjennende, fordi den bærer preg av romslige kommunikasjonsmønstre, slik Skoglund og Åmot med henvisning til Bae (2004) viser til (gjengitt etter Skoglund & Åmot, 2012, s. 25-26).

Slik Johannessen påpeker er kommunikasjon et godt verktøy, forutsatt at barnet får mulighet til å sette ord på sine opplevelser. Det å snakke sammen om handlingsalternativer, men også vektlegge barnets positive atferd (Johannessen, 1996, s. 117) er noe informantene ser ut til å vektlegge. Måten informantene beskriver sin tilnærming til barn, viser at de, slik Møller påpeker, har en tilstedeværelse i relasjonen der både barnet og den voksnes opplevelse gis plass (Møller, 2012, s. 16). Det at barnet er ifølge med en voksen og at det gis mulighet for samtale, støtter også oppunder «Time-in» som begrep. Som informantene uttrykker kan det å ta barn bort fra konfliktsituasjoner sammen med en voksen være nødvendig, men som Nina uttrykker; *«[er det] ikke alltid [tid til det], men noen ganger er vi nødt»*.

Informantenes refleksjoner og uttalelser om bruk av «Time-in» fremfor «Time-out», støtter også oppunder det Schibbye og Løvlie, med henvisning til nevrovitenskapen, viser til. At det å forlate barnet med vonde følelser kan ha like store konsekvenser som fysisk avstraffelse, og slik jeg tolker det, dermed bør unngås (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 122). Informantenes bruk

av «Time-in» og håndtering av barn i konflikt hindrer også «emosjonell usikkerhet» og følelse av utrygghet. Det hindrer gjerne også at den utfordrende atferden oppretholdes (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 122).

5.2.4. Konflikthåndtering

Mange små og store konflikter kan forekomme i løpet av en barnehagehverdag og informantene har gode refleksjoner over hvordan en kan forsøke å håndtere konflikter. Slik jeg forstår dem kan konflikter mange ganger være krevende og i slike situasjoner anser de sin relasjonskompetanse som sentral. Marianne forteller at hun i konfliktsituasjoner tar hånd om det barnet som er mest utagerende. Hun anser det likevel som viktig å også stille spørsmål til de andre barna som eventuelt er involvert; *«hva gjorde du, som gjorde at han ble så lei seg?»*. Marianne tar her i bruk sin relasjonskompetanse. Hun viser evne til perspektivtaking ved at hun forsøker å komme nærmere inn på barnets opplevelse av det som har skjedd. Utsagnet peker også i retning av at hun ønsker å være en god lytter og på den måten være anerkjennende, slik Lund (2012b) beskriver (s. 38). Marianne er en god lytter fordi hun ut ifra det hun uttrykker forsøker å legge egne tanker og følelser til side og gå i dialog med barnet, og det uten å la egne forutinntatte antakelser og tolkninger prege samtalen (Lund, 2012b, s. 38). Slik Johannessen (1996) skriver, vil kimen til konflikt i barnehagealder være rettet mot handlinger hos enkeltbarn, og at det er når barnet viser fysisk og verbal aggresjon at vi som voksne må være ekstra oppmerksomme (s. 28 - 29). En måte å være oppmerksom på vil være å invitere til samtale og være en god lytter slik informantene trekker frem.

For Stine innebærer det å være en god lytter, å høre hva barnet har å si og unngå uttalelser som *«ja, det er sikkert han, for han gjør jo alltid sånn»*. I likhet med Marianne legger også Stine vekt på at barn må få lov til å fortelle om sine opplevelser og at en som voksen forsøker å *«å lytte til alle for å finne ut hva som egentlig skjedde»*. Selv om en er en god lytter vil det likevel være naturlig å kjenne på ulike følelser, og slik Brantzæg mfl. påpeker er dette både naturlig og enkelte ganger også nødvendig i relasjon med barn (Brandtzæg, 2016, s. 77). Det som imidlertid er viktig å være bevisst på er at følelser kan slik Lund (2012b) skriver, være til hinder for vår evne til å være lyttende og mottakelige (s. 38).

Slik Marianne trekker frem hender det at hun blir sint på enkeltbarn; *«Jeg blir litt sint, ... og kan ha «sintestemmen» men forklarer da at det er fordi jeg blir litt redd ... og så snakker vi om det»*. Dette bekrefter at Marianne er seg bevisst at grensesetting i relasjon er bestående av

to forhold, det å sette grensene og å forholde seg til barnet det settes grenser for (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 119). Hun er ut ifra det hun sier, bevisst på at barna også trenger innblikk i hennes opplevelse. Slik jeg forstår informantene er de i aller høyeste grad klar over at måten de benytter sin relasjonskompetanse i konflikthåndtering, vil ha både positive og negative innvirkninger på barna de utøver konflikthåndtering og grensesetting ovenfor. Og videre at det har innvirkning på hvordan barna forholder seg til de grensene som settes. Slik Marianne uttrykker skal en ikke kjeft på barn, en skal veilede dem. Hun utdyper; «*en kan si til et barn at nå ble jeg sint og så kan du heve stemmen, men så er det noe med å forklare hvorfor en er sint*» og at en som voksen kan si «*jeg skal ikke være sint på deg hele dagen for [den handlingen] du gjorde ...*». Dette viser at hun i relasjonen tar hensyn til hvordan hun reagerer og hvordan dette påvirker den grensen hun setter (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 117). Hun viser ut ifra det hun sier at det å være tydelig er noe annet enn å kjeft (Lund, 2012b, s. 36). Måten hun forklarer egen reaksjon og årsaken til denne ovenfor barnet på, viser at hun er avgrenset i relasjonen til barnet og har evne til det Fonagy (2004) benevner som *selvrefleksivitet* - å reflektere over egen tilnærming i relasjonen (gjengitt etter Lund, 2012b, s. 58).

Informantene er alle enige med Marianne om at det å kjeft på barn ikke er greit. Slik Camilla uttrykker kan det «*oppleves veldig krenkende for et barn å bli kjeftet på*» og hun antar at det nok er noen som fremdeles gjør det rundt omkring i alle barnehager. Slik Nina uttrykker skal en «*være en tydelig og trygg voksen*» og kjeft vil bryte ned barnets selvtillit og selvbilde. Dette viser at informantene har forståelse for og evner å ta barnets perspektiv når det gjelder hvordan det må være for barn, slik Johansen med henvisning til Cherry (1983) skriver, «*... å stadig bli irettesatt og kontrollert*» (gjengitt etter Johannessen, 1996, s. 96).

Informantene har det Öhman benevner som *pedagogisk bevissthet*, fordi de retter oppmerksomheten på hva det fordrer av dem å være i relasjon med barn. Også i konfliktsituasjoner kan det se ut til at de reflekterer over engen væremåte, egen rolle og det relasjonelle aspektet (Öhman, 2016, s. 23). Slik Stine nevner, kan det i konfliktsituasjoner være lett å henvende seg til det samme barnet, særlig dersom det alltid er involvert i en konflikt, med uttalelser som «*arr, det var sikkert din feil ...*» noe en ifølge Stine bør unngå, fordi det kan utnyttes av andre barn. Slik jeg tolker henne er det lett for at barn får skylden for noe de ikke har gjort og slik hun påpeker i denne sammenhengen er det derfor viktig at vi som voksne er «*sikre på at vi har fått med oss detaljene*». Disse refleksjonene synliggjør en

relasjonell bevissthet og viser også til hvordan informantene forholder seg til sin egen relasjonskompetanse. Slik Johannessen påpeker er det å bry seg *«inngangsporten»* til det å etablere relasjoner med andre (Johnsen, 2013, s. 30). Informantene jeg har møtt, har gode refleksjoner og høy grad av bevissthet rundt bruk av egen relasjonskompetanse, samtidig som de ikke utelukker at det å snakke med barn etter en konfliktsituasjon kan være utfordrende.

Det å stille de gode spørsmålene i samtale med barn er noe informantene ser som sentralt, men som ifølge Camilla vil forutsette at *«en som voksen har sett situasjonen»*. Nina opplever at hun kommer nærmere inn på barn dersom hun anerkjenner og bekrefter følelsene deres. Hun forklarer; *«barn skal ikke stå alene med følelser»* og at vi som voksne *«må være der og være en støtte hele veien»*. Det å være en støtte for barn og hjelpe barna med å regulere emosjoner, får kunnskapsmessig støtte av Broberg mfl. (2014). Her påpekes det at det å hjelpe barnet med å regulere og sette ord på sinne og frykt er like viktig som å snakke om de positive følelsene (s. 187). Informantenes refleksjoner og uttalelser, viser at de ser på det å løse konflikter som viktig. De tar i bruk sin i bruk sin relasjonskompetanse ved å vektlegge å gå i dialog, lytte til barna, få med seg detaljer og på den måten hindre at enkeltbarn får skylden. Ut ifra det informantene sier, ser jeg det slik at barnas egne opplevelser, også ved konflikthåndtering er informantenes førsteprioritet.

5.3. Den voksne som samtalepartner

Informantene formidler at de forsøker å sette av tid *«når barn har behov for å prate»* og formidler at de opplever at barna tar kontakt når de ønsker å snakke. Dette kan peke i retning av at informantene ønsker å ha tid til å samtale med barn, men at det er utfordrende å få tilstrekkelig med tid i en hektisk barnehagehverdag. Det at barna tar kontakt med de voksne når de ønsker å snakke med dem kan anses som positivt og peke i retning av at barna opplever de voksne som gode samtalepartnere og at de ser på samtalen og dens tema som meningsfull, slik Kinge skriver (Kinge, 2009, s. 24). Men det kan også være en indikator på at rammebetingelsene begrenser de voksnes mulighet for å tilrettelegge for gode samtaler. At barna opplever at de må spørre for å få muligheten. Slik Ine utdyper er hennes opplevelse at muligheten for samtale ofte avhenger av hvor mange voksne og hvor mange barn de er på avdelingen. Dette bekrefter at også samtalen som kommunikasjonsform i barnehagen i stor grad avhenger av barnehagens rammebetingelser og påvirkes av organisatoriske utfordringer. Mitt inntrykk er at informantene jeg har snakket med, ønsker å ha mer tid til å snakke med barna, både i grupper og individuelt, men at de likevel opplever at de har for liten tid, noe som

gjør at barna på sin side gjerne opplever for få voksensamtaler. Det er tydelig slik jeg tolker informantene, at de opplever at mangelen på tid er til hinder for å ivareta det behovet de vet hvert enkelt barn har for en samtalepartner. Behovet for og viktigheten av en samtalepartner får kunnskapsmessig støtte av Sandgrind (2018). Slik hun skriver med henvisning til Lund (2018) er en samtalepartner sentralt i lys av at det er barnets erfaringer og opplevelser som i de fleste tilfeller danner utgangspunktet for den atferden barnet viser (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 2). Tilstrekkelig med tid til samtale, vil slik jeg ser det, kunne bidra til at barna deler sine erfaringer og opplevelser med voksne, fremfor å gjerne bli sint og frustrert. På den måten får også barnehagepersonalet et dypere innblikk i hvordan det enkelte barn har det, noe som understreker verdien av at barn har gode samtalepartnere i barnehagen. Betydningen av en samtalepartner påpekes også av Lars Smith. Ut ifra et utviklingsmessig perspektiv er nærhet i samspill, når barnet har nådd fire til fem års alder, av mindre betydning enn tidligere, fordi bevisstheten og ønske om én å dele tanker, holdninger, planer og mål med, står sterkere (Smith, 2017, s. 151).

Samlingsstunden blir av informantene trukket frem som en arena hvor det tilrettelegges for samtale med barn. Ine opplever likevel at det er knapp tid og at hun ikke får mulighet til å snakke med alle slik hun skulle ønske. Hun opplever som en konsekvens av dette at hun mot sin vilje må avvise enkeltbarn ved å si til dem; «*vi kan ta det etterpå ... eller når vi har tid*». Stine reflekterer også over dette;

En vet jo [som voksen] at etterpå blir jo gjerne aldri etterpå og da er den [muligheten] vekk» ... «... [barn] skal ikke bli gamle før de får den følelsen at ... de [voksne] har jo ikke tid til å høre på meg likevel, men da slår jeg istedenfor, da hører de meg hvert fall.

Stine og Ine sine refleksjoner kan sees i lys av det Kinge (2016) skriver om «*småprat-samtalene*», at en som voksen bør ta seg tid til å prate om det som opptar barna. Barnets opplevelse av den voksne som en god samtalepartner har slik jeg ser det, ikke bare sammenheng med tid, selv om en som voksen kan oppleve det slik. Det er interessante refleksjoner Stine og Ine bringer frem her, og det er dilemma jeg antar mange vil kunne kjenne seg igjen i. Det kan se ut til at mangel på tid hindrer Ine i å samtale med barn i gruppe, og at hun mot sin vilje dermed må avvise enkeltbarn fordi tiden blir for knapp. Ine og Stine har slik jeg tolker det et ønske om å samtale med enkeltbarn, noe som prioriteres til tross for opplevelsen av dårlig tid. Denne prioriteringen får kunnskapsmessig støtte av Kinge som

anser dialog som «nøkkelen» for å finne frem barnets ressurser og vilje til samarbeid (Kinge, 2016, s. 43). Slik hun påpeker bør ikke usikkerheten som kan være forbundet til det «å stille de rette spørsmålene» hindre oss i å samtale med barn (Kinge, 2016, s. 43).

I lys av informantenes refleksjoner anser jeg kvaliteten som like så viktig som antall møter. Selv små øyeblikk kan ha stor verdi dersom vi som voksne er til stede og deler opplevelser sammen med barna. Hva vi snakker med barn om og hvordan vi snakker til dem, er slik jeg ser det, ikke forbundet med tid, men den voksnes relasjonskompetanse, og kvaliteten på denne, med nær sammenheng til voksnes holdninger.

Slik Lund (2012b) skriver kan det å lytte til barn være en utfordring, men som voksen skal en kunne tillate seg å si til barn «nå må du vente». Lund anser dette som en tilnærming som hjelper barnet og den voksne til å strukturere samtalen. Det vil gi barnet trygghet, selv om barnet gjerne opplever det som frustrerende (s. 39). Ine sin interesse av å bruke dialogen som verktøy støttes av Kinge. Slik Kinge skriver kan bruk av forhåndsdefinerte programmer føre til at «*vi blir mindre personlige i vår kontakt ...*» (Kinge, 2016, s. 43). Dette fremhever og retter søkelys på dialogen og samtalenes egenverdi. Det kan se ut til at Ine i sine refleksjoner ovenfor, gir barnet en opplevelse av at hun som voksne ønsker å lytte til det barnet har å si, og da godtar barnet, slik Lund skriver, også det å måtte vente (2012b, s. 39-40). Marianne sine refleksjoner er her svært sentrale; «*om du ikke har tid akkurat der og da, så går du tilbake og sier, nå kan jeg høre på deg*» og at dersom du skulle glemme det, noe hun understreker er lov, så må du også være ditt ansvar bevisst som voksen å si til barnet at «*vet du hva? Unnskyld, men nå glemte jeg at jeg skulle komme tilbake til deg*».

Voksnes evne til å beklage ovenfor barn, mener Marianne gjør noe med barnet.

Dette kan sees i lys av at det å være en god og trygg samtalepartner. Slik Lund skriver, kreve det *følelsmessig inntoning* (Lund, 2012b, s. 18), noe som videre forutsetter evnen til selvrefleksivitet - at en er tilstrekkelig avgrenset i relasjonen (Lund, 2012b, s. 58).

Følelsmessig inntoning viser til det å sammen med barnet ha samtalen som felles fokus (Lund, 2012b, s. 18). Noe som videre vil stille krav til den voksnes evne til å være emosjonelt til stede, og i lys av egen forståelse ha fokus på barnets opplevelse. Lund som skriver om dette viser i denne sammenhengen til Daniel Stern (u.å.) og hans begrep *intersubjektivitet* (Lund, 2012b, s. 19). Slik jeg forstår begrepet handler det om at både den voksne og barnet er mottakelig for hverandres respons. En vil ikke kunne inngå i dialog med barn og forvente at det skal bli en konstruktiv samtale om følelsene hos den voksne er aktivert, noe en må ta

hensyn til. Dette har nær sammenheng med evnen til emosjonsregulering, noe som vil være like sentralt for voksne som for barn. Slik Vikan definerer emosjonsregulering anes det som *«tiltak for å minske, øke, opprettholde, avslutte eller starte emosjonell spenning»* (Vikan, 2014, s. 117). I lys av dette blir det slik Broberg mfl. (2014) påpeker ekstra viktig at vi som voksne forsøker å «ta et steg tilbake», fordi en tilnærming med motstridende følelser med høy sannsynlighet ikke vil være konstruktiv, og heller ikke medføre evnen til følelsesmessig inntoning (Broberg mfl., 2014, s. 188; Lund, 2012b, s. 18). En vil, slik jeg ser det, da stå i fare for å miste muligheten til å komme nærmere barnets ressurser. Om en ønsker å komme nærmere disse bør en, slik Sandgrind med henvisning til Lund (2018) peker på ha en grunnholdning som tilsier at barn vil samarbeide (Sandgrind, 2018, s. 4).

Her vil jeg si at selv om en slik grunnholdning eksisterer, vil en i praksis møte barn som en i større eller mindre grad samarbeider godt med. Det er noe en ikke kommer utenom og det kan være en rekke faktorer som er årsaken til dette. Ofte vil det i møte med barn der den voksne og barnet strever med samarbeid, kreve en ekstra innsats og vilje hos den voksne. Samarbeid og i hvilken grad det fungerer i praksis vil likevel variere ut ifra at vi alle er forskjellige, og har ulike preferanser til hverandre. Et felles utgangspunkt er likevel relasjonen som er etablert mellom den voksne og barnet. En god relasjon er ikke ensbetydende med et godt samarbeid, men vil ut ifra mitt synspunkt være et godt utgangspunkt.

5.3.1 Å snakke med barn om følelser

Informantene ser på individuelle samtaler som verdifulle, men opplever at det er liten tid til det i en hektisk hverdag. Også når det gjelder samtalen som kommunikasjonsform vil en som voksen kunne oppleve at det er noen barn det er enklere å gå i dialog med enn andre, på samme måte vil barnet oppleve at det er enkelte voksne det er enklere å snakke med enn andre. Dette har sammenheng med kjemi og det faktum at vi har ulike preferanser til hverandre. Det har også sammenheng med den voksnes relasjonskompetanse når det kommer til det å være bevisst egne kommunikative ferdigheter. Slik Kinge påpeker bør en rette fokus på *«egne kommunikasjons- og væremåter»* hvor en tillater seg å prøve og feile (Kinge, 2016, s. 44). For i hvilken grad barnet opplever deg som en god samtalepartner avhenger av dine evner til å lytte, og basert på det utvikler det seg en tillitt i relasjonen mellom deg og barnet. Slik Johansen viser til med henvisning til filosofen Hans Skjervheim (1995) er *«tillitt noe du får og ikke noe du kan kreve»* (Johansen, 2013, s. 31). Å ta seg tid til å samtale med barn er én av mange måter å bygge tillitt i relasjonen på. Om du som samtalepartner gir barnet

opplevelsen av å bli lyttet, akseptert og forstått, slik Møller benytter anerkjennelsesbegrepet, er det større sannsynlighet for at du er en samtalepartner barnet vil vende tilbake til. For når det gjelder det å invitere til samtale og være i dialog med barn som viser utfordrende atferd, men også barn generelt vil stemmevolum, stemmeleie og kroppsspråket den voksne benytter i samtalen være bestemmende for om samtalen oppleves god (Johansen, 2013, s. 31). Gjennom den verbale og nonverbale kommunikasjonen anerkjenner vi barnet, noe som forutsetter at vi forsøker å være tydelig i vårt kommunikative uttrykk. Vage kommunikative uttrykk kan misforstås og virke negativt inn på tillitten (Johnsen, 2013, s. 31).

Det vil ikke være ubetydelig hva vi snakker med barna om. Kinge tar til orde for at samtaler med barn bør dreie seg om noe mer enn det hun benevner som «*småprat-samtalene*». Kinge nevner at dette handler om å lytte til barn og gi dem mulighet til å prate om det som opptar dem. Slik hun skriver avhenger barnets opplevelse av den voksne som en god samtalepartner, av muligheten til å prate, men også om barnet ser på samtalens tema som meningsfullt (Kinge, 2016, s. 24).

Marianne er bevisst på at hennes emosjoner påvirker hennes relasjon til barnet og trekker i denne sammenhengen frem at det er viktig at voksne også er emosjonelle rollemodeller for barna; «*det er viktig at vi voksne viser følelser og setter ord på dem*». Hun trekker frem viktigheten av at voksne også viser og snakker om følelser som eksempelvis; «*jeg blir kjempelei meg når du sier sånn til meg*» eller «*nå blir jeg streng i stemmen min for nå hører dere ikke*». Hun argumenterer for sitt syn; «*hvis voksne ikke skal vise følelser, hvordan skal da barna lære at det er greit å vise følelser?* Videre sier hun «*Vi skal jo ikke lære de til at det ikke er lov å ha følelser*».

For Nina handler det også om at en som voksen må kunne reflektere over egen væremåte; «*nå sa jeg noe jeg ikke skulle ha sagt eller nå gikk jeg litt for langt, dette var ikke greit av meg å si*». Slik jeg ser det, viser informantene her at de er rollemodeller for barna også emosjonelt, noe som får støtte av Vikan (2014). Slik han beskriver er den voksnes rolle i denne sammenhengen forbundet til å være observant på barnets emosjoner, lytte og bekrefte, og å hjelpe barnet til å få satt ord på sine emosjoner (Vikan, 2014, s. 88 - 89). Noe som videre kan sees i nær sammenheng med den voksnes relasjonskompetanse, derav det å være anerkjennende. Informantene er anerkjennende først og fremst fordi de anerkjenner barns egne følelser, men også fordi de retter fokus på å uttrykke og ordlegge egne emosjoner.

Ut ifra det informantene sier kan det se ut til at de tar hensyn til at barn kan ha en annen opplevelse av en hendelse enn hva de selv har. Slik Martinsen og Nærland uttrykker handler det å være anerkjennende i relasjon til andre mennesker blant annet om å ta den andres perspektiv, i dette tilfelle barnets perspektiv - å forstå *«at andre har egne måter å se på det som skjer på, egne tanker, mål, ønsker og intensjoner og følelser som styrer det de gjør og foretar seg, og som ikke er direkte tilgjengelig for oss»* (Martinsen & Nærland, 2009, s. 77).

5.4. Strukturelle og organisatoriske utfordringer

Det å være for få voksne ser ut til å skape utfordringer for barnehagepersonalet i å følge opp enkeltbarn som viser utfordrende atferd. Dette kan også være en medvirkende faktor til at Marianne opplever at *«dess større gruppen er dess større sannsynlighet er det for at det er flere barn som krever noe ...»*. Ingrid som arbeider på småbarnsavdeling uttrykker noe av det samme; *«vi prøver å tilrettelegge så godt vi kan ... med det vi har»*.

Slik Emilie Kinge skriver med henvisning til Per Folkesson (1990) sine studier, vil de organisatoriske utfordringer kunne bli en forsvarsmekanisme når de situasjonene eller den atferden en står ovenfor er så krevende at en ikke vet hvordan en skal håndtere eller løse den (Kinge, 1999, s. 27-28). Med dette menes at barnehagepersonalet kan se på dårlige rammebetingelser som en mulig årsak til at de ikke håndterer atferden og i ytterste konsekvens fraskriver seg ansvar. En annen konsekvens kan bli det Johannessen (1996) trekker frem, at barnehagepersonalet opplever barnets atferd så utfordrende at de legger skylden på atferden på foreldre (s. 84). Jeg vil anta at foreldre kan gjøre det samme ovenfor barnehagepersonalet. Ser en dette ut ifra Johannessen og hennes henvisning til Bandura (1973) om atferd som svar på omgivelsenes respons (gjengitt etter Johannessen, 1996, s. 21-22), kan en på mange måter si at utfordrende atferd skapes ut ifra de rammebetingelsene barnehagepersonalet har. Men her ligger også et foreldreansvar.

Slik Eva Johannessen understreker er oppdrageransvaret først og fremst foreldrene/foresatte sitt ansvar. Ettersom barnehagen skal være et supplement til dette (Johannessen, 1996, s. 84) har barnehagepersonalet på sin side ansvar for å etablere et foreldresamarbeid bygget på gjensidighet og tillit mellom partene, noe rammeplanen gir tydelige føringer for (KD, 2017, s. 29). Det er tydelig at informantene jeg har snakket med opplever at barnehagens rammebetingelser skaper muligheter, men også begrensninger i å følge opp enkeltbarn. Slik de bekrefter, er det å være for få voksne til hinder for en god relasjon. Min opplevelse i møte

med mine informanter er at de gjennom sine beskrivelser forsøker å synliggjøre et viktig moment - ser en på store barnegrupper i lys av det Johansen skriver om viktige voksnes samhandling (Johansen, 2013, s. 25), kan en se det slik at det ikke er tilstrekkelig med voksne til å ta seg av og samhandle med de barna som «krever ekstra», noe informantene gir tydelig uttrykk for. Slik Nina uttrykker er barnegruppene for store og det hjelper ikke «å pøse på med flere voksne», hun argumenterer for at «en må ta ned barneantallet». Slik Camilla også nevner får en «dårlig samvittighet fordi en ikke klarer å følge opp på den måten en skulle». Informantene gir alle uttrykk for at det er viktig å være tett på enkeltbarn, men at det i en hektisk barnehagehverdag er krevende. Stine sin opplevelse er at «... det hjelper når du er der. Om du går fra barnet kan det skje på nytt». Hun utdyper dette ved å si at det er så mange barn som trenger hennes oppmerksomhet. Ser en informantens uttalelser om dårlige rammebetingelser og lav bemanningsnorm i lys av foreldrenes behov for veiledning, står barnehagen etter min vurdering i et dilemma. Et dilemma som ikke bare handler om å gi foreldre et godt tilbud i tråd med rammeplanens formulering om krav og innhold, men å faktisk ha en bemanningsnorm som gir barnehagepersonalet mulighet til å følge opp enkeltbarn. For få voksne er slik informantene uttrykker til hinder for å etablere gode relasjoner til barna, og som en konsekvens av denne miljømessige faktoren kan det føre til at atferden opprettholdes og/ eller eskalerer. På den måten kan en si at utfordrende atferd både skapes og opprettholdes av foreldre og barnehagepersonalet. Det er interessante og aktuelle refleksjoner informantene her bringer frem. Slik jeg opplever informantene, har de alle en fremragende evne til refleksjon, er kunnskapsrike og genuint opptatt av det temaet de er satt til å reflektere over.

5.4.1. Å møte utfordrende atferd i fellesskap - betydningen av samarbeid og kollegial støtte

Det å drøfte pedagogiske begymringer for enkeltbarn anses av Schibbye og Løvlie (2017) som riktig og viktig i den pedagogiske hverdagen, men vi må også i relasjon med barnet rette fokus på eget bidrag (s. 21-22). Samarbeid og kollegial støtte er noe informantene trekker frem i arbeid med utfordrende atferd hos barn.

Camilla forteller åpent om hvor utfordrende det kan være å være i situasjoner med barn som «krever ekstra» og at det kan være «greit å bytte» slik at «ikke følelsene tar overhånd og situasjonen oppleves for mye». Dette viser at Camilla er bevisst på det Broberg mfl. (2014) skriver om at voksnes reaksjoner påvirker hvordan situasjonen og barnet ivaretas (s. 187).

Camilla har en bevissthet om at situasjoner kan bli for krevende, og er på den måten reflektert over at det enkelte ganger kan være nødvendig at hun som voksen, for å ivareta barnet i situasjonen, lar en kollega overta. Camilla viser også ut ifra det hun formidler at hun evner å «*ta et steg tilbake*» (Broberg mlf., 2014, s. 187) og at hennes følelser kan være til hinder, når hun slik Lund (2018) viser til, vil forsøke å forstå hva den utfordrende atferden er et uttrykk for (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 2). Det å ikke forsøke å forstå hva den utfordrende atferden er et uttrykk for, vil kunne være til hinder for barnets opplevelse av å bli følelsesmessig møtt (gjengitt etter Sandgrind, 2018, s. 2). Slik Vikan viser til handler voksnes emosjonelle tilgjengelighet om det å lytte, bekrefte og å hjelpe barn til å få satt ord på egne emosjoner (Vikan, 2014, s. 88 - 89). Det ser ut til at Camilla reflekterer godt over egen rolle i møte med barns emosjoner. Ut ifra det hun nevner ser det ut til at hun også anser det som vanskelig å løse en utfordrende situasjon dersom hun selv er følelsesmessig berørt. Noe som også sier noe om hennes relasjonskompetanse og hvordan hun velger å ta den i bruk.

Viktigheten av kollegial støtte og det å dele tips og erfaringer med hverandre er noe som trekkes frem av informantene. Marianne nevner spørsmål som «*har du opplevd noe lignende, hva gjorde dere og hva fungerte?*». Stine anser det som viktig fordi hun som voksen ønsker å vite hvordan en «*takler disse situasjonene*» og på den måten «*vet hva hun skal gjøre for barns beste*». Viktigheten av kollegial støtte er noe som trekkes frem både hos Broberg mfl., (2014) og Lund (2012b). Slik Lund (2012b) beskriver har vi alle styrker og svakheter i håndtering av utfordrende atferd, og ved å ta imot hjelp fra andre kan det føre til egenutvikling (s. 36-37). Lund understreker at det å være anerkjennende i møte med barn vil kreve at vi som voksne reflekterer over hvor vi står i relasjon med barnet. Med det mener hun at vi tenker igjennom hva som oppleves positivt og hva som eventuelt oppleves utfordrende. Videre understreker Lund at en må tenke igjennom hvordan en som voksen kan bidra til at relasjonen med nettopp det barnet blir bedre (Lund, 2012b, s. 37). Refleksjonene Lund (2012b) viser til synliggjøres blant annet gjennom Mariannes grunnholdning i møte med barn som viser utfordrende atferd; «*Hva må jeg gjøre for at jeg skal akseptere dette barnet og de utfordringene dette barnet har*».

Marianne trekker frem et moment jeg vil anse som svært relevant. Det å snakke åpent om hvorfor utfordrende atferd oppleves mer utfordrende for noe enn for andre; «*at barnet gjerne aldri kommer til å like deg på den måten som du gjerne skulle ønske*». Slik hun videre beskriver snakke om hva den enkelte kan gjøre og hvordan vi sammen skal få dette til. Her

berører Marianne noe svært sentralt og viktig, som kan sees i sammenheng med det Lund (2013) skriver om - at det i den pedagogiske praksisen kan være nødvendig at barnehagepersonalet utfordrer og utforsker egne fordommer og forforståelser, og tørr å konfrontere seg selv med dem, ved å gå i dialog med hverandre (Lund, 2013, s. 4). For slik Kinge skriver vil det være noen barn som vekker flere positive følelser i oss, enn andre (Kinge, 1999, s. 29). Selv med en grunnholdning om at barn vil samarbeide, vil menneskers ulike kjemi og personlige preferanser ha innvirkning. Kinge viser til Eva Johannessen (1990) og hennes doktorgradsstudier om hvilke følelser ulike gruppekonsultasjoner vekker i oss (Kinge, 1999, s. 29). Hvilke emosjoner og opplevelser ulike barn gir ulike voksne i barnehagen, og hvordan barnehagepersonalet forholder seg til dette, er noe av det Johannessen har forsket på. Hennes funn viser at de barna som provoserer og irriterer barnehagepersonalet tillegges negative beskrivelser (Kinge, 1999, s. 29).

Det å snakke om utfordringene en møter i samspill med enkeltbarn, anser Stine som greit om det er for å finne gode løsninger og tiltak. Å baksnakke enkeltbarn er, slik jeg forstår henne, ikke greit. Dette kan videre sees i lys av det Kinge uttrykker med henvisning til Johannessen (1990) - at barn som provoserer med sin væremåte i høyere grad vil kunne vekke den voksnes negative følelser, sammenlignet med barn som ikke gjør det (gjengitt etter Kinge, 1999, s. 29). Slik Schibbye og Løvlie (2017) peker på er det å avgrense seg i relasjon til barnet krevende, fordi det forutsetter at vi som voksne reflekterer over egne tilnæringsmåter og samtidig tillater oss å kjenne på egne følelser. Stine formidler dilemmaet hun opplever med tanke på det å være en god rollemodell som utstråler trygghet i situasjoner der hun selv kjenner at hun blir følelsesmessig berørt; *«du blir sint og lei deg ...»* ... *«...er det noe jeg gjør så feil at han gjør slik ...»*. Slik hun selv uttrykker det skal en som voksen *«selv om de utagerer ... vise de at du er den som støtter dem ... at du er der for dem uansett»*. Dette viser at Stine, slik Schibbye og Løvlie skriver er bevisst på viktigheten av å være trygg i seg selv som voksen. Selv om situasjonen vekker følelser hos henne forsøker hun, slik jeg tolker det å ikke la følelsene gå ut over barnet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 129).

6. Oppsummering

Formålet med denne studien har vært å se nærmere på hvordan barnehagepersonalet tar i bruk sin relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd.

Utgangspunktet mitt for å gå i gang med denne studien var ønsket om å forstå min rolle ovenfor barn som viser utfordrende atferd. Som nevnt innledningsvis er det å etablere gode relasjoner til barn en mulighet, en utfordring og et ansvar vi går imøte *hver* dag.

Slik rapporten utarbeidet av Bratterud, Sandseter og Seland (2012) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet viser, er trygg og god voksenkontakt en nødvendighet også for eldre barnehagebarn (4-6 år) (Bratterud mfl., 2012, s. 71-74).

Følgende forskningsspørsmål er utarbeidet for dette prosjektet; «**Hvordan bruker personalet i barnehagen sin relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd?**».

Ved bruk av fokusgruppeintervju som kvalitativ metode, har jeg sett nærmere på barnehagepersonalets forståelse, opplevelse og erfaring i møte med barn som viser utfordrende atferd. Ved bruk av Case (situasjonsbeskrivelse) om Kathrine på fem år, som viser utfordrende atferd i barnehagen, har mine seks informanter reflektert over hvordan de bruker sin relasjonskompetanse i barnehagehverdagen; utfordringer, dilemmaer, og forståelser.

Utfordrende atferd – forståelse, erfaringer og opplevelser:

Funnene i studien viser at begrepene *utfordrende atferd* og *relasjonskompetanse* er komplekse begreper som det kan være vanskelig å gi et konkret innhold.

I forståelsen av *Utfordrende atferd* legger informantene vekt på de *miljømessige og individuelle* faktorene. Funnene viser at utfordrende atferd som lært og ikke noe barn er født med, er en fremtredende forståelse blant informantene. Det utelukkes likevel ikke at barnets temperament og personlighet kan ha innvirkning på hvordan atferden kommer til uttrykk. Den *sosialorientert forståelsen* slik Ogden (2009) viser til, ser ut til å være fremtredende blant informantene jeg har intervjuet.

Studien peker i retning av at i hvilken grad atferden oppleves og defineres som utfordrende, har nær sammenheng med vår evne til å håndtere den. Utfordrende atferd ser ut til å være en subjektiv opplevelse som er relasjon-og situasjonsbetinget.

Barneoppdragelse og barnehagens rammebetingelser trekkes frem som mulige faktorer til at den utfordrende atferd opprettholdes. Barnehagepersonalet opplever at det er flere og flere barn som har utfordringer og som har behov for ekstra voksenstøtte og de gir uttrykk for at grunnbemanningen skaper ekstra utfordringer. Informantenes opplevelse er at foreldre møter utfordringer i forhold til det å sette tydelige grenser for barna sine. Noe informantene videre mener får konsekvenser for barna når de kommer i barnehagen, hvor det er helt andre rammer enn hjemme. Informantene opplever et økende behov for veiledning blant foreldre og at mange foreldre er usikre.

Studien viser at det å arbeide med barn som viser utfordrende atferd er krevende, særlig dersom atferden vedvarer over tid. Kollegial støtte og det å dele tips og erfaringer blir av informantene trukket frem som verdifullt. Det å snakke åpent om hvorfor utfordrende atferd oppleves mer utfordrende for noen enn for andre og hva den enkelte kan gjøre for at en sammen skal få det til anses som sentralt.

Relasjonskompetanse:

Informantene er tydelig på at *relasjonskompetanse* tar utgangspunkt i de voksnes holdninger og tilnærming. Det å ha en *anerkjennende* tilnærming og se barnet som *subjekt* anses som utgangspunkt for en god relasjon. Det anses som viktig at barn har minst én god voksenrelasjon og det er voksnes ansvar å etablere, vedlikeholde og opprettholde denne relasjonen. Tid til samtale sammen med barnet og det å være en anerkjennende voksen som forsøker å *lytte, forstå og respektere* barnets opplevelser bygger trygghet og tillitt i relasjon med barnet. Funnene i studien peker i retning av at det ikke er tilstrekkelig med voksne til å ta seg av og samhandle med de barna som viser utfordrende atferd og at det å ha tilstrekkelig med tid til hvert enkelt barn og at det først og fremst handler om å redusere barneantallet. Barnehagepersonalet kjenner på dårlig samvittighet og opplever liten tid til å følge opp enkeltbarn, slik de skulle ønske. Funnene i denne studien viser at for store barnegrupper og opplevelsen av for liten tid går utover muligheten til å etablere gode relasjoner med barna.

Foreldresamarbeid:

Denne studien peker i retning av at det er nødvendig med en uttalt bevisstgjøring til foreldre om at den oppdragelsen barnet mottar hjemme, og samspillet som finner sted mellom barnet og dets foreldre, vil ha en direkte eller indirekte innvirkning på det samspillet som finner sted i barnehagen. Videre vil det legges føringer for den jobben barnehagepersonalet er satt til å gjøre. Barnehagen på sin side har et ansvar for å rette fokus på viktigheten av samarbeid mellom hjem og barnehage og det bør rettes fokus på den gjensidige tillitten foreldresamarbeidet er ment å bygge på. Foreldre og barnehagepersonalet har på ulike måter ansvar for barnet, noe som vil kreve at begge partene tar sin del av ansvaret.

Barnehagepersonalet og foreldre/foresatte har på hver sin måte ansvar for at barn som viser utfordrende atferd ikke får «merkelapper» som bidrar til å opprettholde et negativt syn på enkeltbarn. Når det oppstår situasjoner i barnehagen er det foreldrene sitt ansvar å snakke med barna sine og stille reflekterende spørsmål. Barnehagepersonalet må i den daglige kontakten med barna legge vekt på at barnet er verdifullt for dem og at hvert enkelt barn kan bidra positivt til fellesskapet. I samtale med foreldre skal det ikke bare rettes fokus på det som oppleves negativt, det skal også rettes fokus på barnets positive sider. Både barn og foreldre skal oppleve og føle seg ivaretatt og forutsetningen for dette er at barnehagepersonalet har en positiv grunnholdning og innstilling til sitt arbeid.

Grensesetting, utforming og bruk av regler i barnehagen:

Grensesetting og bruk av regler er relevant i det pedagogiske arbeidet med barn som viser utfordrende atferd, men for å lykkes må det være etablert gjensidig tillitt mellom barnet og den voksne. Det å sette tydelige grenser og være konsekvent er viktig i møte med barnet, men da med en anerkjennende tilnærming. Anerkjennende kommentarer som «*nå så jeg at du glemte deg litt her*» vektlegges fremfor kommentarer som «*arrh, nå må du slutte med det der*». Slik informantene trekker frem skal barn veiledes ikke kjeftes på.

Når det gjelder utforming og bruk av regler i barnehagen er dette noe som bør utarbeides av voksne og barn i fellesskap. På den måten får barna et eierforhold til reglene.

Konflikthåndtering:

Det å trekke barn ut av konfliktsituasjoner, sammen med en voksen blir prioritert. Studien viser at «Time-in» vektlegges, men at «Time-out» i enkelte tilfeller også forekommer. Her må

det legges til at personalet opplever å stå i et dilemma når det gjelder behovet barnet har for en voksen og behovet barnet har for å være alene etter en konflikt eller hendelse. En vurdering som tas ut ifra hvor mange voksne og hvor mange barn som er på avdelingen. Det å «ta vekk en hel voksen» fra avdelingen kan til tider være vanskelig, men barnets behov er førsteprioritet. Personalet respekterer barnets behov for å være alene. Det å ta barn ut av situasjoner som oppstår gjøres også med hensyn til de andre barna.

Den voksne som samtalepartner:

For store barnegrupper ser ut til å få konsekvenser for personalets mulighet til å samtale med barn i grupper og individuelt. Informantene jeg har snakket med ser på det å samtale med barn som verdifullt og særlig viktig er det å snakke med barn om følelser. At personalet i barnehagen lar barn fortelle om sine opplevelser og gir barnet mulighet til å sette ord på egne følelser. Om vi ønsker at barna skal snakke om følelser og opplevelser må vi vise barna at *det* er akseptabelt å snakke om. Slik Kinge (2016) uttaler, «*trenger barna vår forståelse for å utvikle sin egen*» og i denne sammenhengen «*lære å snakke om hvordan de har det*» (Kinge, 2016, s. 39). Slik informantene trekker frem skal vi være gode rollemodeller for barn, også emosjonelt. Personalet opplever at barna kommer til dem når det er noe. Funnene i studien peker likevel i retning av at muligheten barn får til samtale reduseres på grunn av for store barnegrupper. Som voksen ser en seg nødt til å «haste videre» eller «å ta det etterpå», noe som er uheldig, særlig om en ikke får muligheten igjen.

Noen avsluttende refleksjoner og veien videre:

Jeg anser studien som et viktig bidrag til barnehagesektoren, fordi den kaster lys over noe av det mest essensielle i den pedagogiske praksisen – møtet mellom voksne og barn. I arbeid med denne masteravhandlingen har jeg fått en dypere forståelse for hvor betydningsfulle vi som barnehagepersonale er for barna, og hvor viktig den jobben hver enkelt av oss gjør er. Dette forskningsprosjektet har bidratt til at jeg har fått en bedre forståelse av egen rolle i møte med barn som viser utfordrende atferd. Hvor kompleks *relasjonskompetanse* er, og hvor krevende *utfordrende atferd* kan være. Forskning rettet mot voksnes relasjonskompetanse vil være verdifullt også i fremtiden. Behovet for å reflektere over egen praksis, ser ut til å være stort og kunnskap vil være nødvendig om vi skal nå målet om å arbeide til det beste for hvert enkelt barn.

7. Bibliografi

- Ager, A., & O'May, F. (2001). Issues in the definition and implementation of "best practice" for staff delivery of interventions for challenging behaviour. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26 (3), s. 243 - 256. Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1e03vki/TN_informaworld_s10_1080_13668250120063412
- Andreassen, S. (2014). *Utfordrende atferd i barnehagen. En kvalitativ studie av fem pedagogiske lederes refleksjoner om tilrettelegging for barn med utfordrende atferd.* (Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU] Trondheim). Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1e03vki/TN_nora_new11250/270174
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Stanford University, NYC: General Learning Corporation. Hentet fra [asecib.ase.ro](http://www.asecib.ase.ro): http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bratterud, Å., H. Sandseter, E. B., & Seland, M. (2012) *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perspektiv.* (BUS-rapport 21/2012). Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen. Hva betyr trygghet for lek og læring?* (I. C. Goveia, Overs.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). Essex: Pearson.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH] (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 05.09.2019 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Heggvold, G. I. (2012). Det «atferdsproblematiske» barnet. Et kritisk perspektiv på definering av barn og instrumentelle metoder i barnehagepraksis. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 84-107). Oslo: Universitetsforlaget.

- Holland, H. (2015). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Hentet fra Forebygging.no: <http://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Varig-atferdsendring-hos-barn--krever-varig-atferdsendring-hos-voksne/>
- Isaksen, J., & Karlsen, A. (2018). *Innføring i atferdsanalyse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstakt forlag.
- Johannessen, E. (1996). *Lille Per altfor vill, lille Kari altfor snill. Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole*. Oslo: SEBU - Senter for barnehageutvikling.
- Johnsen, L. (2013). Problematferd i et relasjonelt perspektiv. *Rusfag* (1), s. 25-34. Hentet fra <http://kompetansesenterrus.no/file/1problematferd-v-linda-johnsen.pdf>
- Kinge, E. (1999). *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klette, T. (2013). Betydningen av tidlig tilknytning og trøst i barnehagen. Veier til omsorg og lek, læring og danning. I E. Foss, & O. Lillemyr (Red.), *Til barns beste*. (s. 14-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne. Når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal.
- Lund, I. (2013). *Et etisk skråblikk inn i barnehagen når relasjoner utfordrer*. Hentet fra Forebygging.no: <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Et-etisk-skrablikk-inn-i-barnehagen-nar-relasjoner-utfordrer/>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Martinsen, H., & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner*. (S. Grøtan, Overs.) Oslo: Kommuneforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Borås, B., Dyssegaard, C., Hennestad, B., Wang, M., Martinsen, J., ... Johansen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006, January - March). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*(19), s. 25-35.
- Roland, P., Fandrem, H., Størksen, I., & Løge, I. K. (2007). Erfaringer fra "De utfordrende barna". (E. B. Ruud, Red.) *Spesialpedagogikk*(4). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185258/Erfaringer%20fra%20«De%20utfordrende%20barna».pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandgrind, S. W. *Atferd er et språk som må leses av voksne*. Hentet fra Barnehage.no: <https://www.barnehage.no/artikler/atferd-er-et-sprak-som-ma-leses-av-voksne/444212>
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2017). Tilknytning: teori og forskning. I L. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 139-178). (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2018). *Barnehager*, 15. Desember 2018. Hentet 17. 09.2019 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vikan, A. (2014). *Innføring om emosjoner*. Trondheim: Akademika forlag.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. (K. Okstad, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wiking, B. (1999). *Utfordrende barn. Praktisk psykologi for pedagoger i barnehage og skole*. (B. Sunde, Overs.) NKS - Forlaget.
- Öhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn : Mer enn bare snakk*. (I. C. Goveina, Overs.) Oslo: Pedagogisk Forum.
- Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator. I R. I. Skoglund , & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (61-83). Oslo: Universitetsforlaget.

8.Vedlegg

Vedlegg 1



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

Referansenummer

463449

Registrert

22.11.2018 av Stefany Taule Lunde - stelun_89@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Heidi Gudmundset , Heidi.Gudmundset@NLA.no, tlf: 55540759

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stefany Taule Lunde , stelun_89@hotmail.com, tlf: 45491216

Prosjektperiode

01.01.2019 - 30.11.2019

Status

18.12.2018 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

18.12.2018 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

07.12.2018 - Vurdert med vilkår**FORENKLET VURDERING MED VILKÅR**

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen.

Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Den voksnes relasjonskompetanse i møte med barn som viser utfordrende atferd

Bakgrunn og formål;

Mitt navn er Stefany Taule Lunde. Jeg ønsker informanter til mitt forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave. Hensikten med forskningsprosjektet er økt innsikt i barnehagepersonalets opplevelser og erfaringer med barn som viser utfordrende atferd og hva gode voksen-barn relasjoner har å si for utvikling av barnets selvfølelse.

Hvordan arbeides det for å etableres gode relasjoner til barn i din barnehage? Hvilke faktorer blir sett som sentrale i dette arbeidet?

Jeg ønsker å komme i kontakt med barnehagepersonalet som har erfaringer og opplevelser med barn som viser en utfordrende atferd. Samspillet mellom den voksne og barnet er av særlig interesse. På hvilken måte tilnærmer du deg barnet? Hvordan kommuniserer du i samtale med barn? Er du en lyttende voksen i møte med barnets egne synspunkter? Som voksen i barnehagen er vi rollemodeller for barna og hvordan vi møter dem vil ha betydning for hvordan barna ser på seg selv. I møte med barn som viser utfordrende atferd kan møtet mellom den voksne og barnet by på noen utfordringer. Hva vi opplever som utfordrende og hvordan vi forstår og håndterer situasjonen er individuelle, men sammen har vi et felles ansvar – å arbeide til det beste for barnet. Det er viktig for det pedagogiske arbeidets kvalitet at det gis rom for drøfting og refleksjon i fellesskap, noe metoden i dette forskningsprosjektet ønsker å vektlegge.

I forbindelse med forskningsprosjektet har jeg utarbeidet følgende problemstilling;

«Hvordan forstår personalet barn som viser utfordrende atferd. Hvordan kan det arbeides for å fremme barnets selvfølelse?»

Prosjektet gjennomføres i forbindelse med en masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen Bergen, Sandviken. Jeg vil benytte meg av intervju som metode i form av to fokusgruppeintervju. Jeg ønsker at fokusgruppene skal være bestående av assistenter og barne- og ungdomsarbeidere (Fokusgruppe 1). Barnehagelærere og spesialpedagoger (Fokusgruppe 2). Barnehagelærere vil her si pedagoger med og uten ped.

lederansvar. Spesialpedagoger vil her si barnehagelærere med videreutdanning i spesialpedagogikk og som har et særskilt ansvar for barnehagebarn med spesielle behov.

Hva kjennetegner et fokusgruppeintervju?

Et fokusgruppeintervju er et intervju bestående av flere deltakere. I fellesskap ledet av den som har forskningsprosjektet, reflekteres det over sentrale spørsmål med betydning for prosjektets problemstilling (forskningsspørsmålet). Underspørsmål har til hensikt å peke på og belyse ulike deler av forskningsspørsmålet. I tillegg til oppfølgingsspørsmål åpnes det opp for spørsmål og refleksjoner rundt det informantene bringer frem. Fokusgruppe er en metode som har til hensikt å få bedre innsikt i den enkeltes opplevelse og erfaring, der forsker og informanter vinner ny kunnskap og innsikt.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I studien vil jeg benytte meg av semistrukturert intervju som metode. Hver av de to fokusgruppeintervjuene vil ha en varighet på ca. 1,5 t. Sentrale tema for samtalen og refleksjonen i fokusgruppen vil være den voksnes rolle i møte med barn som viser utfordrende atferd. Kommunikasjon, interaksjon, nærhet og distanse, trygghet, tillitt, omsorg og utvikling av selvbylde, vil være sentrale stikkord. Jeg ønsker å få innsikt i den enkeltes individuelle opplevelse og erfaring med det å være i relasjon med barn som viser utfordrende atferd. Intervjuguiden vil være bestående av ulike spørsmål med en semistrukturert fremstilling. Med det menes at spørsmålene og måten disse stilles på vil åpne opp for samtale og refleksjon. Det vil også gis mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Målet med intervjuet er å gi mulighet til drøfting og refleksjon rundt sentrale pedagogiske spørsmål knyttet til mitt tema. Intervjuguiden vil bli sendt ut i forkant av fokusgruppeintervjuet. I forbindelse med intervjuene ønsker jeg å benytte lydopptaker for å registrere dataene.

Informasjonen du gir og oppbevaring av denne – krav til informert samtykke;

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I ethvert forskningsprosjekt stilles det krav til informert samtykke. Det vil si at du har krav til å vite hvilke opplysninger som oppbevares om deg og til hvilket formål. Det er kun jeg som student og min veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Opplysningene/ lydopptakene vil bli lagret anonymisert på PC. I publikasjonen vil informantene bli anonymisert, slik at det som formidles på ingen måte vil kunne spores tilbake til den enkelte deltaker i gruppen. Prosjektet vil etter planen bli

avsluttet November 2019. Alt av personopplysninger og lydopptak vil bli slettet etter sensur av prosjektet. Opplysningene du gir vil bli behandlet som nevnt ovenfor, basert på ditt samtykke.

Det er frivillig å delta;

Deltakelse i studien er frivillig og du vil når som helst kunne trekke ditt samtykke om deltakelse. Dette uten å oppgi grunn. Det er ønskelig at dette gjøres skriftlig pr. epost. Om du trekker deg vil alle personopplysninger om deg bli slettet.

Ønsker du å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt på mail

stelun_89@hotmail.com eller tlf. 45491216.

Behandlingsansvarlig institusjon;

Du kan også ta kontakt med min veileder fra NLA Høgskolen Bergen, Sandviken: Heidi Gudmundset, mail; Heidi.Gudmundset@NLA.no , telefon 55540759.

Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud;

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Kontaktinformasjon: Epost; personvernombudet@nsd.no eller telefon 55582117.

Med vennlig hilsen

Stefany Taule Lunde

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta. Og samtykker med dette til deltakelse i prosjektet, samt at mine opplysninger oppbevares frem til prosjektet er avsluttet, ca. November 2019.

(signert av prosjektdeltaker, dato).

Vedlegg 3

Intervjuguide

Relasjonskompetanse:

- Hva legger du/dere i begrepet **relasjonskompetanse**?
- Hva tenker dere er viktig for å skape tillit mellom voksne og barn?

Utfordrende atferd:

- Hva legger du/dere i begrepet **utfordrende atferd**?
- Hva opplever dere som det mest utfordrende ved konflikthåndtering?
- Hvordan kan en som voksen samtale med barn etter en konflikt?
- Hva ser du som vanskelig i møte med barn som viser utfordrende atferd?
- Er grensesetting viktig for å nå målet om ønsket atferd, slik dere ser det?
- Hvilke metoder ville dere i så tilfelle ha benyttet dere av og hvorfor?

Selvfølelse:

- Hva legger du/dere i begrepet **selvfølelse**?
- Hvordan arbeider dere for å fremme barnets selvfølelse?

Anerkjennelse:

- Hva legger du/dere i begrepet **anerkjennelse**?
(Lytt, forstå, Akseptere, tolerere, bekrefte).
- Hvordan vise anerkjennelse ovenfor barn?

Kommunikasjon:

- Hva kjennetegner en lyttende voksen?
- Hva kjennetegner en imøtekommende voksen?
- Hva vektlegger dere i kommunikasjon med barn som utfordrer med sin atferd?

Emosjoner i relasjoner:

- Et barn er sint på deg, hvilke følelser kan du/dere kjenne på da?
- Hvordan snakke med barn om følelser?
- Hvordan gjøre barn oppmerksom på det som han/hun gjør bra?
(Positiv oppmerksomhet som oppmuntring og ros).

Vedlegg 4

Case til fokusgruppeintervju

Kathrine er fem år og skal begynne på skolen til høsten. Kathrine startet på småbarnsavdelingen da hun var 2 ½ år. Før den tid tilbrakte hun tiden hjemme med mor, som på det tidspunktet var lærerstudent. Når mor var på skolen var Kathrine hos farmor. Far jobber som elektriker og mor fikk etter endt utdanning jobb og jobber nå som lærer på en barneskole like i nærheten av familiens hjem. Kathrine ble storesøster da hun var fire år, til Thomas. Mor forteller om mange konflikter hjemme, og opplever grensesetting som vanskelig, særlig ovenfor Kathrine. Kathrine deltar på fritidsaktiviteter og både mor og far ser på dette, i tillegg til timene i barnehagen, som en god sosialiseringsarena. Det forekommer sjeldent at Kathrine har med seg venner hjem fra barnehagen.

Som liten var Kathrine svært aktiv, hun var nysgjerrig og holdt et forholdsvis høyt tempo. Hun likte seg godt ute og personalet i barnehagen beskrev den gang Kathrine som en «utejente», med særs god lekekompetanse for alderen. Hun elsket symbollek og etter hvert som hun ble større var det rolleleken som fikk hennes oppmerksomhet. Kathrine blir i dag beskrevet som en kreativ, smart og kunnskapsrik. Førskolegruppen og de temaene som blir presentert der, er midt i blinken for henne. Hun har god konsentrasjon når det er noe hun interesserer seg for, men personalet merker at konsentrasjonen og oppmerksomheten kan variere om det er noe som beveger seg utenfor hennes interessefelt. Hun lar seg også lett avlede av andre barn. Mor har store forventninger til Kathrines skolestart. Personalet anser Kathrine som skolemoden, men ser at hun møter store utfordringer i samspill med andre.

Kathrine har venner i barnehagen, både gutter og jenter. Kathrine vet hvordan hun vil ha det, hun har god selvhevdelse og er språklig sterk på alle måter, men det er også mange yngre og jevnaldrende, som trekker seg unna når Kathrine er i nærheten. En av hennes største utfordringer er å ta kontakt med andre barn på en hensiktsmessig måte. Kathrine har veldig lyst å være med i leken, men søker kontakt på lite hensiktsmessige måter.

Det å bli avvist av andre, eksempelvis få et nei om deltakelse i lek er ofte vanskelig for henne. Da kjenner hun på sinne og urettferdighet. Da kniper og skubber hun andre barn for å få utløp for sin frustrasjon. Hun kan også henvende seg til andre barn ved bruk av negative kommentarer som «du er dum eller «du er slem», noe som ofte resulterer i krancling eller at andre barn forlater leken. Og Kathrine blir sittende igjen alene.

Kathrine biter og sparker voksne når hun blir irettesatt av dem. Det er tydelig at Kathrine blir utagerende når hun møter motstand og hun benytter ofte provoserende og truende kroppsspråk og mimikk i samspill med andre, når det er noe som oppleves urettferdig eller når hun ikke får det som hun vil. Det som bekymrer personalet nå, er at det både blant barn og voksne er knyttet stor usikkerhet til hvilken atferd og handlinger som forekommer når. Andre barn og til dels voksne er «redd» og føler usikkerhet når Kathrine utagerer, særlig når hun er sint, fordi hun da ofte blir fysisk.

Det bekymrer personalet at Kathrine blir omtalt negativt og ofte får skylden for negative hendelser av andre barn, også voksne, selv når hun ikke har vært involvert. Personalet har ved flere anledninger gitt uttrykk for at de i konfrontasjoner med Kathrine kjenner på en utrygghet og en «handlingslammelse». De opplever Kathrine som sint og frustrert og det er tydelig både i handling og kroppsspråk at det er mange negative følelser hun bærer på. Samtidig er hun også et kjærlig barn som kan kaste seg rundt halsen din når du som voksen kommer om morgenen, eller gi deg en god klem i det hun går forbi. Hun kan i perioder ha veldig fin lek og godt samspill med andre barn, der hun deler, er kreativ og inkluderende. Hun tilbringer da mye tid med jevnaldrende og personalet kan merke stor endring i Kathrines humør og atferd i denne perioden. Lek sammen med en til to andre kan gå fint, men etter hvert som det kommer flere og flere barn kan det virke som Kathrine føler seg tilsidesatt i lek og begynner å kjempe for å opprettholde kontrollen. Leken går da ofte i «oppløsning» eller den ender med krangel og konflikt.

Kathrine har gode og dårlige dager, og dårlige og gode perioder. Personalet har snakket med henne i «fredstid» og konfrontert henne når konfliktsituasjonene er et faktum. Ulike metoder og strategier er prøvd ut som eksempelvis time-out og belønningssystem. Kathrine selv henvender seg i «fredstid» særlig til en i personalet og Kathrine åpner seg da for å snakke om det som er vanskelig, det er sjeldent dette skjer, men det hender. Disse samtalene oppleves gode og det kan virke som at Kathrine også føler behov for og setter pris på disse små øyeblikkene. Kathrine vil da ofte sitte på fanget til den voksne. Hun elsker å få ansvar og praktiske oppgaver i barnehagen, men det er sjeldent hun får dette. Kathrine går i en krevende barnegruppe, med mange barn med behov for særskilt hjelp og støtte, og Kathrine oppleves for mange som en særlig utfordring. Personalet opplever situasjonen som alvorlig og at deres kunnskap og kompetanse ikke strekker til. En rekke samtaler er foretatt med mor og far og både barnehagen og foreldre er fortvilet over situasjonen.

Vedlegg 5

Refleksjonsspørsmål i tilknytning til Casen:

- **Hvilke utfordringer møter personalet i denne barnehagen på?**
- **Hvordan kan personalet ta i bruk sin relasjonskompetanse i møte med Kathrine?**
(Kommunikasjon, trygghet, omsorg, tillitt, konflikthåndtering, samtaler med Kathrine, voksnes håndtering av egne følelser i relasjon med Kathrine og den utfordrende atferden hun viser).
- **Hvordan kan det arbeides for at barnehagehverdagen til Kathrine blir mindre konfliktfylt og mer positiv?**
- **Hva kreves av den voksne for at Kathrine skal oppleve trygghet og gode relasjoner til flere i barnehagen?**
- **Er det andre måter personalet kan møte Kathrine på?**
- **Hvordan kan de voksne bli tryggere i sin rolle?**
- **Hvordan kan personalet arbeide med Kathrines selvfølelse?**
(Det at Kathrine har egenverdi, blir sett for den hun er, har voksne som bryr seg om henne, at hun blir lyttet til og akseptert av voksne og barn).