

Anne Marthe Western

**«Se barnet og ikke problemene»
– Om hvordan førskolelærere opplever barn med
problematferd i barnehagen.**



Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen

Våren 2012

Forord

Det har vært en spennende, utfordrende og lærerik prosess å skrive masteroppgave. Jeg ønsker å gi en takk til de som har hjulpet meg gjennom denne prosessen:

- Informantene mine som tok seg tid til å stille opp å dele sine tanker og erfaringer.
- Førskolelærerne som hjalp meg med å komme i kontakt med informantene.
- Veilederen min, Gunhild Hagesæther, for god hjelp gjennom hele prosessen.
- Benedicte og Trine-Lise som stilte opp som prøveinformanter.
- Synne, Inger Mari og mamma for gjennomlesing og korrektur av oppgaven.
- Medstudenter for samtaler og innspill i lunsjpausene.
- Ida for tegning til forsiden.
- Og en stor takk til alle andre som har vært der for meg!

Endelig er masteroppgaven ferdig!

Bergen, mai 2012

Anne Marthe Western

Sammendrag

Tittel: «Se barnet og ikke problemene» - Om hvordan førskolelærere opplever barn med problematferd i barnehagen.

Tema/bakgrunn: Barn med atferdsvansker gir daglige utfordringer i barnehagen. Det har de siste årene blitt fremhevet at det er viktig å gripe tak i atferdsproblematikken i en tidlig fase. Dette for å hindre videre skeivutvikling og fordi tiltakene helst bør iverksettes før barnet begynner å utvikle atferdsvansker (Drugli 2008a). På bakgrunn av dette er fokuset rettet mot problematferd og førskolelærere i barnehagen.

Hensikt og mål: I denne masteroppgaven blir førskolelærernes opplevelser av barn med problematferd presentert. Det vil bli sett på ulike dimensjoner av hvordan førskolelærere opplever barn med problematferd.

Problemstilling: Hvordan opplever førskolelærere barn med problematferd i barnehage?
Underproblemstillinger: Hvordan forklarer førskolelærerne problematferd? Hvordan opplever førskolelærerne deres relasjon til barn med problematferd? Hvordan opplever førskolelærerne sin kompetanse på problematferd?

Metode og teori: Det blir brukt kvalitativ metode for å besvare problemstillingen. Det har blitt gjennomført semistrukturert intervju av fire førskolelærere. Det er brukt en eklektisk tilnærming, der det er hentet teori fra flere fagområder for å belyse empirien fra flere perspektiver.

Funn: Førskolelærerne opplever barn med problematferd som krevende og utfordrende. De sier at de mangler kompetanse på feltet og føler til tider at det er vanskelig å stå i problematikken. Likevel viser de en profesjonalitet i forhold til å «se» det enkelte barnet og ikke problematferden.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	11
1.1 Problemstilling.....	11
1.2 Avklaring av begreper og avgrensing av oppgaven	13
1.3 Relevant teori og forskning	14
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	14
2.0 Problematferd i barnehagen	17
2.1 Hva er problematferd.....	17
2.1.1 Betegnelser og begrepsinnhold	18
2.1.2 Ulike former for problematferd.....	19
2.1.3 Omfang og kjønnsforskjeller	21
2.1.4 Oppgavens definisjon av problematferd	22
2.2 Forklaringer på problematferd.....	23
2.2.1 Tre ulike forståelsesmodeller	24
2.2.2 Forståelsesmodellene i lys av hverandre.....	26
2.3 Kompetanse på problematferd.....	27
2.3.1 Hva er kompetanse?.....	27
2.3.2 Førskolelærerutdanningen.....	28
2.3.3 Førskolelæreren og personalet sin kompetanse	29
2.4 Relasjon	31
2.4.1 Relasjonskompetanse	31
2.4.2 Den pedagogiske relasjonen.....	32
2.4.3 Relasjonskvalitet	33
2.4.4 Relasjonenes betydning for barn med problematferd	33
2.4.5 Voksenrollen	34
2.4.6 Gode relasjoner mellom førskolelærer og barn.....	36
3.0 Metodisk tilnærming	41
3.1 Min rolle som forsker	41
3.2 Valg av metode	42
3.2.1 Intervju	42
3.3 Datainnsamling	43
3.3.1 Kriterier for utvalg	43

3.3.2 Utvalg og vurdering	44
3.3.3 Presentasjon av informantene og barna	45
3.3.4 Intervjuguide	45
3.3.5 Prøveintervju	46
3.3.6 Gjennomføring av intervjuene	46
3.4 Analyseprosessen	47
3.4.1 Transkribering av intervjuene	47
3.4.2 Analysen	48
3.5 Validitet og reliabilitet	49
3.6 Forskningsetiske vurderinger	50
4.0 Førskolelærernes opplevelser av problematferd	53
4.1 Hvordan forklarer førskolelærerne problematferd?	53
4.1.1 Individuelle forklaringer	55
4.1.2 Relasjonelle forklaringer	57
4.1.3 Forhold ved barnehagen som forklaring	58
4.1.4 Barnehagens muligheter	59
4.2 Hvordan opplever førskolelærerne sine relasjoner til barn med problematferd?	61
4.2.1 Utfordrende relasjoner	63
4.2.2 Profesjonalitet	64
4.2.3 Viktig faktorer i relasjonen	66
4.2.4 Relasjonen mellom førskolelærer og barn	68
4.3 Hvordan opplever førskolelærerne sin kompetanse på problematferd?	71
4.3.1 Teoretisk opplæring – praktisk erfaring	73
4.3.2 Fått hjelp?	74
4.3.3 Kompetanse om problematferd	76
5.0 Konklusjon	81
5.1 Funnene	81
5.1.1 Hvordan forklarer førskolelærerne problematferd?	81
5.1.2 Hvordan opplever førskolelærerne deres relasjon til barn med problematferd?	82
5.1.3 Hvordan opplever førskolelærerne sin egen kompetanse på problematferd?	82
5.2 Hvordan opplever førskolelærerne barn med problematferd i barnehagen?	82
5.3 Vurdering av funnene	84
5.4 Egen forskning i et større perspektiv	85
5.5 Til slutt	86

Litteratur.....	87
Figurer	90
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	91
Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD	94
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	95

1.0 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er problematferd i barnehagen. Jeg har gjennom utdannelsen vært spesielt interessert i dette, og har gjennom arbeidet mitt som førskolelærer møtt på utfordringer knyttet til problematferd. Det er et spennende og ikke minst viktig tema å sette fokus på. Det berører mange innenfor barnehagesektoren og gir daglige utfordringer i barnehagen.

Barnehagen har aldri har vært så viktig som den er i dag. Med tanke på full barnehagedekning, og at det blir satt større krav til pedagoger for å nå målene i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2011), heretter omtalt som R11. Jeg mener at barnehagen bør bli gjenstand for større oppmerksomhet fordi den jobben som gjøres i barnehagen er svært viktig for fremtiden til barna.

De siste årene har det blitt fremhevet at det er viktig å gripe fatt i atferdsproblematikken i en tidlig fase, både for å hindre en videre skeivutvikling, og fordi tiltakene ser ut til å fungere best før barnet begynner å utvikle atferdsvansker (Durgli 2008a). Atferdsvansker bør derfor løses allerede i barnehagen (Drugli 2008b). Ut i fra tanken om tidlig intervensjon synes jeg det er interessant å se på problematikken opp mot det som blir gjort i barnehagen på dette feltet.

Førskolelærere arbeider tett med barn med problematferd, og deres opplevelser av problematikken vil legge føringer for hvordan de håndterer problematferd. Dette kan være avgjørende for hvordan førskolelærere møter barn med problematferd. Jeg har derfor valgt å intervju førskolelærerne om forutsetningene de handler ut fra og hvordan de ser seg selv i arbeidet med problematferd. Det hadde selvfølgelig vært spennende å se hva de konkret gjør i arbeidet, men det ville ikke vært praktisk mulig å gjennomføre en observasjonsstudie innen den tidsrammen en masteroppgave på 40 studiepoeng setter.

1.1 Problemstilling

Jeg ønsker å ha fokus på utagerende og utfordrende atferd i aldersgruppen 3-6 år. Jeg vil nærme meg problematikken ut i fra førskolelærerne sitt ståsted.

Problemstillingen min er:

Hvordan opplever førskolelærere barn med problematferd i barnehagen?

Jeg vil se på tre sentrale områder for å finne ut hvordan førskolelærerne opplever barn med problematferd. Mine underproblemstillinger er:

Hvordan forklarer førskolelærerne problematferd?

Hvordan opplever førskolelærerne deres relasjon til barn med problematferd?

Hvordan opplever førskolelærerne sin kompetanse på problematferd?

Videre vil jeg utdype hva jeg ønsker å undersøke under hver underproblemstilling.

Hvordan forklarer førskolelærerne problematferd?

Jeg vil finne ut hvilken forståelse førskolelærerne har av problematferd, og hvilke forhold de legger vekt på når de forklarer hvorfor barnet viser problematferd. Måten en oppfatter en situasjon på vil være avgjørende for hvordan handlingsalternativene oppleves. Det vil si tankene som førskolelærerne gjør seg om hva problematferd kan komme av, vil legge føringer på måten de håndterer den på.

Hvordan opplever førskolelærerne deres relasjon til barn med problematferd?

Videre undersøkes hvilken relasjon førskolelærerne har til barn med problematferd. Hvordan er det å være i relasjon til barn med problematferd? Det vil også bli sett på voksenrollen til førskolelærerne og hvilke faktorer de bruker for å etablere og opprettholde en god relasjon. Dette hviler på en tanke om at deres relasjon til barn med problematferd er avgjørende for hvordan de opplever barn med problematferd.

Hvordan opplever førskolelærerne sin egen kompetanse på problematferd?

Deretter vil det bli sett på hvordan førskolelærerne opplever sin kompetanse i forhold til problematferd. Dette inkluderer hva de har lært under utdanningen og hva de har tilegnet seg av kompetanse i arbeidet som førskolelærer. Det er førskolelærernes egne opplevelser av sin kompetanse som det er fokus på her, da dette kan ha påvirkninger på deres møte med barn med problematferd.

Samlet vil disse tre underproblemstillingene belyse masteroppgavens problemstilling.

1.2 Avklaring av begreper og avgrensing av oppgaven

Her vil de mest sentrale begrepene i problemstillingen bli avklart. Begrepet problematferd vil bli begrunnet, og det vil bli presisert hvilke typer barnehager og hvilke grupper av førskolelærere masteroppgaven omfatter.

Problematferd

Det blir brukt mange begreper om atferdsproblematikken. Mange av disse begrepene brukes i negativt ladde termer. Det vil i hovedsakelig bli brukt «problematferd» om vanskene i denne masteroppgaven. Damsgaard (2003) mener dette begrepet er minst stigmatiserende, fordi dette først og fremst knytter vanskene til atferden, og i mindre grad til barnet som person. Sørli og Nordahl (1998) mener også at begrepsbruken omkring problematferd, karakteriserer vanskene utelukkende som et problem knyttet til barn selv. Uansett betegnelse eller begrepsbruk handler dette om barn som viser utagerende atferd. Senere i oppgaven vil en utvidet forklaring på problematferd presenteres.

Barnehage

Barnehageloven definerer en barnehage slik: «Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet» (Barnehageloven 2006 § 2). Videre sies det at: «virkeligheten er regelmessig og ett eller flere barn har en ukentlig oppholdstid på mer enn 20 timer, og antall barn som er til stede samtidig er ti eller flere når barna er tre år eller eldre, eventuelt fem eller flere når barna er under tre år, og virksomheten utføres mot godtgjøring» (Barnehageloven 2006 § 6). Barnehager er regulert av lovforskrifter, og R11 har en sentral plass i denne sammenhengen. «Alle barnehager skal bygge sin virksomhet på verdigrunnlaget og innholdet om fastsatt i barnehageloven og på internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, blant annet ILO-konvensjon nr. 169 om urbefolkninger og FNs barnekonvensjon» (Kunnskapsdepartementet 2011:4).

Undersøkelsen vil konsentrere seg om alminnelige barnehager med vanlig opptak, det vil si at det ikke er spesialbarnehager. Det er ikke vesentlig om det er base- eller avdelingsbarnehage, eller om det er private eller kommunale barnehagen.

Førskolelærer

Med førskolelærer i oppgaven menes det en pedagog med treårig utdanning fra høgskole/universitet (førskolelærerutdanningen). De kan være ansatt som førskolelærer eller pedagogisk leder i barnehagen. Pedagogisk leder brukes om førskolelærere som fungerer som avdelingsledere/baseledere. For enkelhets skyld vil det videre hovedsakelig bli brukt «førskolelærer» som fellesbegrep for pedagogisk leder og førskolelærer.

1.3 Relevant teori og forskning

Det er blitt valgt å bruke en eklektisk tilnærming der det hentes teori fra ulike teoretiske innfallsvinkler for å belyse empirien fra flere perspektiver. Forskningsmessig er atferdsproblematikken belyst bedre på skolearenaen enn i barnehagen. Mari-Anne Sørli, Thomas Nordahl, Edvard Befring og Terje Ogden knyttes til en stor del av forskningen på problematferd på skolearenaen. Senter for Atferdsforskning ved Universitet i Stavanger står også for en stor del av forskningen på området. Likevel er det flere forfattere som i de senere årene har belyst problematikken fra barnehagearenaen. Drugli (2008a, 2008b, 2010) er den som har gjort mest forskning i forhold til små barn.

Det kan være vanskelig å sammenligne både forskningsresultater og litteratur, selv om det er mye materiale på atferdsproblematikken. Grunnen til dette er at en bruker ulike begreper og kriterier (Sørli 2000). De siste årene har en fått betydelig større kunnskap om problematikken, men det er fremdeles et stort behov for barnehagerelatert forskning.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 2: I dette kapitlet blir det sett på problematferd i barnehagen. Først blir det sett på hva problematferd er. Ulike definisjoner av begrepet, ulike former, omfang og kjønnsforskjeller. Oppgavens definisjon av problematferd vil også bli beskrevet. Deretter vil de tre dimensjonene av førskolelærernes opplevelser av barn med problematferd bli belyst.

Kapittel 3: Her blir det sett på metodisk tilnærming. Det blir først sett på min rolle som forsker. Så begrunnes valg av metode. Deretter beskrives det hvordan datainnsamlingene og analyseprosessen er gjort. Videre reflekteres det over kvaliteten på forskningen, og det blir sett på metodiske og etiske dilemmaer som er blitt møtt på underveis i prosessen.

Kapittel 4: Her presenteres og analyseres det empiriske materialet som ligger til grunn for masteroppgaven. Denne delen er bygd opp rundt de tre underproblemstillingene: forklaringer, relasjon og kompetanse. De fremstilles hver for seg for å gi en leservennlig framstilling. Likevel må de sees i sammenheng, fordi opplevelsene vil virke inn på hverandre.

Kapittel 5: Det avsluttes med å gi en oppsummering av funnene og svar på problemstillingen. Deretter gis det en vurdering av funnene. Tilslutt belyses egen forskningen som en del av et større perspektiv.

2.0 Problematferd i barnehagen

Her vil det først bli sett på hva problematferd er. Det er brukt flere begreper om denne problematikken og det er derfor nødvendig og se på ulike betegnelser og begrepsinnhold. Problematferd kan vises på ulike måter, og det trengs derfor et innblikk i ulike former for problematferd. Delen avsluttes med hva som legges i begrepet problematferd i denne oppgaven. En fremstilling av hva problematferd er, er ment som et bakteppe for det førskolelærerne forteller om.

Deretter vil sentrale områder av problemstillingen bli aktualisert. Her går en inn i forskning og teorier som sees som relevante for underproblemstillingene. Først sees det på de tre ulike forståelsene av problematferd: den individuelle, den relasjonelle og den samfunnsmessige/kulturelle tilnærmingen til vanskene. Forståelsesmåtene settes i lys av hverandre for å få en helhetlig forståelse av at problematferd er et sammensatt problem. Relasjonsbegrepet vil også bli definert nærmere. Her vil det først og fremst bli tatt for seg voksen-barn relasjonen, og hvordan førskolelærere kan etablere og opprettholde en god relasjon til barn. Kompetanse på problematferd er også relevant i denne sammenhengen, og da først og fremst den subjektive opplevde kompetansen. Det vil bli sett nærmere på begrepet, førskolelærerutdannelsen og kompetanse knyttet til førskolelærere.

2.1 Hva er problematferd

Det er vanskelig å definere hva som ligger i begrepet problematferd av flere grunner. Man snakker blant annet om atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, tilpasningsvansker, utfordrende, aggressive og antisosial atferd. Det kan være ulike oppfatninger om hva problematisk atferd er, og det gjør det derfor vanskelig å definere og presisere problematikken. En kan ha ulike terskler på hva en oppfatter som problematisk atferd og i hvor stor grad denne atferden virker.

Problematferd er noe som forekommer i varierende grad og omfang i alle barnehager. Hva som oppfattes som problematferd vil også kunne variere fra barnehage til barnehage, og fra førskolelærer til førskolelærer. For noen ligger listen høyt, mens hos andre skal det mindre til før atferden blir problematisk. Tid, sted og situasjon er med på å avgjøre for hva man oppfatter som atferdsvansker.

Det er ikke alltid like enkelt å definere hva som er «ordentlig» problematferd, og hva som er vanskelig, men normal atferd. Alle barn vil i en eller annen periode eller i en eller annen situasjon vise problematferd. Dette er en del av den normale utviklingen til barn. Det er når problematferden skiller seg fra det som er normalatferd for aldersgruppen i forhold til nivå, varighet, alvorlighet og sammenhenger hvor vanskene oppstår, at problematferden blir definert som urovekkende. Videre vil ulike definisjoner av slike vansker presenteres.

2.1.1 Betegnelser og begrepsinnhold

Det brukes ulike betegnelser om barn med avvikende atferd. I første rekke er det avhengig av den faglige kontekst der problemene erfares og vurderes. Det kan være betegnelser som f.eks.: «vanskelige barn», «problembarn», «barn med atferdsavvik», «barn med sosiale og emosjonelle problemer», «atferds forstyrrede barn» og annet.

Opplevelsen av atferdsproblemer vil variere fra voksen til voksen, avhengig av den voksnes menneskesyn og personlige erfaringer (Johannessen 1995). Denne variasjonen i forståelsen av problematferd vil igjen kunne resultere i ulik og variert respons på atferden. Ut i fra denne forståelsen kan problematferd sies å være situasjonsavhengig og handle om interaksjon mellom individ og omgivelser. Denne forståelsen av problematferd bygger Johannessen (1995) også sin definisjon av sosiale og emosjonelle vansker på: «De må forstås i forhold til samspillet med omgivelsene. Uansett andre årsaker, blir de utviklet og vedlikeholdt ved hvordan omgivelsene svarer på dem» (Johannessen 1995:42). Hun er opptatt av at vanskene må sees i lys av samspillet med omgivelsene og hvordan omgivelsene svarer på disse.

Terje Ogden (2010:16) definerer problematferd som: «udramatiske enkelthendelser som uro, bråk, avbrytelser, opposisjon og regelbrudd som som regel kan korrigeres av lærerne med enkle midler. Når disse problemene likevel er viktige i denne sammenhengen, er det fordi slik atferd er uforenlig med et godt læringsmiljø». Mange problemer kan bli til et stort problem for lærerne som skal forsøke å holde ro og orden i undervisningen (s.st.). Ser man vekk fra de mest skolepregede formuleringene, står en igjen med noe som kan være relevant for barnehagen: atferden går ut over læringen og utviklingen til barnet, og skaper vansker for samhandlingen med de andre i barnehagen.

James Kaufmann skriver om *atferdvavvik*. Han mener at miljøet vil være avgjørende for hva slags atferd som blir oppfattet som problematisk. Det er først når omgivelsene definerer

atferden at den blir avvikende. Definisjonen av atferden vil være subjektiv og vil være preget av de kulturelle forholdene en lever i. Forventningene en har til «god oppførsel» vil legge premisser for vurderingene. Disse vil endre seg over tid og variere med barnet sin alder, hvor de er, hvem de er sammen med og hva de driver med. Kaufmann refererer i Ogden (1992:39) om atferdsavvik; «Det finnes ingen entydig definisjon av atferdsavvik. Det er på tide man innser det faktum at atferdsavvik er det man gjør det til. Det er ikke et objektivt fenomen som eksisterer uavhengig av våre vilkårlige sosiokulturelle regler».

Aasen, Nordtug, Ertevåg og Leirvik (2002) bruker en annen innfallsvinkel når de definerer problematferd. «Det er først og fremst problematferdens frekvens, grad av intensitet, varighet og omfang som fører til at noen barn oppfattes som atferdsproblematiske» (Aasen m. fl. 2002:37). De mener at problematferd arter seg som normalatferd, men fordi den kommer til feil tid og på feil sted, for ofte og for intenst, blir atferden oppfattet som vanskelig.

Ut fra de ulike definisjonene og forklaringene på problematferd, kan de sees på ulike måter; noen vil legge vekt på indre forhold hos barnet, andre er mer opptatt av faktorer i miljøet og noen ser vanskene i sammenheng med interaksjonen mellom barnet og miljøet. Samspillet med omgivelsene vil spille en stor rolle for hvordan de utvikler seg videre.

2.1.2 Ulike former for problematferd

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) deler atferdsvansker inn i to hovedgrupper: den eksternaliserte gruppen som gjelder utagerende atferd og den internaliserte gruppen som omhandler innagerende atferd. Det er den eksternaliserte gruppen som har fått størst fokus i dagens samfunn. Dette fordi barn med denne type atferd provoserer og utfordrer, og kan derfor by på store utfordringer i både barnehage og skole. Konsekvensene for den eksternaliserte gruppen er i et livsperspektiv mer dramatisk enn for den internaliserte gruppen. I følge Befring og Tangen (2008) er det i praksis ikke formålstjenlig å lage et skrappt skille mellom de to gruppene. Årsaken til dette er at barn som har atferdsvansker har behov for støtte uavhengig av om de viser utagerende eller innagerende atferd.

Nordahl m. fl. (2005) hevder at inndelingen i eksternalisert og internalisert atferdsproblemer er utilstrekkelig. Dette fordi det ikke vil være klare skiller mellom utagerende og innadventde atferd. Barn som er utagerende kan også være deprimerte, og barn som er tilbaketrukkne kan

også vise aggresjon. På bakgrunn av dette er det ingen grunn til å ha et klart skille mellom disse to hovedgruppene.

Sørli og Nordahl (1998) har gjort en inndeling av ulike former for problematferd. De går inn på hvordan problematferden kommer til syne i barnets atferd, og hvor frekvente de ulike formene for problematferd er. De deler kategoriene opp i lærings- og undervisningshemmede atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. De ulike formene for problematferd blir fremstilt i en pyramide i rekkefølgen som er skissert ovenfor. Atferden i bunnen av pyramiden, lærings- og undervisningshemmede atferd, er mest vanlig, men minst alvorlig. Jo lenger opp i pyramiden man kommer, jo sterkere og mer alvorlig blir atferdsvanskene, men omfanget avtar. I lærings- og undervisningshemmede atferd finner man barn som ikke følger med, som bråker og forstyrrer andre. Denne formen er relativt utbredt, men blir ikke regnet som alvorlig. I kategorien utagerende atferd finner man barn som ofte blir sinte, kjefter, krangler og slåss. Denne atferden er mest vanlig i barnehagen og på småtrinnet på skolen, og avtar etter hvert som barnet blir eldre. Ser man på sosial isolasjon har denne en svak økende tendens i stigende klassetrinn. Dette er barn som faller utenfor fellesskapet, som er passive og stille, usikre og engstelige. Den siste kategorien til Sørli og Nordahl er antisosial atferd, som ligger øverst i pyramiden. Denne atferden strir mot vanlige sosiale normer og regler i miljøet barnet er i. Dette er handlinger som har klare negative konsekvenser for andre der det er snakk om alvorlige eller uetiske regelbrudd (s.st.).

De ulike formene for problematferd er ikke delt inn i båser der barn kun viser den ene formen for problematferd, men noen tendenser er likevel identifiserte: De fleste som viser undervisning- og læringsforstyrrende atferd, viser ikke andre former for problematferd. Barn som skårer høyt på antisosial atferd skårer ofte høyt på utagerende og undervisning- og læringsforstyrrende atferd i tillegg (Nordahl m. fl. 2005).

Det finnes en liten gruppe barn og unge som står i fare for å utvikle alvorlige atferdsvansker. Innen psykiatrien går det et skille mellom psykiske vansker og psykiske lidelser. Psykiske vansker har en mindre alvorlighetsgrad i seg og en snakker om vansker i forstadiene til en psykisk lidelse. Det å være trist, aggressiv og lei seg kan være normalatferd, men kan også være symptomer på psykiske vansker. Et barn med en psykisk vanske trenger ikke nødvendigvis profesjonell hjelp og kan nå langt med enkle tiltak hjemme og i barnehage/skole. Hvis en lettere psykisk vanske ikke får riktig og rask oppfølging, kan den

utvikle seg til mer alvorlige psykiske lidelser som dypere depresjoner, angstanfall, skolevegring, spiseproblemer m.m. Da er man helt avhengig av profesjonell hjelp og tilrettelegging (Kvilhaug 1998).

Det er utarbeidet egne diagnoser for omfattende atferdsvansker. Verdens helseorganisasjon (WHO) sitt diagnosesystem ICD-10 og det amerikanske klassifikasjonssystemet DSM-IV opererer med diagnosene Conduct Disorder (atferdsliding) og Oppositional Defiant Disorder (trasslidelse) (Rønhovde 2004). Atferdslidelse er den mest alvorlige psykiske lidelse av disse, og omfatter alvorlig negativ atferd som krenker andre menneskers rettigheter, og som bryter med aldersadekvate normer og regler. Vurderingskriteriene er organisert i fire områder: aggresjon mot menneske og/eller dyr, ødelegging av eiendom/eiendeler, alvorlige regelbrudd, bedrageri og tyveri. De ulike områdene er igjen operasjonalisert i 15 handlingsmåter. Minimum tre av disse må være påvist i løpet av det siste året for at barnet skal få diagnosen (s.st.). Trasslidelse er et mønster av atferd som går utover det som aldersadekvat når det gjelder trass, negativisme, sinne og ulydighet, og som fører til at barnet får vansker med sine relasjoner til andre mennesker (Drugli 2008a). Atferden må forekomme oftere enn det som er vanlig for barn på samme alder for å bli karakterisert som en lidelse, da det ofte er vanlig i 2-3 års alderen. Problematferd kan også være en tilleggsproblematikk sammen med diagnoser som ADHD, Asperger Syndrom og Tourettes Syndrom.

Det er delte meninger om det er for tidlig å diagnostisere barn allerede i barnehagen. Det er mye en ikke vet om småbarn og psykisk helse, og det er blant annet pekt på faren for at en feilaktig kan omtale noe som er normal trass og aggresjon i denne aldersgruppen. På bakgrunn av de store endringene som skjer med alle barn i førskolealder når det gjelder kognitiv, sosial, emosjonell og atferdsmessig utvikling, er det reist spørsmål ved om det er mulig å måle forskjellen mellom normalutvikling og psykopatologi (Drugli 2008a). Om barnet oppfyller diagnosekravet eller ikke, er det viktigste å se vanskene langs et kontinuum, og heller vurdere grader av alvor i problematikken og risiko for videre problemutvikling.

2.1.3 Omfang og kjønnsforskjeller

Atferdsforstyrrelser er den vanligste psykiatriske diagnosen hos barn og unge i Norge. Nærde og Neumer (2003) hevder at mellom 10 og 20 % av barn i alderen fire til ti år har store psykososiale vansker og at dette påvirker deres funksjonsnivå. Av disse barna er det 4-7 % som har så store problemer at de trenger behandling. Barn med mer moderate atferdsvansker,

i form av lavere grad og intensitet av vanskene, mener Sørli (2000) utgjør en gruppe barn på 5-10 %.

Det er bred enighet blant fagfolk om at hyperaktivitet forekommer oftere hos gutter enn hos jenter (Storvoll 2004, Barsøe 2010). Det er også tendenser for at problematferden arter seg ulikt mellom kjønnene. Gutter viser mer utagerende atferd (eksternalisert), mens jenter oftere viser innagerende atferd (internalisert). Her er det relevant å vise til forskning om «learning style» som blant annet har avdekket følgende trekk: Gutter ser ut til å ha mer bevegelsesfrihet og trenger mer uformelle sosiale settinger enn jenter. Guttene er også mindre konforme og autoritetsorienterte enn jentene og har en sterkere forankring i posisjonering blant jevnaldrende (Bostrøm og Gidlund hos Befring og Tangen 2008). Forskjellen mellom gutter og jenter, er så store som 10:1, altså ti gutter for hver jente som viser tidlig alvorlige, utagerende atferdsproblemer. Nordahl m. fl. (2005) viser også til at det å være gutt syntes i seg selv å være en risikofaktor.

2.1.4 Oppgavens definisjon av problematferd

Som tidligere nevnt kan problematferd defineres på ulike måter. Det er hensiktsmessig å skille mellom problematferd som forekommer som en del av barnets normale utviklingsforløp og problematferd som skiller seg ut som mer alvorlig og som et faresignal for barnets utvikling og/eller risiko for barnets omgivelser. I denne oppgaven vil problematferd bli definert som utagerende og utfordrende atferd. Denne formen for problematferd er av slik karakter at omgivelsene ofte føler seg maktesløse ovenfor barnets atferd. Det er barn som har en utagerende atferd som er rettet mot andre og som stadig kommer i konflikter med andre barn og voksne i barnehagen. Atferden barnet viser er uhensiktsmessig for barnet og for omgivelsene rundt.

Forståelse av vanskene vil konsentrere seg om sammenhengen med interaksjonen mellom barnet og miljøet. Problematferden vises gjennom aggressiv, utagerende og utfordrende atferd. Det er ikke noe «galt» med disse barna, men de har en atferd som ikke er hensiktsmessig når det gjelder å få kontakt med andre mennesker. Selv om fokuset er rettet mot denne atferden, er det viktig å huske på at barn som viser problematferd ikke utgjør en homogen gruppe, og at barna er mer *like* enn *ulike* andre barn (Nordahl m. fl. 2005).

2.2 Forklaringer på problematferd

Forståelsen av problematferd påvirker holdninger, språkbruk, tilnæringsmåter i forskning og praksis, og gir føringer for hva slags tiltak som sees som formålstjenlig. En kan se og oppleve atferden blant alle barn og unge, uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn, bosted og skoletilknytning (Nordahl m. fl. 2005). Dette er knyttet til at atferdsproblemene vanligvis er et resultat av flere ulike forhold (Ogden 2010). Mennesker er på leting etter forklaringer i forhold til det de persiperer og tolker, og det er ikke nødvendigvis bare én årsak som er den eneste riktige. Wadel (1990) sier at mennesker trenger forklaringer når de møter problemer og trenger hjelp til å forstå de. Når det gjelder problematferd, kan det være vanskelig å finne presise årsaksforklaringer fordi den kan være komplisert og sammensatt.

Det er ikke alltid like enkelt å forklare vanskene. Man må derimot prøve å *forstå* de. Å forstå handler både om å leve seg inn i hvordan andre opplever verden, og om å avdekke hvilke motiver og hensikter andre handler ut fra. Atferd som tilsynelatende er meningsløs, kan gi mening dersom du forsøker å forstå sammenhengen den forekommer i (Røkenes og Hanssen 2006). Nøkkelbegrepet når det gjelder forklaring på handlinger og bevissthetsfenomener (tanker, emosjoner osv.) er forståelse av meninger og meningsfylte sammenhenger. Forståelsen er ofte mer mangfoldig enn forklaringen, den inneholder fortolkninger og er opptatt av å skjønne atferds symptomenes hensikt og funksjon i et samspill. I arbeid med mennesker er både forklaring og forståelse nødvendig å ivareta. Det går for eksempel an å forklare atferdsvansker med genetiske og andre biologiske årsaker, men en slik forklaring er ikke tilstrekkelig for at man skal kunne møte mennesker med atferdsvansker på en god måte.

Førskolelæreren sin forståelse av barn, barns utvikling og ulike sosiale risikofaktorer er naturligvis svært viktig ettersom deres forståelse av barn vil påvirke den måten de handler ovenfor barn på. I amerikansk forskningslitteratur vises det ofte til «beliefs» når man snakker om slike forståelser. Det er mye som tyder på at det er viktig at førskolelærere utforsker sine «beliefs» og reflekterer over dem og utfordrer dem. «Beliefs» på norsk er våre holdninger, tanker, forståelser og overbevisninger. Slike «beliefs» kan være bakenforliggende påvirkningskilder til våre relasjoner i enkelte sammenhenger, og trenger ikke nødvendigvis bygge på absolutte sannheter. Det er bare ved å være bevisst sine «beliefs» at de voksne i

barnehagen kan ha mulighet til å reflektere over og arbeide med egne bakenforliggende ideer (Størksen og Thorsen 2011).

Kinge (1999) er en av kritikerne som advarer mot å ha en sterk fokusering på hva atferdsvanskene skyldes, fordi det kun er interessant dersom den er til hjelp for å forstå den pedagogiske oppgave. Det å fokusere på årsaker kan være et ledd i klargjøringen av premissgrunnlaget som det handles ut fra, og kan dermed være til hjelp for førskolelærernes pedagogiske oppgave.

2.2.1 Tre ulike forståelsesmodeller

En kan i store trekk skille mellom tre forståelsesmåter: den individuelle som ser på at barnet har et problem, den relasjonelle som ser på barnet som et problem og den samfunnsmessige eller kulturelle som ser på at samfunnet påfører barnet et problem. De tre ulike forståelsesmodellene angir en bestemt måte å fokusere på når man skal studere problematferd. De kan utfylle hverandre og er nødvendig for å forbedre praksis (Tangen 2008).

2.2.1.1 Den individuelle: barnet har et problem

Den individuelle forståelsesmåten har bakgrunn i særtrekk ved enkeltindividet. Denne forståelsesmåten gir i første rekke faglig grunnlag for å fokusere på individuelle problemer for å avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand. Dette perspektivet fokuserer på sammenhengen mellom atferd og egenskaper ved individet (Nordahl m. fl. 2005). Satsninger blir her å gjøre noe med eller for individet (Tangen 2008).

Individperspektivet innebærer virkeligheten av å rette oppmerksomheten mot sammenhengen mellom atferd og egenskaper ved individet. Det kan handle om sosiale ferdigheter, holdninger til voksne, temperament, barnets biologiske, genetiske og nevrokognitive dysfunksjoner. Grunnlaget for det nevrobiologiske og genetiske fokuset omhandler individets lærings- eller atferdsvansker som hovedsakelig dannes som årsak av genetiske forhold, infeksjoner eller svakheter i sentralnervesystemet. Det er viktig å være bevisst over slike faktorer dersom barnet i tillegg blir eksponert for faktorer hjemme, i barnehagen eller i individets miljø generelt (Nordahl m. fl. 2005). Satt på spissen handler kartleggings- og tiltaksarbeidet i tråd med denne modellen ofte å finne «feilen» og reparere skaden. Målet blir å identifisere vanskene og utbedre de svake sidene til barnet (Tangen 2008).

Perspektivet er bygget på en smal normaliseringsoppfatning, og retningen kritiseres for å være sykdoms- og avvikiorientert, samt ved å rette fokus mot mangler individet har. Når man retter fokuset mot svakheter ved individet, vil hovedanliggendet være å finne «feilen» ved individet, for så å diagnostisere eller tilsette erstatninger i form av tiltak for å redusere «feilen».

Kritikken er rettet mot det årsaksorienterte, men det er allikevel noe å bygge videre på. For å kunne prøve å forstå utviklingen av problematferd er det viktig å ta hensyn til de individuelle forholdene, som biologiske og genetiske anlegg. Ved å inkludere individets egenskaper i en videre teoretisk tilnærming, kan det dannes en kollektiv forståelse og et grunnlag for tiltak (Tangen 2008).

2.2.1.2 Den relasjonelle: barnet er et problem

Det er viktig å rette oppmerksomheten ikke bare mot de individuelle forholdene, men også mot omgivelsene, som barnehage og skole. Tilrettelegging og ansvar i barnehage og skole er viktig for å imøtekomme barnets behov gjennom tilrettelegging. Dermed er man over i det en kaller en *relasjonell forståelse*, hvor individuelle særtrekk og tilstander vurderes i forhold til normer, krav og betingelser i situasjonen eller livsmiljøet (Tangen 2008). Denne forståelsen legger mest vekt på at problematferd er en konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende og skadelige samfunnsmessige vilkår. Problemet ligger ikke hos barnet eller miljøet, men har oppstått som et resultat av samspillet mellom disse. For å forstå vanskene må man knytte en helhetsskapende tilnærming – en må prøve å avdekke hvordan ulike faktorer virker sammen (s.st.).

Barn velger atferd de selv mener er hensiktsmessig i forskjellige situasjoner, selv om atferden oppleves som problematiske av omgivelsene. Ved å se barnet som aktør i eget liv, og forsøke å forstå barnet, vil barnet få opplevelsen av å bli forstått, og dermed blir relasjonen dem imellom sterkere. Det å vise forståelse, kan hjelpe barnet til å få et mer positivt selvbilde. Individet tenker over de opplevelser det har og de vurderinger som gjøres, og justerer og irttesettes gjennom refleksjon (Tangen 2008). Voksne som viser forståelse for hvorfor barnet blir sint eller lei seg, vil kunne gi barn en positiv innstilling og tro på seg selv og det vil være positivt for barnets utvikling (Barsøe 2010).

Pedagogisk sett er forståelsen av barnets oppfatninger og handlinger betydningsfulle, fordi det har konsekvenser for barnets læring og atferd. Å ha kunnskaper om, og forståelse for det enkelte barn, er en forutsetning for å nå de mål som settes. Refleksjon over hvordan barnets

erfaringer kan benyttes i det sosiale og i læring er konstruktive, i stedet for å være reservert til hvordan ro, orden og disiplin kan opprettholdes (Nordahl m. fl. 2005).

2.2.1.3 Den samfunnsmessige eller kulturelle: samfunnet påfører barnet et problem

Det at problematferd ikke alene har å gjøre med individuelle forutsetninger, men også må vurderes i lys av omgivelsenes krav, tradisjoner, intoleranse, fordommer, omsorgssvikt og manglende tilrettelegging i barnehagen, nødvendiggjør et makroperspektiv på problemområdet (Tangen 2008). En er nå inne på en *samfunnsmessig og kulturell forståelse* av problematferd. Denne forståelsen legger mest vekt på at problematferd først og fremst er en konsekvens av manglende tilrettelegging og skadelige samfunnsmessige vilkår. Problematferd blir blant annet her forankret i de oppvekstsvilkårene og læringsbetingelsene som legges til rette (s.st.).

I den samfunnsmessige/kulturelle forståelsen blir barnet «frikjent», i og med at det er samfunnet som forårsaker vanskene. Fokuset er flyttet fra individet til samfunnet, fra indre til ytre forhold. Når en da skal rette opp i vanskene, må en endre det samfunnsmessige som skaper vanskene. Dette kan være politiske, administrative, økonomiske eller institusjonelle vilkår. Det er først da problemene barnet opplever kan bli mindre (Tangen 2008).

2.2.2 Forståelsesmodellene i lys av hverandre

Forståelsesmodellene utfyller hverandre, og vil derfor ikke utelukke hverandre. En kan ikke se modellene hver for seg, men la de utfylle og komplettere hverandre (Tangen 2008). Det å kombinere de ulike modellene kan gi grunnlag for fruktbare problemstillinger og er nødvendig for å forbedre praksis. Tangen (2008) mener likevel at den relasjonelle forståelsen er den som forklarer problematferd best. Her ser man sammenhengen mellom individuelle og kontekstuelle forhold, noe som kan være formålstjenlig for problem- og ressursidentifisering, planlegging og gjennomføring av tiltak i barnehagen (s.st.).

En mulig årsak til at en tillegger barnet vanskene kan i følge Nordahl m. fl. (2005) ha sammenheng med at den vestlige verden er opptatt av at problemene har en årsak. Dersom man avdekker årsaken kan en redusere problemet. På en annen side er det nødvendig å identifisere problemer og behov for å kunne utvikle kunnskap, arbeidsmåter og tiltak som kan bedre forholdene for enkeltmennesker og grupper. I spesialpedagogikken står man derfor

ovenfor et dilemma. På den ene siden risikoen for å stigmatisere personer som møter vansker i utvikling og læring i familie, barnehage og skole, og på den andre siden risikoen for å usynliggjøre behov, barrierer og muligheter. Mange kan ofte sette “merkelapper” på barn med problematferd og plassere de inn i bestemte kategorier. Slike merkelapper innebærer en risiko for at mennesker stigmatiseres, det vil si at de får et negativt kjennetegn som kan virke ekskluderende og bidra til en uheldig utvikling. De er sjelden omtalt positivt, der en fokuserer på deres kunnskaper, gode egenskaper og ressurser (Sørli og Nordahl 1998). Dilemmaet er ikke minst følbart når det gjelder å skulle identifisere små barn som kan være i risiko for å utvikle betydelige vansker, for eksempel ved hensyn til problematferd. Å sette inn hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt kan *forebygge* vansker, og er derfor av stor betydning. Samtidig kan det å få en slik merkelapp, i seg selv ha negative implikasjoner for videre utvikling i form av for eksempel senkede forventinger eller overbeskyttelse (Tangen 2008).

2.3 Kompetanse på problematferd

Barnehagen spiller en stor rolle for alle barn, og spesielt for barn som står fare for å utvikle problematferd. Overland (2007) mener at lærere har for liten kompetanse på problematferd i forhold til generelle lærevansker. Skolen har utviklet mer kompetanse ovenfor elever med generelle lærevansker og mindre når det gjelder atferdsvansker. Dette kompetansebehovet har neppe blitt mindre de senere årene (s.st.). Drugli (2008a) mener også dette og sier at kunnskap om atferdsproblematikken i barnehager og skole er for lav til å redusere problematferd.

I R11 står det «som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse» (Kunnskapsdepartementet 2011:22). Kompetanse på problematferd spiller en viktig rolle noe Stortingsmelding 16 (2006-2007:63) også understreker: «Kompetente ansatte er den viktigste forutsetningen for god kvalitet og sosial utjevning i hele utdanningssystemet». Det er derfor viktig å gi personalet og ikke minst førskolelærerne kompetanse på problematferd for å øke kvaliteten og for å jevne ut sosiale forskjeller.

2.3.1 Hva er kompetanse?

Begrepet kompetanse innebærer mye. Pedagogisk ordbok bruker ord som dyktighet, kyndighet, brukbarhet, ferdighet og mestring for å forklare kompetanse (Bø og Helle 2008).

Aanderaa og Halvorsen (2001) mener kompetanse handler om formelle kunnskaper, men også om ferdigheter, erfaringer med og holdninger til de oppgaver og problemer som skal løses. Kompetanse er kunnskap man kan gjøre seg bruk av. Det står for innsikt og personlig makt til å gjøre noe med innsikten. Kompetanse er verktøy i verdiforestillingenes realisering. Når en er kompetent innenfor et område, betyr det at en ikke bare er dyktig, men at en har tilstrekkelig dyktighet innenfor området (Juul og Jensen 2003).

Lai (2004:48) definerer kompetanse som «de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål». I *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* blir kompetanse definert som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er dette viktig for å stimulere til videre læring og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet 2007).

2.3.2 Førskolelærerutdanningen

I *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* står det at: «Førskolelærerutdanningen skal kvalifisere for pedagogisk arbeid med barn i barnehagen (...). Studiet skal bygge på forskningsbasert kunnskap og samtidig være yrkesrettet og praksisnært, slik at det tar utgangspunkt i førskolelærerens arbeidsområde og gjeldende lovverk og planverk for virksomheten» (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:13). Det står videre at studentene skal utvikle faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (s.st.).

Førskolelærerutdanningen er en treårig utdanning med 180 studiepoeng. Utdanningen omfatter en obligatorisk del på 150 studiepoeng og en valgbar del på 30 studiepoeng. Fagene har ulik karakter og innhold, men samles under en felles paraply, med pedagogikkfaget som utgjør 45 studiepoeng. I pedagogikkfaget skal studentene få faglig kompetanse som blant annet; kunne reflektere over psykologiske og pedagogiske forhold som gjelder små barn enkeltvis og i grupper, relasjoner mellom barn og relasjoner mellom barn og voksne og ha kunnskap om førskolebarn med behov for særskilt hjelp og støtte og om deres familier, og vise innsikt i barnehagen som en del av det offentlige støtteapparatet. I utdannelsen skal studentene ha praksisopplæring, som har et omfang tilsvarende 20 arbeidsuker. Studentene skal bli kjent med de utfordringene og kravene som blir stilt til en førskolelærer (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003).

I den valgbare delen kan studentene velge et fordypningsfag, fagområder eller arbeidsformer med relevans for arbeidet i barnehagen. Spesialpedagogikk, pedagogisk veiledning og studier rettet mot pedagogisk arbeid for småskoletrinnet kan ikke inngå i den treårige grunnutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). NOKUT, *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge - 2010* har i sin hovedrapport (s. 105-106) belyst at det er for lite spesialpedagogikk i grunnutdanningen til førskolelærere og at behovet for spesialpedagogisk kompetanse er stor (NOKUT 2010). Den sakkyndige komiteen har fremmet et ønske om at spesialpedagogikk skal bli et av fordypningsfagene. Dette vil bidra til at førskolelærerne har mulighet til å få økt kompetanse på området, i og med at det er et skrikende behov for mer spesialpedagogikk i utdannelsen.

Førskolelærerutdannelsen er en profesjonsutdanning. En kan bruke metaforen *reise* om profesjonsutdanning (Furu, Granholt, Haug og Spurkland 2011). Det å foreta en reise fra et sted til et annet, har mange fellestrekk med utdanningsforløpet. Profesjonsutdanningens primære hensikt er å lede fram mot et yrke, en profesjon. Hensikten er å kvalifisere til profesjonen og legge grunnlaget for god yrkesutøvelse. Det å mestre yrke innebærer en kontinuerlig læringsprosess og kan ses som livslang læring (s.st.).

Kvernbekk (2005) mener at praksis og teori henger tett sammen, og at den ene dimensjonen er utenkelig uten den andre. Praksis innebærer ikke bare rene, ureflekterte aktiviteter. En forholder seg til teori og praksis som likeverdige og gjensidige fenomener i faglige læringsprosesser. Underveis i profesjonsutdanningen må læringsprosesser og kunnskapskonstruksjon knyttes til varierte aktiviteter på ulike arenaer. All læring foregår i sosiale sammenhenger og bør ses i lys av det (Furu m. fl. 2011). Førskolelærere går gjennom et livslangt læringsprosjekt og er stadig på reise.

2.3.3 Førskolelæreren og personalet sin kompetanse

Førskolelærernes kompetanse spiller en viktig rolle for barns læring i barnehagen. Det viser både norsk og internasjonal forskning. Førskolelærernes kompetanse blir vurdert som svært viktig for kvaliteten på barnehagetilbudet. Den personlige kompetansen som førskolelærerne sitter inne med er viktig fordi møtet med andre står sentralt. Man tilegner seg slik kompetanse gjennom å utfordre sine verdier, holdninger, tenkesett og væremåter (Kvistad og Søbstad

2005). Førskolelærere skal vise omsorg og anerkjennelse i sitt profesjonelle arbeid i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2011).

Etter dagens forskrifter i barnehageloven skal det være minimum en pedagogisk leder/pedagog per 14-18 barn over tre år og en pedagog per sju-ni barn under tre år (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Dette stiller også krav til resten av personalet. Personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppa er viktige personer for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet 2011). Personalets allsidige kompetanse er en viktig ressurs i barnehagens arbeid med barn som har ulike funksjonsnedsettelse. Ved at man blir utsatt for ulike måter å tenke på og reflektere sammen, kan man forstå mer og bli klokere og mer kompetente (Barsøe 2010). I arbeidet med å videreutvikle og øke personalets kompetanse i forhold til arbeid med enkeltbarn, har styrere en sentral lederrolle. Betydningen av personalets holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn fremheves. Fokuset er rettet mot trygge og omsorgsfulle voksne som bidrar til anerkjennende og støttende relasjoner (s.st.).

Kunnskap og ferdigheter som setter en i stand til å gjøre noe med eller for barnet, kaller Røkenes og Hanssen (2006) handlingskompetanse. Denne kompetansen kommer til uttrykk både gjennom personalets praktiske handlinger og holdninger. I tillegg til den førskolefaglige kompetansen barnehagepersonalet besitter, vil det i forhold til enkelte barn med funksjonsnedsettelse være behov for ytterligere handlingskompetanse innen spesialpedagogikk. Det er viktig at personalet er åpne for og ser egne muligheter for å utvide sin kompetanse. Dersom det er mulig, kan personalgruppa tilegne seg kunnskap om den aktuelle diagnosen, aktuelle metoder og arbeidsmåter før barnet starter i barnehagen. Det kan også være aktuelt å ta i bruk andres kompetanse i form av veiledning eller kurs for personalet (Mørland 2008).

Kompetanse er ikke noe man erverver seg en gang for alle, den må stadig videreutvikles. Bevissthet om hva en kan, er viktig i forhold knyttet til kompetanse. Det er viktig å ha tro på sin kompetanse. Imsen (2006) påpeker at man engasjerer seg mer når en har sterke forventinger om å mestre noe, enn når man er usikre på om en klarer det. Ogden (2001) understreker også dette og sier at det ikke er tilstrekkelig å være nok kompetent, men at en må

også føle seg kompetente. En må ha tro på at tiltakene skal føre frem og at en er i stand til å utføre disse.

2.4 Relasjon

Pedagogisk ordbok definerer relasjon ved å bruke ord som forhold, forbindelse og mellomværende (Bø og Helle 2008). Med relasjoner menes hvilke forhold, oppfatninger eller innstillinger en har til andre mennesker. Dette innebærer også hva andre mennesker betyr for hver enkelt. Hvilke oppfatninger andre har og hvordan de forholder seg til andre, påvirker relasjonen (Juul og Jensen 2003). I følge Juul (2005) er det kvaliteten på relasjonen som avgjør hvor godt en trives og hvor sunt en utvikler seg som menneske. Relasjonen mellom mennesker er den beste måten å beskrive relasjon på. Wadel (1990) mener også dette og hevder at individene ikke hadde vært de samme uten relasjonen. Det er relasjonen som skaper personer sammen med de kontekstuelle betingelsene, og det gir derfor ikke mening å snakke om individene i et forhold ut fra individuelle egenskaper. Kinge (1999) mener at uten relasjon til barna kan ikke førskolelærerne utføre det pedagogiske arbeidet. Relasjoner er derfor viktige i barnehagen og ikke minst i det pedagogiske arbeidet.

Videre vil søkelyset være på relasjonskompetanse, den pedagogiske relasjonen og relasjonskvalitet, da dette er viktige begreper i relasjonen. Deretter presenteres relasjonens betydning for barn med problematferd og hvilken voksenrolle som passer best. Til slutt beskrives ulike faktorer som førskolelærerne kan jobbe med for å etablere og opprettholde en god relasjon.

2.4.1 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er et begrep som i følge Juul og Jensen (2003) kun gir mening når den ene parten er profesjonell. Profesjonell relasjonskompetanse defineres som: «Pedagogens evne til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten = det pedagogiske håndverk» (Juul og Jensen 2003:145). Det handler blant annet om å bli kjent med seg selv, å forstå barnets opplevelser og forstå hva som skjer i samspillet med barnet. Førskolelæreren må være i stand til å skape kontakt; *å etablere en relasjon*, være i stand til å stå i relasjonen over tid; *å vedlikeholde relasjonen* og være i stand til å kunne *avslutte profesjonelle relasjoner* på en god måte (Røkenes og Hanssen 2006). Relasjonskompetanse innebærer også

å være autentisk i kontakten med barnet og være villig til å påta seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet (Juul og Jensen 2003).

Relasjonskompetanse er en viktig del av den faglige kompetansen som førskolelærere sitter inne med. Førskolelærere må gå inn i en relasjon, legge til rette for god kommunikasjon og forholde seg slik at det som skjer, er til det beste for barnet. Dette forutsetter at førskolelæreren møter barnet som et subjekt – et selvstendig, handlende individ, og viser respekt for det. Ved å ta utgangspunkt i barnet som en handlende aktør, har en større muligheter for å redusere problematferd (Juul og Jensen 2003). Barsøe (2010) påpeker at barn med problematferd vil utfordre voksne mer enn andre barn og vil derfor ha et særlig behov for å møte voksne som både kan takle konflikter og samtidig inngå i nære relasjoner til barn. For førskolelæreren er det en sentral del av jobben å kunne inngå i gode relasjoner til alle barn, uavhengig av hvor lett eller vanskelig dette kan være. Håvard Tjora, læreren fra TV-serien Blanke ark, sier at det er jobben hans som lærer å like alle elevene i klassen og utvikle en god relasjon til dem. Hvis han ikke gjør det, er dette hans problem, og noe han må ta ansvar for å finne en løsning på (Bunting og Knudsen 2011). Det samme ansvaret ligger på førskolelæreren i barnehagen.

2.4.2 Den pedagogiske relasjonen

Den pedagogiske relasjonen er annerledes enn andre relasjoner. “Den pedagogiske relasjonen forstås her som en uoppløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlig læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning” (Sævi 2007:107). Det vil si at den pedagogiske relasjonen er grunnlaget for pedagogisk praksis. Det som skiller den pedagogiske situasjonen fra situasjoner i livet generelt, er at den voksnes pedagogiske intensjon er rettet mot barnet i den konkrete situasjonen. Van Manen peker på hvordan man ser og forstår barnet, og at dette henger sammen med hvem man er, og hvordan man forholder seg til omgivelsene rundt seg og forholdet til barnet (s.st.). For førskolelærere kan det være en mulighet for at de ikke ser barnet pedagogisk, men begynner å se på barnet med et mer distansert og profesjonelt syn, og dermed står i fare for å sette det inn i diagnostiserte kategorier som for eksempel båsen problembarn. Faren er enda høyere dersom det gjelder barn med ulike diagnoser fordi man da kan ha en tendens til å henge seg mer opp i diagnosen og derfor ha vansker med å oppdage og verdsette det unike barnet (s.st.). Barn med problematferd trenger mest av alt voksne som ser barnets positive sider, og viser at de er glad i dem og bryr seg om dem (Pianta 1999).

2.4.3 Relasjonskvalitet

Det sentrale og overordnede elementet i barn- og førskolelærerrelasjonen er den voksnes vilje og evne til å ta ansvar for relasjonens kvalitet og ikke gi opp når noe mislykkes eller ikke går sånn som planlagt (Røkenes og Hanssen 2006). I samspill mellom likestilte og jevnbyrdige voksne (en symmetrisk relasjon), er begge parter like ansvarlige for prosessens kvalitet og de konsekvenser den har for den enkelte og for fellesskapet. I samspillet der den ene har, eller representerer mer makt enn den andre (en asymmetrisk relasjon), har den mektigste større ansvar for prosessens kvalitet og dens konsekvenser (Juul og Jensen 2003). Relasjonen mellom barn og voksne, er en asymmetrisk relasjon, og det er den voksne som har ansvaret i forhold til kvalitet og konsekvenser. Dette er fordi barn rett og slett ikke er i stand til å påta seg ansvaret for kvaliteten på sine relasjoner til voksne. De kan ha forskjellige meninger og forslag om endring, men de kan ikke ha ansvaret. Dette er hovedårsaken til at vanlige demokratiske verdier ikke er et tilstrekkelig verdigrunnlag i barn- og voksenrelasjoner. Når et barn direkte eller indirekte tillegges ansvaret for relasjonen til en voksen, blir resultatet redusert trivsel for barnet og dårligere relasjonskvalitet (s.st.).

Barnehageloven (2006) og R11 gir førskolelærere det legitime og reelle handlingsrom for deres yrkesutøvelse. Kvaliteten i samspillet mellom mennesker er en av de viktigste forutsetningene for barns trivsel og utvikling. Det står blant annet i R11 at: «I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet» (Kunnskapsdepartementet 2011:12). Det stilles høye krav til de voksne som skal møte barna. Førskolelæreren er en av de voksne som har en stor betydning for barnets utvikling. Førskolelæreren kan påvirke barnet og gjennom en god relasjon kan hun/han fremme positive erfaringer og opplevelser. Det kan hevdes at kvaliteten på denne relasjonen kan være avgjørende for utfallet av barnets atferd og læring. Den ser ut til å ha stor betydning for om barnet endrer seg i positiv retning (Pianta 1999, Røkenes og Hanssen 2006).

2.4.4 Relasjonenes betydning for barn med problematferd

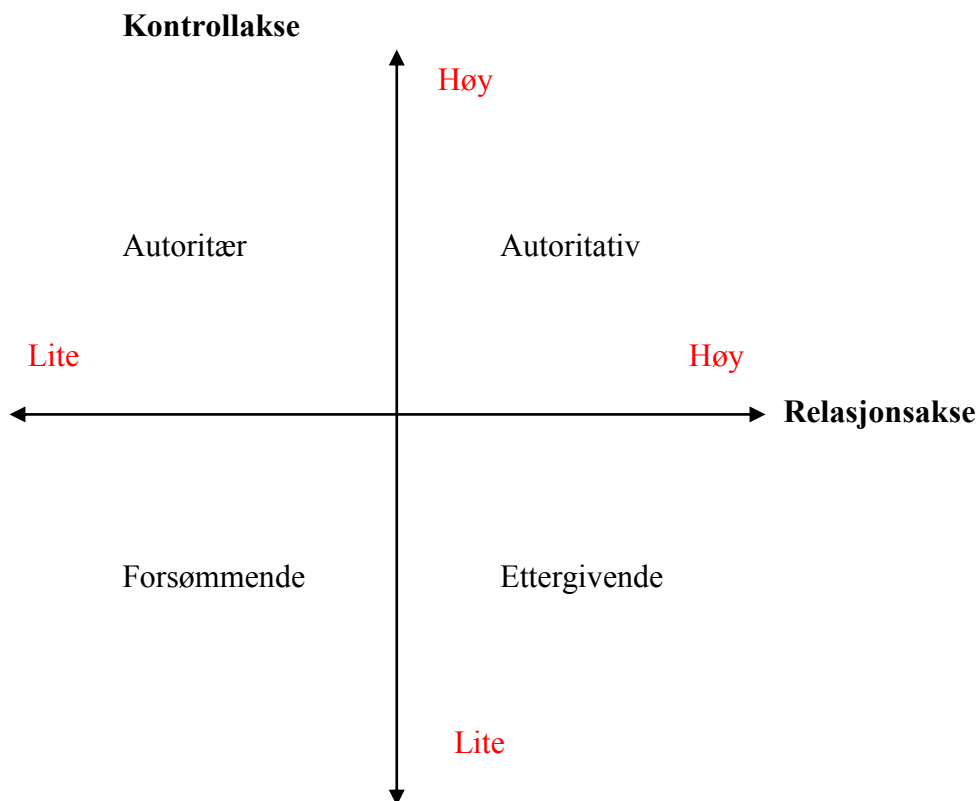
Det er godt dokumentert at positive og nære relasjoner mellom barn og voksne er av stor betydning for barns trivsel og utvikling både i barnehagen og skolen (Pianta 1999). Hver relasjon barnet inngår i og som er rimelig stabil, vil utgjøre et miniatviklingsmiljø for barnet og vil få betydning for hvordan det fungerer og trives i øyeblikket, og i tillegg vil dette legge

et grunnlag for den videre utviklingen. Jo tryggere og bedre en relasjon mellom barn og voksen er, desto større betydninger får den for barnet (Rye hos Drugli 2010). Gode relasjoner mellom barn og førskolelærer vil gi barnet positive erfaringer som kan få effekter på lang sikt ved at disse veves sammen med nye positive erfaringer, for eksempel i skolen. Positive relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen kan videre bidra til å forebygge en negativ utvikling hos barn i risikogrupper (Pianta 1999).

Allerede fra spedbarnsalder er det viktig at det fins omsorgsfulle voksne som kan trøste, stelle og mate barnet. Tilknytningsteori har lært mennesker mye om hvor avgjørende det er med gode og trygge relasjoner for barns trivsel og utvikling videre. Det er omsorgspersonen som responderer på barnets signaler om hjelp og trøst. Det dannes sterke emosjonelle bånd mellom de to. Dersom denne prosessen fungerer godt, vil barnet utvikle en trygg tilknytning til voksne. Barnet stoler på at voksne er tilgjengelig for barnets behov og at voksne vil trøste og beskytte. Dersom voksne tidvis og tilfeldig responderer på barnets behov, så vil barnet kunne utvikle en utrygg tilknytning. Den tidlige tilknytningen danner grunnlag for barnets senere evner til å knytte seg til andre og inngå i relasjoner med andre (Størksen og Thorsen 2011). Mye tyder på at et nært og godt samspill med viktige omsorgspersoner er avgjørende for læring og trygghet gjennom hele barndommen altså også da i barnehagen (Pianta 1999). Det er viktig at barnehagen er oppmerksomme på barnets behov for trygge og stabile relasjoner i hverdagen. Sosiale belastninger i barnets nære omgivelser, kan forstyrre barnets trygge samspill med omsorgspersoner. Barnehagen kan bidra med kompenserende relasjoner som kan veie opp for noe av den belastningen disse barna er utsatt for (s.st.).

2.4.5 Voksenrollen

Drugli (2008b) mener at mange voksne strever med sin voksenrolle i barnehagen i dag. Deres arbeid med barn med spesielle behov er krevende og det stilles ikke alltid nok ressurser til rådighet for å løse denne oppgaven, samtidig som de kan vegre seg mot å inngå i nære relasjoner med barn som de opplever som negative eller vanskelige (s.st.). Det finnes ulike dimensjoner i voksenrollen som det nå vil bli sett på.



Figur 1: Modell av dimensjoner i voksenrollen (etter D. Baumrind 1991 s. 746-758).

Modellen, i figur 1, presenterer fire typer oppdragerroller på en oversiktlig måte og viser hvordan de ulike rollene fordeler seg i forhold til kontroll – og relasjonsaksen. Modellen omhandler to hoveddimensjoner når det gjelder oppdragelse. Den ene dimensjonen handler om å utvikle en varm og responderende relasjon til barnet, mens den andre er relatert til å sette krav, blant annet når det gjelder atferd. Den vannrette aksen kalles relasjonsaksen, og viser grad av varme i relasjonen mellom førskolelærer – barn. Den horisontale aksene kalles kontrollaksen og viser en grad av kontroll i relasjonen førskolelærer – barn.

Den autoritative voksenrollen går ut på at de voksne viser varme og omsorg ovenfor barnet. Den voksne arbeider konsekvent med å utvikle gode relasjoner til barnet og viser en aksepterende holdning. Samtidig har den voksne klare forventninger og følger barnet opp på en tydelig måte når det gjelder grenser og krav (Roland og Størksen 2011). Autoritativ stil påvirker generelt i en positiv retning, noe som også gjelder barn med utfordrende atferd (Nordahl m. fl 2005). Den ettergivende rollen innebærer en responderende støttende stil ovenfor barna. Den voksne har vansker med å gjennomføre tydelig kontroll dersom det er behov for det. Den voksne vil også ha vanskeligheter med å sette grenser, noe som kan skape

vansker for eksempel når det gjelder håndtering av krevende atferd (Roland og Størksen 2011). Den autoritære voksenrollen er opptatt av å ha kontroll og sette klarer ramme for atferden, men dette blir ofte gjort gjennom at den autoritære voksne i for liten grad tar inn barnas medvirkning. Den voksne har ikke mye å bidra med i relasjonsarbeidet, slik at det skapes en ubalanse mellom fokus på kontroll og relasjon (Roland og Størksen 2011). En slik rolle hos voksne kan gi grunnlag for å øke aggresjon og motstand hos barn (Nordahl m. fl. 2005). Den forsømmende voksenrollen viser i liten grad interesse for relasjonsbygging til barn, og utøver lite også når det gjelder kontroll. Den voksne bryr seg lite om hvordan barnet har det eller om hva barnet gjør (Roland og Størksen 2011). Denne voksenrollen kan gi negativ påvirkning på mange viktige utviklingsområdet og kan forbindes med omsorgssvikt.

Den autoritative voksenrollen er et prinsipp som går ut på at de voksne arbeider i en dynamisk kombinasjon av varm relasjonsbygging til barnet og utøving av en tydelig voksenrolle når det gjelder å sette krav og grenser. Det autoritative perspektivet fungerer som et overordnet prinsipp når det gjelder forebygging og håndtering av både reaktiv og proaktiv aggresjon (Roland 2007). En slik voksenrolle dreier seg om å balansere den voksnes innlevelse i barnet sammen med krav og forventninger til barnet (Sommer 2008). Forskning om denne voksenrollen viser at den bidrar til å fremme positiv atferd og hemme negativ atferd hos barnet (Nordahl m. fl. 2005).

Forskning viser at det å ha en autorativ voksenrolle gir det beste resultatet når det gjelder barns tilpasning (Baumrind 1991 i Roland og Størksen 2011). Ser man den profesjonelle pedagogrollen har den autoritative voksenrollen fått stadig større fokus. Det ser ut som en støttende rolle fra førskolelærer til barn vil være lønnsomt i forhold til både atferd og læring (Pianta 1999).

2.4.6 Gode relasjoner mellom førskolelærer og barn

I følge Sørli og Nordahl (1998) ser kvaliteten på relasjonen ut til å ha en avgjørende og viktig betydning i all samhandling og oppdragelse. Det er førskolelæreren sitt ansvar å etablere og opprettholde gode relasjoner til barn i barnehagen. Det er ikke alltid like enkelt i og med at man møter på ulike barn. Dette kan være barn som utfordrer andre med sin atferd. Videre vil ulike faktorer man kan jobbe med for å etablere og opprettholde en god relasjon til barn bli presentert.

Alle mennesker har et grunnleggende behov for å bli sett. Å bli sett betyr at en er verdifull for en annen. For å skape en god relasjon er det viktig å *se det enkelte barnet*. Førskolelæreren må vise interesse for hva barnet er opptatt av og hva som engasjerer barnet. Førskolelæreren ser dermed barnet som et subjekt, med egne mål, interesser og verdier (Nordahl m. fl. 2005). Det handler om å være mer oppmerksom og interessert i barna og ikke minst utnytte den tiden man har sammen med de i barnehagen.

For å skape en god relasjon er *samtalen* viktig. Juul og Jensen (2003) mener at samtalen er et viktig verktøy og beskriver samtalen som to menneskers vandring gjennom språket, ved bruk av spørsmål og svar, der partene er jevnbyrdige. Førskolelæreren må snakke *med* barnet og ikke *til* det. Dette innebærer at førskolelæreren må innta en subjektiv holdning, der barnet verdsettes for hvem det er. Her kan førskolelæreren få innsikt i barnets virkelighetsoppfatninger for å få forståelse for barnets rasjonelle handlinger. Med dette som utgangspunkt har en sammen med barnet muligheter for å finne frem til hvordan en kan endre den problematiske atferden (s. st.).

For å kunne snakke med barn vil en forutsetning være å kjenne til og *verdsette* barnets sosiale verden og det som er viktig for barnet (Nordahl 2002). Forholdet til jevnaldrende barn står øverst i barns verdihierarki (Frønes 1995). Dette innebærer at mange av barns handlinger, oppfatninger og utsagn er knyttet til relasjonen til andre barn. Førskolelærere som viser interesse for relasjoner mellom jevnaldrende og er oppmerksomme på utviklingen av dem, kan fremstå som en signifikant person for barnet. En må vise interesse for det som interesserer barna og verdiene som disse relasjonene bygger på. De aller fleste barn setter pris på å bli spurt om noe de er interessert i og mestrer, og dette vil danne et viktig grunnlag for videre samtale med barnet. Noen barn har selvfølgelig større behov for å bli sett og verdsatt, noe førskolelærere må følge med på (Nordahl m. fl. 2005). En bevisst og reflekterende førskolelærer vil etterspørre og respondere på det som har verdi for barn. Dette vil både danne grunnlag for gode relasjoner mellom førskolelæreren og barnet, og være en viktig betingelse for utvikling og læring (Pianta 1999).

Anerkjennelse innebærer at en ser på den andre (barnet) som et individ med rettigheter, integritet og en separat identitet. Barnet gis rett til å ha sine egne erfaringer og opplevelser som en ikke behøver å godta som riktige, men som innebærer at man er villige til å la barnet ha sitt eget syn (Kinge 1999). Å bli anerkjent kan sees på som et grunnleggende behov hos de

fleste mennesker, og dette kan førskolelæreren bruke. Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktig for både barn og voksne. Som voksne kan man mene at en gir ros og positive tilbakemeldinger, men det er ikke alltid barn oppfatter det slik. Det er barns opplevelse av de voksnes tilbakemeldinger som er avgjørende, og ikke den voksnes egen intensjon. Anerkjennelse fra førskolelærer bør så langt det er mulig være direkte og tydelig. Alle barn har noe de kan verdsettes for, og dette må også uttrykkes for de barna som utfordrer med sin atferd. De mest utfordrende barna er kanskje de som har mest behov for å bli møtt med verdsetting, empati og forståelse (Pianta 1999).

Førskolelærer og barn som har en god relasjon til hverandre, vil ofte ha gjensidig *tillit* til hverandre. Tillit kan defineres som tiltro til et annet menneskes pålitelighet (Fullan og Hargreaves 1995). Filosofen Skjervheim uttrykte om tillit at det er noe du får, ikke noe du kan kreve. Dette innebærer at den relasjonen man får til andre mennesker, er avhengig av hvordan en selv fremstår. Førskolelæreren bør forholde seg til barn på en slik måte at hun/han får tillit. Barn må oppleve at de kan snakke med førskolelæreren, at førskolelæreren holder avtaler, at førskolelæreren er forutsigbar, troverdig, lytter og imøtekommer sentrale behov hos barna. Det er viktig at en kan stole på hverandre og at en mener det en sier. Det gjelder når man lover noe, men også i forhold til grensesetting for barn. Har en satt en grense, så må en holde grensen. Da kan barnet forstå at det en sier, det mener en. Førskolelæreren må gjøre seg fortjent til tilliten. Tillit innebærer blant annet at førskolelærere kan utvikle og skape gode relasjoner til barna. En kan hevde at et sentralt aspekt ved gode relasjoner er at det finnes et gjensidig tillitsforhold (Nordahl 2002).

En god relasjon mellom voksne og barn vil gi store muligheter for at det kan etableres en reel dialog eller kommunikative handlinger mellom barn og førskolelærer. En viktig betingelse for denne type kommunikative handlinger mellom førskolelærer og barn vil være at førskolelæreren er i *posisjon til barnet*. Med å være i posisjon til barnet menes det at førskolelæreren har tilgang til barnet. Det blir lettere å snakke med barnet og stille krav, og ikke minst vil barnet kunne være ærlig og ta opp sine problemer med førskolelæreren. Når førskolelæreren har en god relasjon til barn, kan førskolelæreren stille forventninger til barnet og det er store muligheter for at barnet innfrir forventningene. Dette fordi barnet ikke har noe å tape ved ikke å oppfylle førskolelæreren sine forventninger. Barnet kan miste en verdifull sosial relasjon, og vil være innstilt på å strekke seg litt for å tilfredsstille førskolelæreren. Voksne som er i en slik posisjon til barn, er i besittelse av et pedagogisk redskap, som anvendt

med fornuft, kan være et viktig virkemiddel for utvikling av kompetanse og mestring hos barn. Barn som ikke har en god relasjon til førskolelæreren, vil ikke ha noe å minste ved at barnet ikke gjør som førskolelæreren forventer. Førskolelæreren vil ha større problemer med å komme frem til enighet med barnet, fordi førskolelæreren ikke vil være i posisjon. Verdsetting og anerkjennelse, gir et godt grunnlag for å komme i posisjon til barnet. Førskolelæreren må bruke tid til å bli kjent med barnet (Nordahl m. fl. 2005).

Positiv ledelse innebærer at den voksne setter adekvate *grenser* for barnet, og at dette gjøres på en måte som er tydelig uten at barnet diskvalifiseres. Tydelige og vennlige beskjeder vil for eksempel fremme både samarbeidsvilje og samarbeidsevne i situasjoner der den voksne må regulere barnets atferd. Barnet vil vite hva det er den voksne forventer, og sjansen øker for at barnet vil gjøre som den voksne ber om (Drugli 2010). Når det settes grenser for små barn, fungerer det best hvis de får en kort forklaring og tilbys et alternativ til det de ikke får lov til. Barn trenger grenser på en vennlig og trygg måte uten at den voksne blir sint eller mister beherskelsen. Den voksne bør over tid gi noenlunde samme reaksjon på samme type atferd, for da blir det enklere for barnet å forstå hva som er tillatt og ikke (s.st.).

Førskolelærere har forutsetninger for å utvikle gode relasjoner til barn i barnehagen. Denne relasjonsetableringen er førskolelæreren sitt ansvar i kraft av rollen som oppdrager (jamfør 2.4.3). Hva som bør gjøres, vil ganske sikkert være avhengig av den situasjonen førskolelæreren er i, hvordan førskolelæreren fremstår, og hvilke barn førskolelæreren møter. Barn med problematferd vil som nevnt tidligere utfordre førskolelærere mer, og det vil derfor være av stor betydning å få en god relasjon til disse barna. Det er derfor ikke mulig å gi noen beskrivelser av bestemte teknikker for hvordan man etablerer og opprettholder en god relasjon til et barn. Alle barn er forskjellig og det er viktig å se på hvert enkelt barn. Det er allikevel mulig å peke på disse faktorene som nevnt ovenfor for etablering og opprettholdelse av gode relasjoner som førskolelærer kan anvende i møte med barn.

3.0 Metodisk tilnærming

Forskningsmetode er bestemte strategier eller fremgangsmåter som en bruker for å innhente nye kunnskaper og ny innsikt (Befring 2007). Ordet metode er satt sammen av det greske ordet «meta» som betyr etter, og «hodos» som betyr vei. Dette betyr «å følge en viss vei mot et mål» (Johannessen 1990). Det finnes mange veier til målet når en skal ut å forske.

Forskningsmetode rommer en mengde ulike prinsipper, tenkemåter og fremgangsmåter.

Forskeren må gjøre mange valg underveis i forskningsprosessen. Jeg vil i dette kapitlet vise hvordan jeg har samlet inn, strukturert, organisert og analysert datamaterialet mitt. Jeg viser veien slik jeg har gått den, slik at det er mulig for andre å følge den etter meg.

Først vil jeg ta for meg min rolle som forsker. Deretter begrunnes valg av metoden jeg har benyttet. Så vil jeg se på forberedelsen og gjennomføringen av intervjuene, samt analyseringen og tolkningen av materialet. Videre vil jeg se på validitet og reliabilitet. Til slutt ser jeg på forskningsetiske vurderinger.

3.1 Min rolle som forsker

Som forsker inntreer jeg i masteroppgaveprosessen med en forforståelse. Jeg tror det blir vanskelig å nullstille seg fullstendig, og jeg må derfor være klar over mine forhåndskunnskaper, erfaringer og forventninger kan komme til å prege tilnærmingene og tolkningene mine i analysen. Gadamer (1960/1985) er av de teoretikere som har fokus på beskrivelse og tolkning. Gadamer konsentrerte seg om hvilken rolle denne for-forståelsen spiller i vår forståelse. For-forståelsen kommer av at man er nedsunken i en tradisjon som en ikke kan fri seg helt fra. Denne tradisjonen vil virke inn på hvordan en tolker og gir visse fordommer i forhold til det man tolker. Når en tolker en tekst vil alltid for-forståelsen virke inn på forståelsen av teksten. Måten en nærmer seg en tekst på vil allerede bestemme hva en vil se. Tolkning vil alltid skje innenfor en kontekst som allerede på forhånd legger føringer på hvordan en skal betrakte tingene.

I møte med mine informanter vil jeg fremstå med et sett for-inntatte holdninger, meninger og forventninger. Gjennom min utdanning og praksis har jeg utviklet kunnskaper og holdninger til barn med problemer generelt, og herunder også barn med problematferd. Derfor må jeg gjøre et forsøk på å klargjøre min egen referanseramme. Jeg må ta innover det jeg ser, å lytte og tolke på min egen måte både før, under og etter datainnsamlingen. For-forståelsen min

danner et grunnlag for forståelsen og tolkningen av informasjonen jeg får fra informantene mine. På bakgrunn av dette blir det viktig å trekke inn forforståelsen på en slik måte at jeg åpner for størst mulig forståelse fra informantenes utsagn og opplevelser.

3.2 Valg av metode

Det finnes mange veier til målet og forskningsmetode rommer en mengde ulike prinsipper, teknikker og fremgangsmåter (Befring 2007). Det finnes ulike metoder og som forsker må det gjøres et metodevalg. Det er problemstillingen som skal styre metodevalget og ikke omvendt. Den metoden som best kaster lys over den aktuelle problemstillingen er den mest egnede (Ryen 2006). Jeg er interessert i hvordan førskolelærere opplever barn med problematferd i barnehagen. Jeg ønsker å få innsikt i tankene og opplevelsene til førskolelærerne og vil derfor bruke kvalitativ metode. Kjennetegn ved den kvalitative metoden er at metodeopplegget er preget av fleksibilitet. Underveis i forskningsprosessen kan opplegget endres og tilpasses nye utfordringer og erfaringer (Thagaard 2009).

3.2.1 Intervju

Jeg vil bruke kvalitativt intervju for på best mulig måte finne svar på problemstilling. Jeg ønsker at informantene mine skal sette ord på hvordan de opplever barn problematferd i barnehagen. For at deres perspektiver skal komme frem, velger jeg intervju. Dette er fordi jeg ønsker å oppnå tilgang til handlinger og hendelser som ses som relevante for å undersøke problemstillingen min og ikke for å sammenligne enheter. Det er hvordan den enkelte informant ser verden omkring seg som er det sentrale. Det er på den måten man kan nå dypt i det enkelte intervjuet (Ryen 2006). Jeg ønsker å fange opp hvordan førskolelærere tenker, hva de mener og hvordan de opplever å jobbe med barn med problematferd. Fog (2004) påpeker dette; at man ved hjelp av intervju kan få frem hvordan personene som man intervjuer tenker, føler og handler. Mitt utgangspunkt for masteroppgaven er nettopp å få kunnskaper om hvordan førskolelærere opplever barn med problematferd, deres relasjoner til barn med problematferd og deres kompetanse på området.

Intervjuer kan være svært forskjellige. Det kan være alt fra en strukturert og formalisert samtale til en mer spontan og uformell prat (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg ønsker å gjennomføre et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju ligger et sted mellom disse ytterpunktene. Denne typen intervju kan best beskrives som en samtale mellom forskeren og

informanten, der gangen i samtalen er styrt av forskeren (s.st.). Jeg vil lage en intervjuguide med hovedspørsmål som alle informantene blir stilt, men jeg kan tillate meg å være mer fleksibel i oppfølgingen. Oppfølgingsspørsmålene kan velges ut fra for eksempel hva informanten forteller meg, fremfor ut fra hvilke spørsmål som foreligger i intervjuguiden. Da har jeg mulighet å få et dypere innblikk i noe som er interessant og spennende eller noe som er uklart.

At intervjusituasjonen ligger nært opp til hverdagssituasjonen og samtalen, er en klar styrke ved det kvalitative intervjuet (Holme og Solvang 1991). Dette ser jeg på som en fordel fordi førskolelærerne sine tanker, erfaringer og opplevelser skal komme frem. De får fortelle med egne ord hvordan de opplever barn med problematferd og gjennom konkrete fortellinger beskrive sine deres relasjoner til barn med problematferd.

3.3 Datainnsamling

Jeg vil her gjøres greie for valg og vurderinger som er gjort før og etter datainnsamlingen. Det vil bli sett på kriterier for utvalget av informanter. Deretter beskriver og vurderer jeg utvalget. Så vil jeg gi en presentasjon av informantene og barna de forteller om. Til slutt ser jeg på intervjuguiden og gjennomføringen av prøveintervjuene og hovedintervjuene.

3.3.1 Kriterier for utvalg

I problemstillingen min har jeg avgrenset at jeg skal intervjuer førskolelærere som arbeider med barn med problematferd i barnehagen. Det er de som sitter inne med interessant og verdifull informasjon om problematferd. De skal være utdannet som førskolelærer (jmfør 1.2) og ha minst et års praksis fra barnehage. Atferden til barnet skal ha vært tilstede i minst et halvt år (se vedlegg 1). Jeg vil ikke at de skal snakke om dette på en generell basis, dette fordi jeg er ute etter hvordan de opplever barn med problematferd. Jeg har valgt å definere og avgrense problematferd i mitt informasjonsskriv slik at førskolelærerne snakker om den problematferden jeg er ute etter.

Førskolelærerne skal ha minst ett barn i barnegruppen som viser problematferd slik at de kan snakke om dette i forhold til et konkret barn. Jeg vil at barnet førskolelæreren snakker om skal være i aldersgruppen 3-6 år. Jeg har valgt å ikke gå under alderen 3 år fordi atferdsvansker

kan gi et annet type utslag hos de aller minste barna. I og med at jeg vil undersøke problematferd i barnehagen, er aldersgruppen satt til 3-6 år.

Alle barnehagene skal ligge i Bergensområdet fordi dette medfører kort reisevei for meg. Dette er en nødvendig avgjørelse fordi tidsaspektet tilsier det. Jeg ønsker å få et formålstjenlige og variert utvalg. Det er derfor en fordel om førskolelærerne har varierende alder og ulike praksistid. Jeg ønsker også at barnehagene har ulik størrelse, der både avdelingsbarnehage og basebarnehage er representert.

3.3.2 Utvalg og vurdering

Jeg har valgt å bruke et formålstjenlig utvalg. I et formålstjenlig utvalg bruker man «sunt skjønn» for å avgjøre hvem som på en rimelig måte kan representere populasjonen (Befring 2007). For å rekruttere informanter valgte jeg å høre med andre bekjente førskolelærere om de kjente noen førskolelærere som hadde barn med problematferd.

Jeg ser i ettertid at det var noe tungvidt å gå gjennom andre fordi man da er avhengig at vedkommende også følger opp. På en annen side fikk jeg førskolelærere som sto opp i denne problematikken akkurat nå og som hadde barn med den problematferden jeg så etter (se vedlegg 1).

Når jeg gjennom bekjente førskolelærere hadde fått tilgang til potensielle informanter, valgte jeg å sende ut informasjonsskriv til de per e-post. To av informantene svarte ganske raskt. De to siste informantene hadde begge sett min e-post, men glemt å svare. De takket ja når jeg tok kontakt med de for andre gang. Når informantene hadde takket ja, kontaktet jeg styrer i barnehagen for å få godkjenning. Samtlige av styrerne sa «ja» med en gang.

I utgangspunktet ville jeg intervju 4-6 informanter. Ryen (2006) sier at utvalgets størrelse er et skjønnsspørsmål og det er derfor vanskelig å vite eksakt hvor mange informanter man trenger. Etter å ha gjennomført fire intervjuer, følte jeg at jeg hadde nok materiale til å belyse problemstillingen min. De fire informantene representerer ulike aldersgrupper og ulik praksiserfaring. De jobber i barnehager med ulik størrelse og organiseringsform (base-/avdelingsbarnehage). Alle informantene jobber i private barnehager. Alle er kvinner og etnisk norske, men jeg syntes allikevel at utvalget representerer en viss bredde.

3.3.3 Presentasjon av informantene og barna

Jeg har i min masteroppgave valgt å bruke ordet informant om førskolelærerne, dette fordi det signaliserer at deltakeren har informasjon om kulturen som blir utforsket (Ryen 2006).

Jeg har valgt å kalle de fire informantene for Anne, Beate, Cecilie og Dagny. De har fått tildelt forbokstav etter rekkefølgen som intervjuene ble gjort i. Alderen på informantene ligger mellom 24-40 år. Praksisen ligger fra snart 2 til 12 år. Informantene jobber i alminnelige barnehager med vanlig opptak (jamfør 1.2). Alle informantene tok førskolelærerutdannelsen sin ved Høgskolen i Bergen og jobber som pedagogiske ledere i Bergensområdet.

Førskolelærerne forteller om fire gutter i alderen 3-5 år som viser problematferd. Ingen av førskolelærerne forteller om jenter, noe som ikke er uventet (jamfør 2.1.3). Alle barna førskolelærerne omtaler viser en utagerende atferd og kommer ofte i konflikt med andre barn. Atferden forekommer hver dag og flere ganger om dagen. Barna oppfyller kriteriene som ble beskrevet i informasjonsskrivet (se vedlegg 1). Guttene har fått oppdiktete navn med lik forbokstav som førskolelæreren: Anne forteller om Anders, Beate forteller om Bjørnar, Cecilie forteller om Christian og Dagny forteller om Dennis.

3.3.4 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene. I intervjuguiden ble det laget en oversikt over temaer og hovedspørsmål for intervjuet (se vedlegg 3). Jeg satt ned hovedspørsmål under hvert tema som jeg ønsket å stille alle informantene. Jeg kunne videre velge spørsmål ut i fra det informanten svarte og det jeg ville hun skulle utdype mer. Min intervjuguide fungerte som en sjekklister, slik at alle hovedspørsmålene var sikret å få med.

For å utforme intervjuguiden min, brukte jeg McCrackens mal for oppbygging av intervjuguide (Ryen 2006). Jeg begynte intervjuet med å si hvilke dato det var og alder på informanten. Deretter fulgte åpningsspørsmål som dreide seg om ren informasjon om informanten. Videre fortsatte jeg med de åpne spørsmålene, eller «rundturspørsmålene» som jeg fulgte opp med oppfølgingsspørsmål. Ved å stille informantene åpne spørsmål som f.eks. «Kan du fortelle om barnet?», fikk jeg lange og utdypende svar fra informanten, noe som fungerte godt. Jeg unngikk å spørre ja og nei spørsmål, med mindre det var ting jeg ønsket å

få bekreftet eller avkreftet. Avslutningsvis takket jeg informanten for deltakelsen og spurte om det var et ønske om å tilføye noe mer.

3.3.5 Prøveintervju

Jeg hadde to prøveintervju i forkant av intervjuene. Jeg intervjuet to venninner av meg som begge jobber i barnehage som pedagogiske ledere. Begge fortalte om barn med problematferd. Gjennom prøveintervjuene fikk jeg prøvd ut intervjuguiden min og ikke minst prøvd ut hvordan jeg selv var som intervjuer. Det var noen spørsmål jeg måtte omformulere litt på og noen spørsmål jeg byttet rekkefølge på. Jeg tok ikke prøveintervjuene opp på båndopptaker. Jeg så i ettertid når jeg skulle transkribere hovedintervjuene mine, at det kunne vært en fordel og transkribert hvertfall et av prøveintervjuene. Dette fordi man blir mer bevisst sin rolle som intervjuer når man hører gjennom intervjuene i etterkant og skriver dem ned.

3.3.6 Gjennomføring av intervjuene

Jeg intervjuet de to første førskolelærerne med to dagers mellomrom. De to siste førskolelærerne intervjuet jeg to uker etter, på samme dag. Planen var å få intervjuene fortløpende etter hverandre, men på grunn av kommunikasjonsproblemer, så ble intervjuene utført over en litt lengre periode. I ettertid ser jeg at dette var en fordel for meg i og med at jeg fikk jobbet godt med de to første intervjuene mine før jeg gikk ut og intervjuet de to siste informantene. Alle intervjuene foregikk i barnehagene til informantene. Et av intervjuene foregikk på møterom, et annet på kontoret til informanten og de to siste foregikk på styrers kontor. Alle intervjuene ble utført i informantenes arbeidstid.

Min rolle som intervjuer ble bedre og bedre for hvert intervju. Jeg klarte å frigjøre meg mer fra intervjuguiden og stille oppfølgingsspørsmål som var relevante. Det var godt å ha gjennomført to prøveintervjuer først. Jeg var tryggere på meg selv som intervjuer og på intervjuguiden min. Jeg syntes at jeg klare å bygge videre på det informantene fortalte og stilte oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Som nevnt tidligere (jamfør 3.2.1) ligger semistrukturert intervju nært opptil hverdagssituasjonen og samtalen. Dette var en styrke fordi praten i intervjuene fløyt godt. Det ble behagelige overgang mellom hvert spørsmål og hvert tema.

Før intervjuene hadde jeg satt meg inn i Ryen (2006) sine råd om god intervjuatferd. Jeg prøvde å være ærlig, naturlig, interessert og støttende. Jeg følte selv at jeg viste en interesse for det førskolelærerne sa fordi jeg synes det var spennende å høre på deres egne opplevelser i arbeidet med barn med problematferd.

Gjennom intervjuene prøvde jeg å følge mønsteret som Kvale (1997:55) skisserer med briefing, aktiv lytting og debriefing. Jeg startet intervjuet med å skape trygge rammer rundt intervjuet med å informere informantene om min taushetsplikt, at informanten kunne trekke seg når som helst og at jeg ville ta opp intervjuet på båndopptaker. Jeg hadde også med informasjonsskrivet slik at de fikk mulighet til å lese det igjen og skrive under samtykkeerklæringen. Samtlige av informantene hadde ingen innvendinger på dette.

Under intervjuene ble jeg bevisst på hvor viktig det var å lytte til førskolelærerne. Å lytte dreier seg om å være i den andres verden å la denne verdenen tre fram slik den oppleves for de andre (Røkenes og Hanssen 2006). En god intervjuer er også en god lytter (Ryen 2006). Jeg var i løpet av intervjuene opptatt å være en aktiv lytter for å bidra til at førskolelæreren fikk hjelp til å sette ord på sine følelser og tanker rundt problematferd, og til å formidle sin oppfatning og mening. Jeg ble etter hvert intervju bedre til å la stillheten bli en tenkepause for førskolelæreren, slik at jeg ikke stilte et nytt spørsmål med en gang det ble stille. På den måten fikk førskolelærer tid til å reflektere og tenke seg om. På slutten av intervjuene stilte jeg spørsmål som jeg ville de skulle utdype og/eller om det var noe jeg syntes som var uklart. Jeg fikk dermed mulighet til å rette opp i eventuelle misforståelser. Tilslutt fikk førskolelærerne mulighet til å tilføre noe mer hvis de ønsket det.

3.4 Analyseprosessen

Her ser jeg på hvordan transkriberingen av intervjuene har blitt gjort og hvordan jeg har analysert materialet mitt.

3.4.1 Transkribering av intervjuene

Jeg gjorde transkriberingen forløpende etter hvert intervju. Jeg lastet ned programmet Express Scribe, der man kunne spille av lyden i forskjellig tempo. Dette var til stor hjelp og gjorde transkriberingen lettere for meg. Teknikken fungerte bra og kvaliteten på lydopptakene var gode. Jeg valgte å skrive ned hele intervjuet ord for ord. Jeg kunne ha valgt ut de mest

relevante delene og kuttet bort det jeg ikke syntes var interessant, men for å ikke overse noe valgte jeg å skrive ned alt. Dette fordi jeg kunne ha oversett noe som i det videre løp ville vært betydningsfullt og interessant.

Jeg valgte å skrive ned det informantene sa på normert bokmål. Dette for å gjøre det enklere for meg i transkriberingen. Jeg hadde tegn til pause (:), jo lengre pause informanten hadde, jo flere kolon brukte jeg. Jeg brukte store bokstaver da informanten la trykk på enkeltord eller setninger. Hvis det var enkelt ord jeg ikke forsto brukte jeg (?). Når det ble sagt opplysninger som kunne føre til at noen av informantene eller barna de pratet om kunne bli gjenkjent brukte jeg (xxx).

Jeg synes det var spennende å transkribere intervjuene. Jeg fikk en god oversikt over innholdet i materialet. Samtidig ble jeg kjent med materiale på en ny og annen måte, da alt måtte skrives ned fra muntlig tale til skriftlig tekst.

3.4.2 Analysen

Mange intervjuanalyser utføres uten bruk av bestemte analyseteknikker. Noen vil ikke være avhengig av en bestemt analyseform, men trekker inn fri blanding av metoder og teknikker. Andre intervjuanalyser gjør ikke bruk av bestemte analytiske prosedyrer, men bygger på en generell lesning av intervjutekstene, kombinert med teoretisk pregede fortolkninger. En kan som forsker lese igjennom intervjuene sine gang på gang, reflektere teoretisk over spesielt interessante temaer og skrive fortolkninger, uten å følge noen systematisk metode eller kombinasjon av teknikker. Dette kan tyde på at det er mindre viktig å søke tilflukt i spesifikke analytiske verktøy når man har teoretisk kunnskap om temaet for en undersøkelse og stiller teoretisk kvalifiserte intervju spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at kjennskap til gjenstanden for analysen veier tyngre enn anvendelsen av bestemte analytiske teknikker. Jeg har derfor valgt å ikke anvende en bestemt analytisk teknikk, men heller bruke den kjennskapen jeg har til analysefeltet til å analysere intervjuene mine.

Etter at intervjuene var gjennomført begynte organiseringen og bearbeidingen av datamaterialet. Jeg leste igjennom intervjuene og dannet meg et overordnet bilde av dem.

Deretter gikk jeg tilbake å så på hvert intervju hver for seg. Det ble brukt forskjellige farger på utsagn etter hvor interessante de var. Deretter forsøkte jeg å sette resultatene inn i rutediagrammer, der jeg kategoriserte temaene hver for seg. Det ble brukt de samme temaene som jeg brukte i intervjuguiden min (forklaring, relasjon og kompetanse). Jeg lagde forskjellige kategorier under disse temaene. Kvale og Brinkmann (2009) sier at ved hjelp av slike meningsskapende taktikker kan man få tak i sammenhenger og strukturer som er av betydning for forskningsprosjektet.

3.4.2.1 Referering av sitater

Det er brukt sitater ved referering fra intervjuene med førskolelærerne. Dette kan i noen tilfeller gjøre det lett å identifisere barnehagen og informanten. For å begrense muligheten er sitatene skrevet ned på bokmål (jamfør 3.4.1). Dette er også for å slippe å møte på problemet med rett utskrivning av dialektformer. Jeg har brukt oppdiktete navn på førskolelærerne og barna de forteller om (jamfør 3.3.3).

Der førskolelærerne har brukt pauselyder eller pauseord i sine sitater som for eksempel «altså, tja..» og gjentakelser har jeg tatt dette bort. Jeg har valgt å gjøre denne fortetningen for å få informantenes hovedpoeng bedre fram. Der jeg har kuttet sitatene til informantene, har jeg markert dette med «(...)». Der prikkene står uten parates har informantene ikke avsluttet setningen. Der det kun står parentes rundt ordet, er dette en hjelp for leserne for å forstå hva informanten forteller.

3.5 Validitet og reliabilitet

Her vil jeg gjøre greie for faktorer som kan ha styrket eller svekket kvaliteten i mitt forskningsarbeid. Det er informantene jeg har intervjuet som med sine egne ord er hovedtyngden i materialet som danner grunnlaget for tolkning og analyse.

Troverdighet er viktig i forhold til om jeg har klart å fange opp hva det er informantene egentlig mener og om jeg har forstått de rett. Informantene kan vegre seg mot å fortelle hvordan de egentlig opplever problematferd. Kvale (1997) mener at det er viktig å skape en trygg ramme rundt intervjusituasjonen slik at informanten føler seg trygg. Jeg prøvde å skape en avslappende og god ramme ved å fortelle at det var deres opplevelser jeg var ute etter. Det var de som satt på «kunnskapen» som jeg ønsket å vite mer om. I og med at jeg intervjuet

førskolelærere var jeg klar over at det kunne hende de var opptatt av å svare «riktig» istedenfor å si hvordan de egentlig opplever barn med problematferd. Jeg forsøkte å redusere dette ved at førskolelærerne skulle fortelle om et konkret barn med problematferd.

Jeg følte at alle førskolelærerne reflekterte ærlig og oppriktig over hvordan de opplever barn med problematferd. Dette kan ha en sammenheng med at jeg ikke var opptatt av ulike tiltak osv., men hvordan de selv opplever barn med problematferd.

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen gitt en grundig beskrivelse av valg jeg har tatt og det jeg har foretatt meg. Dette for å øke påliteligheten i materialet mitt. Jeg har hatt et kritisk syn på mine tolkninger. Ryen (2006) mener at forskeren bør foreta en selvkritisk granskning av hvordan prosjektet er utført. Båndopptaker har blitt brukt for å styrket materialet mitt og for å få tak i det informantene har fortalt. Kroppsspråket under intervjuene ble ikke med, noe som jeg selv har måttet tolke i ettertid. Jeg valgte helt på slutten av masterprosessen å høre gjennom alle intervjuene på nytt. Dette for å dobbeltsjekke sitatene en ekstra gang og for å være helt sikker på at jeg ikke hadde gått glipp av verdifull informasjon. Jeg fikk også dannet meg et helhetlig bilde i forhold til om jeg har forstått informantene på en riktig måte.

På bakgrunn av utvalget og metoden er det uaktuelt å generalisere på statistisk grunnlag. Det at jeg har informanter fra et område og at informantene er utdannet ved en høgskole, setter også begrensninger for generalisering til andre førskolelærere.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Ryen (2006) presiserer at alle informanter har krav på å vite hva de deltar i og dette fikk informantene informasjon om gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 1) per e-post.

Jeg meldte prosjektet mitt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette fordi jeg skulle samle inn/registrere/lagre personopplysninger. Jeg fikk godkjenning av NSD og rettet opp i informasjonsskrivet i tråd med råd fra NSD. Jeg sikret meg informert samtykke av informantene. Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene får tilstrekkelig med informasjon om prosjektet. Konfidensialitet i forskningen innebærer at det ikke blir offentliggjort personlig data som kan avsløre informanten sin identitet eller personer som informanten omtaler.

Anonymisering er det som er mest kritisk. Bevissthet om å være konsekvent når det gjelder anonymisering, er utrolig viktig. En skal ikke kunne kjenne igjen verken informantene eller barnet. Det er like galt om noen gjetter feil som om noen gjetter riktig. Jeg har vært bevisst på å anonymisere og i noen tilfeller skrive om ting, for at ikke informantene og barna skal bli gjenkjent. Det er i noen tilfeller ikke vært nok med bare å anonymisere, der jeg har vært nødt til å omskrive det førskolelærerne har fortalt slik at verken førskolelæreren eller barnet kan bli gjenkjent. Jeg har også vært opptatt av førskolelærerne ikke skulle bryte sin taushetsplikt ved å utale seg familiesituasjoner (eller egenskaper ved andre familiemedlemmer). Jeg trengte ikke å gjøre noe med dette fordi førskolelærerne selv var opptatt av å ikke bryte sin taushetsplikt. Cecilie understreker dette:

Ja, men jeg vet ikke hvor mye jeg kan si i forhold til taushetsplikt og sånn, men jeg tror det er en del hjemmesituasjon til barnet.

Jeg var klar over at jeg kunne komme opp i situasjoner der jeg fikk vite en del ting om enkeltbarn. Det er viktig å håndtere disse opplysningene på en forsvarlig måte, fordi jeg er opptatt av å ikke bryte min taushetsplikt. Det er viktig for meg å ivareta integriteten til de personene som jeg har intervjuet og barna de har fortalt om.

4.0 Førskolelærernes opplevelser av problematferd

Jeg vil i dette kapittelet se på hvordan førskolelærerne opplever barn med problematferd i barnehagen. De tre underproblemstillingene vil gi svar på flere sider i forhold til hvordan førskolelærere opplever barn med problematferd i barnehagen. De er hver for seg viktige i forhold til førskolelærernes *opplevelser*, men henger også sammen med hverandre. Dette er viktig fordi de skal sees i sammenheng med hverandre.

Jeg vil disponere kapittelet med utgangspunkt i underproblemstillingene:

Hvordan forklarer førskolelærerne problematferd?

Hvordan opplever førskolelærerne sine relasjoner til barn med problematferd?

Hvordan opplever førskolelærerne sin kompetanse på problematferd?

Jeg har valgt å presentere en underproblemstilling av gangen fordi dette gir et grundigere bilde av hvordan førskolelærere opplever barn med problematferd. Jeg vil under hver underproblemstilling begynne med å presentere utsagende til informantene. Deretter vil jeg knytte det opp mot teorikapittelet og se det i lys av det.

4.1 Hvordan forklarer førskolelærerne problematferd?

Jeg vil her se på hvordan førskolelærerne forklarer problematferden til barna. Hvilke tanker og meninger har de gjort seg opp om hva problematferden kan komme av? Hvilke forklaringer bruker førskolelærerne når de skal forklare hvorfor barnet viser problematferd? Wadel sier at mennesker trenger forklaringer når de møter problemer og trenger hjelp til å forstå dem (jmfør 2.2).

Anne forteller om 5 år gamle Anders. Hun er usikker på hvorfor Anders viser problematferd:

Det er nok kanskje det at han er veldig aktiv. Han er en av de som har lopper i blodet og det å måtte sitte i ro akkurat når det passer, passer ikke akkurat nå. Det at han må vente på tur var et dårlig tidspunkt, men «jeg (barnet) finner på noe mens jeg venter» og så er det pirke, dytte... Så det ligger nok mest i det altså. Og at han ikke har vendt seg av den fysiske måten å løse ting på.

Hun har likevel gjort seg opp noen tanker om hva atferden kan komme av. Anne ser vanskene til Anders i sammenheng med hjemmeforholdene:

(...) Jeg tenker at det handler mest om at han kanskje ikke har så tydelige voksne rundt seg. Han er yngstemann og har etter det vi ser relativt fritt spillerom hjemme.

Som minstemann i huset har Anders fått lov til å bestemme mye selv og fått lov til det han vil. Anne mener at dette kan ha påvirket hans atferd da han ofte kommer opp i konflikter på grunn av at han alltid skal bestemme. Når han ikke får bestemme, viser han utagerende atferd rettet mot andre. Hun understreker at det ikke skal gå ut over hvordan de håndterer Anders i barnehagen:

Det å bruke det at han er minst og får lov til å være minst, det er på en måte ikke ha noe å si på hva vi skal gjøre.

Beate forteller om Bjørnar som er 5 år. Beate tror hun vet hvorfor Bjørnar viser problematferd:

Jeg tror det ligger en mulig diagnose. Asperger.

Hun forteller at hun skulle lese seg opp på et annet barn med autisme:

(...) jeg fant ut at du kan bare putte hele gutten inn i det kapittelet og i det kapittelet står det om han. Så, det var en sånn gysing, for det var alt for mye som datt ned. For tidligere og før det så har du tenkt; «Jøss, han er veldig bråkete og veldig styrete». Men så begynner du å kikke litt på disse tingene og det må jo være noe i den kategorien. (...) Men jeg hadde jo gjerne tenkt ADHD før jeg tenkte Asperger, men når jeg leste dette, så tenker jeg at det er så mange elementer som stemmer inn. Det er jo ikke en oppskrift på hva de må ha, men det er gjerne elementer ut av og det er grader. Jeg kan tenke meg at han kan være godt fungerende. Men at det er noe der, det tror jeg.

Beate forteller at man ville kanskje fått en annen forståelse av Bjørnar hvis han hadde fått en diagnose:

Jeg tror nok at siden han hele tiden misoppfattes. Nå har han blitt 5, og hvis han hadde fått en diagnose (...), så hadde det blitt en annen forståelse for hans problem.

Cecilie forteller om Christian som er 3 år. Hun synes det er veldig vanskelig å vite hvorfor Christian viser problematferd.

(...) Jeg tror at... foreldrene sier jo at, det synes jeg er litt feil å si, men faren har sagt at han har vært sint siden han var nyfødt. At han ALLTID har vært sint og at han alltid har hatt litt aggresjon og sinne i seg. Men jeg tror at mye av det er at han blir

misforstått. Også at han sliter å sette ord på følelsene sine, at han ikke helt klarer å gi beskjeder, og så blir han så sint at han bruker vold, ikke vold, men fysisk istedenfor å forklare. (...)

Hun tror også at hjemmesituasjonen til Christian kan ha noe med at han viser problematferd:

(...) Jeg vet ikke hvor mye jeg kan si i forhold til taushetsplikt og sånn, men jeg tror det er en del hjemmesituasjon.

Cecilie tror at det er noe Christian forsøker å fortelle når han viser problematferd:

Jeg tror han gjør det fordi det er et eller annet han forsøker å si til oss som vi ikke helt klarer å forstå hva han vil (...). Og så tror jeg at han ikke klarer å bruke ordene, og da blir det fysisk istedenfor.

Dagny forteller om Dennis som er 4 år. Dagny tror at atferden kan komme av hjemmeforholdene:

Med tanke på familiesituasjon, med tanke på det barnet kan oppleve... det er ting jeg ikke vet. Men jeg tenker jo det at en atferd kommer på en måte, det blir jo utløst av noe, så jeg tenker, det ligger garantert noe bak.

Hun tror at vanskene til Dennis kan ha en sammenheng med relasjoner til andre i familien:

(...) jeg tror nok at størsteparten ligger på hjemmemiljøet. Jeg tenker litt sånn relasjonsmessig på hjemmebane, uten at jeg vet noe, uten å måtte påstå noe, så tenker jeg at; hvordan forhold har han til sin eldre bor, eller til sine fettere/kusiner, sin far, sin mor. Jeg vet de tingene de formidler på foreldresamtaler, men jeg vet ikke alt.

Hun merker også at Dennis kan være utrygg på begynnelsen og på slutten av dagen og viser mer problematferd da:

(...) Dette er et barn som tilbringer mye tid i barnehagen. Det jeg merker er at aktivtetsnivået er høyt når han kommer og før han skal gå hjem.

4.1.1 Individuelle forklaringer

De fleste av førskolelærerne sier at det er noe med barnet som gjør at det viser problematferd. De legger vekt på at problemet kommer ut fra forholdene ved guttene. Slike forklaringer på problematferd refererer gjerne til spesielle vansker, diagnoser, temperament, genetiske disposisjoner eller egenskaper hos barnet. Dette er i samsvar med Tangen sin inndeling under den individuelle forståelsesmåten (jamfør 2.2.1.1).

Det er Anne, Beate og Cecilie som ser vanskene i sammenheng med individuelle forhold. Anne forteller at Anders er en veldig fysisk gutt og har lopper i blodet og sliter med å sitte stille. Han har manglende impuls kontroll og klarer sjeldent å vente på tur. Dette gjør at Anders fort blir fysisk mot andre. Cecilie nevner også egenskaper hos Christian som at han har et voldsomt temperament. Far til Christian har sagt at han alltid har vært en sint gutt med mye aggresjon og sinne i seg. Hun understreker at mye av problematferden kan ha noe med Christian å gjøre:

Altså, det er jo litt av personligheten hans. Han er jo en rakett. Han er jo oppfarende og livlig. Når han er i godt humør så har han en latter som høres over hele barnehagen. Så er jo veldig på både det positive og negative siden, sant. Mye av det er jo personligheten, så jeg tror ikke du klarer å få han helt rolig og at han blir en sånn type gutt.

Beate benytter denne forståelsesmåten når hun forklarer Bjørnar sin atferd med at det mest sannsynlig ligger en diagnose bak. Dette kan tyde på at det er genetisk disponert. Beate mener også at egenskaper hos Bjørnar kan være en av forklaringene:

Jeg tror han har det i seg. Han har alltid vært en med høyt stemmeleie og alltid hatt fart i skrotten og er stram og spent.

Det er avgjørende å ha god kjennskap til barnet sine vansker, utfordringer og ressurser for å kunne gi rett hjelp. En individtilnærming vil gi viktig informasjon om barnet (Overland 2007). Det å finne ut hva barnet «sliter» med og prøve å rette opp dets atferd, er viktig for førskolelæreren sin pedagogiske oppgave. Dette kan være en god måte for grunnlag av ulike tiltak for barnet.

Drugli (2008a) stadfester det førskolelærerne sier med at medfødte risikofaktorer synes å øke sannsynligheten for utvikling av atferdsvansker i småbarnsalder. Overland (2007) mener at motorisk uro, impulsivitet og aggressivitet er identifiserte som «faresignaler» når det gjelder utvikling av atferdsvansker. Christian har helt fra fødsel av vist et voldsomt sinne og dette kan ha vært en av faktorene for utviklingen av hans problematferd.

Det kan være en grunn, en intensjon, for at barna viser problematferd. Dagny forteller at Dennis er utrygg på begynnelsen og på slutten av dagen og at dette kan være et tegn på at det er noe Dennis prøver å fortelle og at det er derfor han viser problematferd. Det er viktig å

prøve å avdekke dette. Slike forklaringer kan sorteres inn under individuelle forklaringer etter som disse vektlegger at atferden springer ut fra barnet sin «vilje» og rasjonalitet. Nordahl og Sørli (1998) ønsker et større fokus på rasjonalitetsforklaringer. De mener at man må prøve å forstå og sette oss inn i barnet sin situasjon, og se på hvorfor de viser den atferden som de gjør (s. st.). Ut i fra det førskolelærere forteller, prøver de alle å sette seg inn i situasjonen til barnet og se hvordan de best mulig kan hjelpe barnet.

4.1.2 Relasjonelle forklaringer

Jeg vil videre se på forklaringer som tar utgangspunkt i de sosiale systemene rundt barnet for å prøve å forstå problematikken. Disse forklaringene retter søkelyset mot at problemene har oppstått som en følge av samspillet mellom barnet og miljøet. Her finnes vanskene et sted i økologien rundt barnet og kommer til uttrykk gjennom barnet sin atferd, i motsetning til de individuelle forklaringene som ofte fremstiller barna som «eier» av problemene. I slike forklaringer er det mindre fokus på direkte sammenhenger mellom årsaker og virkninger. I stedet blir det pekt på hvilke faktorer på et område som kan skape innvirkninger og konsekvenser på andre. Dette er ut ifra Tangen sin inndeling under den relasjonelle forståelsesmåten (jamfør 2.2.1.2).

Alle førskolelærerne bruker slike forklaringer. Anne tror at atferden til Anders kan komme av at han ikke har tydelige voksne rundt seg hjemme og i tillegg får han relativt fritt spillerom som yngstemann i huset. Både Cecilie og Dagny tror også at atferden kan komme av hjemmeforholdene. Det er Dagny som kommer mest innpå det relasjonelle og tror at det er det relasjonsmessig på hjemmebane som gjør at Dennis viser problematferd. Hun utdyper at forholdet Dennis har til sin familie, kan påvirke Dennis i negativ retning. Hun tror derfor at arv og miljø kan spille inn på hvorfor Dennis viser problematferd:

Jeg tror det er en blanding av arv og miljø. Når jeg sier miljøet, så mener jeg sammensetningen og hvordan ting er, både i heimen, i barnehagen og rundt han. Så jeg tenker at alt har en innvirkning på hvordan han agerer, men det å skulle sette fingeren på om det er noe spesifikk, det vet jeg ikke. Det er på en måte en familie som gjerne en ikke kommer så godt innpå på begynnelsen heller.

Cecilie og Dagny retter oppmerksomheten mot barnehagen for å forklare hvorfor barnet viser problematferd. Cecilie forteller:

(...) Vi har kommet inn i en ond sirkel når det gjelder han. For det at han ikke føler at vi liker han og så blir han sint for det og så blir han sint hele tiden og så er vi stresset for at det er veldig tungt å være med en som hele tiden er sint som kan slå og kan spenne og kan være så sint at han holder på å eksplodere. Det er veldig slitsomt i lengden og så har du kommet inn i en ond sirkel.

Tiltak i tråd med den relasjonelle forståelsen trenger ikke være rettet mot barnet, men kan også settes inn i miljøet rundt barnet (Tangen 2008). Dagny er inne på dette:

(..) Det er jo klart at barnehagen må jo ta sin del av utfordringene og se på hvordan vi strukturerer og tilrettelegger barnehagen og hvordan vi er som voksenpersoner.

Det er interessant å studere forholdene rundt barnet, og se på barnet sine relasjoner til andre barn og voksne i barnehagen. Også andre forhold kan kaste lys over problematikken, for eksempel strukturering av dagen, lekegrupper, gruppeledelse og kommunikasjonsformer.

4.1.3 Forhold ved barnehagen som forklaring

Ingen av førskolelærerne nevner at det er noe med samfunnet som gjør at barnet viser problematferd. Førskolelærerne tenker derimot ganske likt som informantene til Johannessen (1990) når det gjelder mulige årsaker til problematferden. I Johannessen sin undersøkelse var det få som nevnte forhold knyttet til barnehagen. Her var problemene hovedsakelig forklart ut i fra forhold ved barnet og foreldrene. I min undersøkelse forteller Cecilie og Dagny om forhold knyttet til barnehagen og at barnehagen spiller en viktig rolle i forhold til atferden barna viser.

Alle førskolelærerne har snakket om mulige forklaringer med de andre i personalet. Cecilie utdyper dette:

Ja, vi har snakket en del om det og vi har tatt han opp på avdelingsmøter og så prater vi litt om det (...).

Førskolelærerne tenker nokså likt når det gjelder forklaringer på hvorfor barnet viser problematferd. Dette er i samsvar med Johannessen sine funn. Hun fant ut at personalet ofte hadde en felles forståelse av hva vanskene kom av. Likevel er hun skeptisk til slike fortolkninger, fordi hun er redd de kan medføre en investering av synsfeltet til de voksne. Hun påpeker at barna er ikke bare spesielle, men har først og fremst en rekke «normale» trekk som personalet i barnehagen kan gjøre noe med. En dominerende fortolkning av årsaker som

ligger utenfor barnehagen frarøver dem mulighet for påvirkning og kan fungere som en unnskyldning for at det er lite de kan bidra med (Johannessen 1990).

4.1.4 Barnehagens muligheter

Førskolelærerne forklarer barna sine vansker ut fra at det har noe med barnet å gjøre, deres hjemmeforhold og barnehagen. Ut i fra dette befinner førskolelærerne seg innenfor den individuelle og den relasjonelle forståelsesmodellen. I den individuelle forståelsesmåten forklarer førskolelærerne at det er noe med barnet. Det forklares med diagnoser, genetiske disposisjoner og egenskaper. I den relasjonelle forståelsesmodellen forklarer førskolelærerne om barnas hjemmeforhold og tror at deres hjemmeforhold kan være en av grunnene til at barna viser problematferd. To av førskolelærerne forteller også at vanskene kan ha noe å gjøre med forhold i barnehagen. Førskolelærerne er enige med Tangen, jmfør 2.2.1.2, og mener at den relasjonelle forståelsen er den som forklarer problematferd best. En kan da se sammenhengen mellom individuelle egenskaper hos barnet og kontekstuelle forhold. Dette kan være formålstjenlig for planlegging og gjennomføring av tiltak i barnehagen.

Det kan se ut til at førskolelærerne ser på bakenforliggende forhold når de blir spurt om forklaringer på barnets atferd. De går tilbake i tid for å forklare hvorfor barnet viser problematferd. De orienterer seg i liten grad mot forholdene i nåtiden. De snakker om forklaringer knyttet til fortiden til barnet. Overland (2007) mener at det er viktig å ha kunnskap om fortiden for at man skal forstå hvorfor barnet viser problematferd. Kjennskap til barnet sin historikk kan hjelpe for å forstå barnet bedre. Likevel mener Overland at man må fokusere på situasjonen her og nå for å gripe tak i vaskene. Historikken kan ligge i bakhodet, men det er her og nå situasjonen man kan gjøre noe med i barnehagen. Johannessen (1995) understreker det Overland sier at uansett hvilke årsaker som ligger til grunn for barna sine vansker, vil disse bli opprettholdte og utviklet i samspillet med andre. Kinge (2006) mener også at årsakene har sin rot utenfor barnehagen, men at det er i barnehagen og i barnehagehverdagen en kan påvirke og at det er der mulighetene finnes. Anne mener at barnehagen kan hjelpe barn med problematferd:

(...) Den sosiale settingen som er i barnehagen har han (Anders) ingen andre steder. Barnehagen er jo lik skolen sånn sett. Så jeg tenker at det vi kan gjøre og det vi får til, kan gi han noen verktøy til hvordan han klarer å samhandle med andre uten å komme i konflikt. Hvordan kan han øve seg på å stå i den køen å vente på tur uten at han bare

må... (pirke). Det er sånne ting som barnehagen mye lettere kan hjelpe til med, enn hjemme (...)

Cecilie mener også at barnehagen kan hjelpe Christian:

(...) Det er det vi holder på med, å jobbe med et veiledningsprogram og veilede assistenter på det å se de små tingene og litt sånn. Når han er sint, så filmer vi og så ser vi hva han faktisk mener her. Du tror han mener noe helt annet og du er negativt innstilt i det du går inn i situasjonen og sånne ting jobber vi med.

Cecilie forteller at gjennom film og observasjoner har personalet sett Christian på en annen måte. De har fått bedre forståelse av hans problematferd når de har fått sett hvilke sammenhenger han viser problematferd. White (1991), en australsk familieterapeut, hevder at hvis han fikk familien til å se problemet i stedet for problembarnet, ville det mye enklere for familien å samarbeide om å finne løsninger. Med andre ord så hjalp han familien til å «eksternalisere» problemet. Dette kan også være aktuelt i forhold til barnehagesektoren. Når personalet opplever vansker i forbindelse med et eller flere barn, kan det være nyttig å flytte fokus fra egenskaper hos barnet til situasjoner med andre, krav og forventninger fra miljøet og se på problemene rundt barnet. Som en følge av dette, kan personalet se andre sammenhenger, finne alternative reaksjonsmåter og dermed få nye muligheter til å lykkes i forhold til problemet (Thorsen 1999). Det er nettopp arbeidet rundt veiledningsprogrammet som har fått Cecilie og personalet til å se Christian sin problematferd på en annen måte. De kan dermed sette inn tiltak rundt Christian, slik at de unngår at han kommer opp i problemer. Det er nettopp det den relasjonelle forståelsesmåten er opptatt av: å sette inn tiltak i miljøet rundt barnet.

Barn vokser opp i et samfunn der deres viktigste voksne nettverk utgjøres av familien, barnehagen og skolen. Barn i barnehagen tilbringer mer våken tid sammen med voksne i barnehagen enn de gjør med sine foreldre. Dette plasserer et ekstremt stort ansvar for barnas trivsel, utvikling og læring hos de voksne i barnehagen, som dermed blir en del av det man i systemteorien kaller barnas «system» - det vil si en samling av mennesker som alle konstant blir påvirket av og påvirker alle andre (Bunting og Knudsen 2011). Det er ingen tvil om at det er de voksne som må bære ansvaret for den påvirkningen barn og unge utsettes for i samfunnet. Det er med andre ord alltid systemet som er ansvarlig når barn ikke trives og dermed ikke utvikler seg harmonisk og heller ikke lærer det som det samme systemet forventer at de bør lære, enten det gjelder skolefag eller såkalt sosial kompetanse. Derfor er

den diskusjonen om «skyld» både uinteressant og meningsløs, og nettopp fordi den er meningsløs, blir løsningen å gi barn skylden. Man er naturligvis ikke så direkte og usivilisert, så det omskrives til diagnoser og kategorier av dem som har definisjonsmakten. Den eneste form for ironisk rettferdighet som finnes i dette systemet, er at bare barn som er definert inn i en bestemt kategori eller har en diagnose, kan få hjelp fra det offentlige (Bunting og Knudsen 2011). Det er derfor et akutt behov for å finne helt nye måter for de voksne å samvirke og samarbeide på. Men selvfølgelig spiller familien og spesielt foreldrene en viktig rolle. Det er nesten ikke noe i et barns liv som kan være så destruktivt eller så fruktbart som samspillet med foreldrene.

Førskolelærerne forklarer hva de tror problematferden kan komme av, men deres forklaringer er ikke tilstrekkelige for at man skal kunne møte barn med problematferd på en god måte. Kringe, jamfør 2.2, advarer mot å ha for sterk fokusering på hva atferdsvanskene skyldes, fordi det kun er interessant dersom den er til hjelp for å forstå vår pedagogiske oppgave. Det viktigste for førskolelærerne er å møte barnet her og nå, og se hvordan de kan hjelpe barnet i barnehagen. Det er det førskolelærerne må fokusere på. I og med at ingen av førskolelærerne forklarer atferden til barna med samfunnsmessige eller kulturelle forklaringer, kan det være en fordel fordi det går ikke an å endre samfunnet eller kulturen en lever i. Hadde førskolelærerne forklart barnets problematferd ut i fra samfunnsmessige og kulturelle forhold, hadde ikke førskolelærerne hatt mulighet til å gjøre det noe vanskene her og nå.

Ser man på tiltak som kan hjelpe barnet i tråd med den relasjonelle forståelsen trenger det ikke være rette mot barnet, men kan også settes inn i miljøet rundt barnet. En slik systemisk tilnærming gjør det interessant å studere forholdene rundt barnet, og se på barnet sine relasjoner til voksne i barnehagen. Pianta (1999) hevder at skole og barnehagen kan bidra med kompensere relasjoner som kan veie opp for noe av den belastningen disse barna er utsatt for. Videre vil jeg derfor se på førskolelærerne sine relasjoner til barn med problematferd.

4.2 Hvordan opplever førskolelærerne sine relasjoner til barn med problematferd?

I forhold til den andre underproblemstillingen min vil jeg se på hvordan førskolelærerne opplever sin relasjon til barn med problematferd. Hvordan er det å være i relasjon til barn som utfordrer, hvordan er det å være profesjonell i sin rolle som førskolelærer og hvilke faktorer i

relasjonen har førskolelærerne i fokus. Hvordan de ser på sin relasjon til barn med problematferd kan være avgjørende for hvordan de opplever den. R11 sier at et aktivt og tydelig personalet er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. Anerkjennende og støttende relasjoner er grunnlag for utvikling av sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2011). Barnehagen har en viktig rolle i å gi barna støttende og gode relasjoner.

Anne forteller at hun har en god relasjon til Anders, men at det kan gå litt opp og ned:

Det er holdt på å si... litt dobbelt, fordi i perioder så er det at en tenker: «Å, ikke i dag igjen!» At en får en sånn... opp igjen, opp igjen og opp igjen. Opp igjennom årene jeg har jobbet, så har det vært barn i denne kategorien uansett. Jeg prøver heller å sette inn litt ekstra og prøver å snu de følelsene av at «Å, dette orker jeg ikke nå». For man blir ganske oppgitt!

Hun bruker mer energi på å få til en god relasjon til Anders enn til de andre barna på grunn av hans utagerende atferd:

Jeg bruker mer energi på han fordi jeg vil ikke la den irritasjonen og frustrasjonen påvirke hvordan jeg forholder meg til han.

Beate forteller at hun har en god relasjon til Bjørnar. Hun kjenner Bjørnar godt og har fulgt han siden han begynte i barnehagen. Hun har god kunnskap om hans vansker, og at dette har betydning den gode relasjonen de har:

Jeg kjenner han godt. Jeg har fulgt han mer eller mindre hele tiden. Jeg vil vel si at når du har hatt et barn med deg og kjenner han på 4. året og han er i sitt 5. så føler jeg at jeg har god kunnskap om han.

Cecilie forteller også at hun har en god relasjon til Christian, men at det til tider kan være utfordrende:

Jeg vet at jeg enkelte ganger jobber med meg selv for at jeg ikke skal vise til han hvor egentlig frustrert jeg er over situasjonen. Men bortsett fra det tror jeg vi har en veldig god tone oss imellom. Veldig godt forhold!

Hun forteller at etter hun begynte med veiledningsprogrammet på Christian har hun fått en bedre forståelse av han, til tross for at det til tider kan være krevende:

Etter jeg begynte med veiledningsprogrammet så føler jeg at jeg forstår mye mer av det han vil og det han mener og sånn. Men jeg merker at av og til så sliter det veldig, når alt blir en kamp hele tiden. Du blir veldig trøtt og sliten. Av og til så tenker jeg: «nå må noen andre ta han, nå takler jeg ikke mer. Nå er det nok» (...)

Hun forteller videre at hun bruker mye tid på å tenke på Christian:

Det er av og til dager der jeg har kommet hjem og så har jeg vært helt utslitt og så tenker jeg på han... tenker og tenker og tenker. Du blir ganske utslitt og så får du dårlig samvittighet for du tenker de tankene som du tenker på. Han skal jo ha den samme behandlingen som de andre barna i barnehagen og så har jeg tenk mye på at «Tenk om han merker at han føler seg mindre likt enn de andre barna. Tenk om han tror at vi ikke liker han». Så begynner du å tenke sånn. (...)

Dagny forteller om hennes relasjon til Dennis:

Jeg føler vi har en veldig god relasjon og jeg føler at han hører på det jeg sier til han og hører på det han kommer med. Vi har egentlig et veldig godt forhold. Det syntes jeg. Han oppsøker meg og jeg oppsøker han.

Hun forteller også at det ikke alltid er like lett å være i relasjon til Dennis:

(...) Det er jo klart at jeg som voksen og det skal jeg være helt ærlig på, kan få nok. Det kan være mye av og til, men da er jeg litt sånn som velger å trekke meg ut av situasjonen.

4.2.1 Utfordrende relasjoner

Barsøe hevder at barn med problematferd vil utfordre voksne mer enn andre barn (jamfør 2.4.1). Alle førskolelærerne kan kjenne på at de blir utfordret i forhold til barn med problematferd og at det til tider kan være krevende. Atferden til barna kan sette førskolelærerne på prøve.

Det ser ut til at alle førskolelærerne er til stand til å inngå i gode relasjoner til barn som både er preget av nærhet og konflikt. Dette krever en svært god relasjonskompetanse (jamfør 2.4.1) fra førskolelærerne. Cecilie kjenner at relasjonen til Christian er preget av konflikt:

Når han har ligget på gulvet kjempe lenge og du har forsøkt alt, så har han slått noen og er sint og sur. Når jeg kjenner at jeg ikke maktes mer, da føler jeg at istedenfor at jeg skal holde på, så kan jeg heller trekke meg vekk, så kan en annen overta.

Dagny mener det er viktig at relasjonen er preget av konflikter:

(...) Det er en helt ærlig sak, men jeg tenker at det er litt viktig. Man lærer veldig mye ut av seg selv. Jeg tenker det å se andre mennesker, se andre barn. Se deres behov og ikke alltid tenke på seg selv først eller hva som er viktig i alle situasjoner. For det er faktisk ikke svart-hvitt, sorry mate!

En relasjon vil sjeldent kun bære preg av nærhet og varme. Det er viktig at relasjonen blir satt på prøve og at dette kan være en grunn til å se barnets behov på en annen måte. Barn har et særlig behov for å møte voksne som både kan takle konflikter og samtidig inngå i nære relasjoner til barn (jamfør 2.4.1). Alle førskolelærerne forteller at de ser det enkelte barnet på dets egne premisser og klarer å tilpasse sin atferd til barnet.

4.2.2 Profesjonalitet

Som førskolelærere er man profesjonelle hjelpe- og omsorgsarbeidere og befinner seg i en profesjonell rolle man må ta ansvar for. Selv om førskolelærerne i utvalget kjenner at de både kan bli frustrerte og slitne, klarer de å være profesjonelle i relasjonen til barna. Som førskolelærer må man forholde seg profesjonelt og Dagny understreker dette:

De utfordrer deg. Og vite det at en skal være en omsorgsperson uansett. En kan ikke velge hvilke barn... Noen barn liker man og noen barn liker man ikke, men en skal ikke tydeliggjøre det ovenfor barnet hvem disse er.

Hun forteller videre:

Det er jo utfordrende. Men som sagt så er en jo profesjonell og jeg tenker på at det som vi jobber med handler om å se alle barn, ikke bare de barna som flyter igjennom, men også de barna som trenger oppfølging og veiledning.

For noen har det å være profesjonell fått betydningen av «profesjonell distanse», dvs. å skulle holde avstand, ikke la seg provosere eller berøre rent følelsesmessig og ikke vise følelser. Å være profesjonell får altså preg av noe kjølig og distansert (Kinge 1999). Dette vil som regel medføre en mangel på den følelsesmessige tetthet som er så viktig for barnets utvikling og spesielt for barn med problematferd som ofte blir møtt med distanse. Å erkjenne egne følelser og reaksjoner er nødvendig for å utvikle forståelse for barn med problematferd. Man må lære av følelsene og bli bevisst de følelsene man har, slik at man ikke forkludrer forståelsen av barnet. Det innebærer kunnskap, bevissthet og forståelse om barnets reaksjoner og kunnskap om deres egen måte å reagere og fungere på (Kinge 1999). Det er flere av førskolelærerne som kjenner på sine egne følelser i arbeidet med problematferd, som blant annet Dagny:

Det kan bli mye av og til, men da er jeg litt sånn som velger å trekke meg ut av situasjonen. Fordi jeg tenker at enkelte ting, jeg kjenner at det koker og da kan ikke jeg være en god omsorgsperson for han. (...)

På avdelingen til Cecilie er de opptatt av at det er de voksne som tar en «time-out»:

(...) Når du kjenner at «dette er utenfor min komfortsone, at du kjenner det bruser litt i deg». Og han får av og til frem den at du kjenner at nå trykker du på alle knapper. Vi har snakket litt om at istedenfor å drive med time-out i barnehagen, så får de voksne en time-out. Når jeg kjenner at «nå er det nok for meg, nå må jeg rett og slett ha en annen som skal overta han nå for nå er det nok». For det skal ikke gå utover (barnet). Jeg skal ikke vise dette tydelig for han. Han kan gjerne se at jeg blir lei meg og at jeg blir stresset, men at jeg kjenner at jeg ikke kan ivareta han og gjerne blir mye mer irritabel enn det en bør bli profesjonelt sett. Så trekker man seg unna. Og det har vi felles på avdelingen, at du kan si at «nå kjenner jeg at nå er det nok». Det er slitsomt!

Ved at de voksne får en time-out har de mulighet til å hente seg inn igjen å få kontroll over følelsene sine. De får kjenne på de følelsene som oppstår i relasjon til barnet, men trekker seg ut av situasjonen når de kjenner at de har fått tok, slik at ikke de negative følelsene deres går ut over barnet. Dagny har tenkt at:

Jeg ville aldri trukket meg ut hvis jeg sto midt i en konfliktsituasjon fordi da tenker jeg at det er viktig å fullføre den på en god måte. Men dager der jeg kjenner at «i dag kan ikke jeg ta den konflikten som foregår der borte», så er vi veldig åpen med hverandre med det på avdelingen og ikke noe sånn at jeg tenker at barn oppdager det eller opplever det sånn at vi ikke har lyst eller.. sånn er det ikke. Ikke i det hele tatt! Det skjer kanskje to ganger i halvåret. Men jeg tenker det er like viktig, fordi han trenger tålmodighet.

Førskolelærerne forteller at barna kan vekke et mylder av følelser i dem. Det er ikke bare de “tillatte og snille” følelsene som vekkes. De kan få frem følelser som usikkerhet og sinne. Det er viktig å forholde seg profesjonelt i hjelperrollen. Dette vil si at man inkluderer følelser og engasjement på en måte som ikke hindrer profesjonaliteten, men som øker evnen til å se barnet klart.

4.2.3 Viktige faktorer i relasjonen

I kapittel 2 (jmfør 2.4.6) trekker jeg frem viktige faktorer for å etablere og opprettholde en god relasjon. Alle førskolelærerne nevner faktorer i deres relasjon til barna. De trekker frem faktorer som blant annet trygge voksne, gode rollemodeller og å se de positive sidene til barnet.

Dagny trekker inn flere faktorer som hun mener er viktige i relasjonen til Dennis:

Jeg tenker jo på en måte at en er trygg på hverandre, at en på en måte viser interesse for hverandre, tolerer hverandre. Kanskje det er det viktigste i dette her. At jeg ser han for den han er og motsatt. Og at han har respekt for at jeg ikke alltid kan la han få lov til å gjøre de tingene han har lyst til å gjøre. Men samtidig kan vi være venner og samtidig kan vi ha omsorg for hverandre.

Hun trekker fram at det er viktig å se barnet for det det er. Hun lar ikke problematferden styre hvordan hun ser på barnet. Det er barnet som er i fokus.

Cecilie forteller at Christian trenger gode rollemodeller som kan hjelpe han, og hun er bevisst på at det er viktig:

(...) gode voksne og trygge voksne som kan vise han hvordan han skal formidle seg eller gi beskjed om ting.

Juul og Jensen (2003) sier at førskolelærere skal være rollemodeller på godt og vondt. Det dreier seg om den voksnes vilje til å ta ansvar for egne forventninger, grenser og atferd.

Cecilie forteller at det er ikke alltid like enkelt å være en god rollemodell:

Jeg forsøker å vise med at jeg snakker og bruker stemmen, men jeg vet og at han av og til ser at jeg blir frustrert.

Dagny forteller at det jobbes med Dennis i forhold til hans problematferd og hvordan voksne i barnehagen kan hjelpe han:

Vi i barnehagen jobber veldig med å være tilstede, være gode rollemodeller, være gode omsorgspersoner, ha faste rutiner... Hva kan han forvente når han kommer til barnehagen hver dag. Bare den basiken.

Drugli (2008b) peker nettopp på dette med ulike måter personalet kan hjelpe barna på. Å ha få, men tidlige og gjennomførbare regler, faste rutiner og en klar gruppeledelse kan gjøre barnehagen mer oversiktlig for barna.

En viktig faktor i relasjoner handler om hvordan de voksne i barnehagen ser på barnet. Anne forteller at det er viktig å fokusere på barnets sine positive sider:

Sånn som han her (Christian), så klarer vi å fokusere på det positive og gi positive tilbakemeldinger og hjelpe barnet til å komme vekk fra det negative, så har vi kommet veldig langt på vei. Men hvis alle de voksne på teamet er veldig sånn: «Å, han er så vanskelig, det er et problem og det er et problem og det er et problem», så blir det bare større og større. (...)

I følge Sollesnes (2008) er det den voksne som har ansvaret for å etablere gode relasjoner til barn og unge. Hva den voksne gjør, vil i stor grad avhenge av personene som er involvert i situasjonen. En må tilpasse hvert enkelt barn, da det ikke finnes oppskrifter som passer for alle barn (Sollesnes 2008). Anne forteller videre at det viktigste er å se Anders og ikke problematferd:

For i forhold til han, så ligger det veldig mye i hvordan problemene blir håndtert og det er jo der jeg føler vi heldigvis er på god vei å prøve å snu det. Og det med å se det positive med dette barnet. (...)

Kinge (1999) mener at den viktigste hjelpen ikke ligger i enkeltstående tiltak, men i de hverdagslige aktivitetene og i det naturlige samspillet med andre barn og voksne.

4.2.3.1 Voksenrollen

Drugli (2008b) hevder at mange førskolelærere strever med sin voksenrolle i barnehagen. De opplever at stadig flere barn har mange udekte behov som det ikke er ressurser til å møte og de opplever stadig barn som har en utfordrende atferd som gjør jobben vanskeligere. Alle førskolelærerne er opptatt av å ha en god relasjon til barn og viser dette ved hjelp av deres holdninger. Førskolelærerne har klare forventninger og følger opp barna. Anne forteller at det gis tydelig beskjeder:

Vi snakker alvorlig og vi snakker tydelig. Det er ikke noe kos og klem, men det er hvert fall et forsøk på å være tydelig og klar uten å være sint!

Beate er veldig tydelig og klar i sin voksenrolle:

(...) Jeg bruker ikke tusenvis av ord, men gir korte beskjeder og en til en, som jeg ser at hjelper på. Når jeg skal hente inn noe, så er det ikke snakk om å ta tak i han som jeg nevnte, og bruke fysisk kontakt, men be han komme å høre.

Cecilie understreker også at hun er tydelig når det gjelder grenser og krav:

Vi jobber mye med å være veldig... har vi sagt nei, så har vi sagt nei. Det er jo det at av og til så må vi velge hvilke kamper vi skal ta (...). Jeg forsøker å være så klar på det jeg har sagt, på grensesetting og sånn.

Når det gjelder grensesetting syntes førskolelærerne at det ikke er så vanskelig. Dagny understreker dette med:

Jeg tenker at grensene vil alltid være tydelige. Vi har de samme grensene for alle barna på avdelingen og sånn er det for han og.

Det ser ut til at alle førskolelærerne viser den autoritative voksenrollen (jamfør 2.4.5). Førskolelærerne møter den fysiske aggresjonen hos barnet ved å utøve varm relasjonsbygging og være tydelig i situasjoner med negative handlinger. Det er den mest fruktbare voksenrollen for førskolelærere i barnehagen. Forskning viser at denne rollen gir det beste resultatet når det gjelder barns tilpasning (Baumrind 1991). Denne voksenrollen har også fått et stadig større fokus med tanke på utøvelse av den profesjonelle pedagogrollen. Autoritær stil påvirker generelt i en positiv retning, noe som også gjelder barn med utfordrende atferd (Nordahl m. fl. 2005). Førskolelærerne viser en vilje og evne til å ta ansvar for sin voksenrolle og gir ikke opp hvis noe mislykkes.

4.2.4 Relasjonen mellom førskolelærer og barn

Førskolelærerne opplever alle at de har en god relasjon til barnet. De peker likevel på at det kan være utfordrende og kan føle at de blir utfordret av barnets atferd. Drugli (2008b) påpeker at det ikke alltid er like enkelt å gå inn i positive relasjoner til barn som vekker de voksnes frustrasjon og som bidrar til store forstyrrelser i hele barnegruppen. At voksne kan reagere med sinne, kritikk og straff ovenfor barn som utfordrer oss. Anne har fått kjenne på denne frustrasjonen:

Når du hører at det er en konflikt der borte, og så er det bare: "Åja, han er der ja". Så er det sånn at hadde jeg ikke vist bedre så hadde det vært en unge jeg ville slengt i veggen. Men vi gjør jo ikke sånt. [Latter] Men ja, man blir ganske oppgitt og frustrert og "Å, ikke igjen».

Drugli (2008b) konstaterer at det selvsagt er forståelig, men det hjelper ikke barna noe. For at voksne skal støtte slike barn til mer positiv utvikling må de greie å bryte med både negative følelser og samspillsirkler. Det er alltid de voksne som må ta ansvaret for å forsøke å utvikle

positive relasjoner til barn i barnehagen, uavhengig atferd (jamfør 2.4.1). Som profesjonell støttespiller for barn må en ta et aktivt ansvar for å utvikle en god relasjon til barna. Det sentrale og overordnede elementet i barn- og førskolelærerrelasjonen er den voksnes evne og vilje til å ta ansvaret for relasjonens kvalitet, og å ikke gi opp når noe mislykkes (Juul og Jensen 2003). Ingen av førskolelærerne har gitt opp, selv om det til tider kan føles maktesløs og krevende. De viser en profesjonalitet i sin relasjon til barna med problematferd. Samtidig som de viser følelser, og kjenne på både frustrasjon og sinne, så klarer de alle å opptre profesjonelt. Skogen (2009) hevder at man kan vegre seg for å fortelle om de vanskelige følelsene som kan oppstå i relasjoner. Dette kan for eksempel være sinne. Man vil ikke at barna skal bli kjent med de sidene av følelsene våre. Når de likevel kommer til syne, kan førskolelæreren kjenne seg mislyktes, fordi reaksjonsmåten ligger langt unna idealene man tilstreber. Det er viktig at pedagogene viser følelser, for i en relasjon vil det også være følelser. Førskolelærere tilhører en relasjonsprofesjon og de er yrkesutøvere som arbeider i en tett og personlig kontakt med andre. Det viser en styrke i deres arbeid og gjør at relasjonen deres til barna blir god.

Studier fra USA (Drugli 2008b) har vist at relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen kan ha fem ulike kjennetegn: konflikt/sinne, varme/nærhet, åpen kommunikasjon, avhengighet og bekymring. Alle de ulike kjennetegnene blir beskrevet av førskolelærerne. I de konfliktfylte relasjonene er det ofte preget av voksne og barn som krangler og ikke finner ut av det med hverandre og kan avdekkes ved det Cecilie forteller:

Når han har ligget på gulvet kjempe lenge og du har forsøkt alt, så har han slått noen og er sint og sur. Da når jeg kjenner at jeg ikke maktes mer, da føler jeg at istedenfor at jeg skal holde på, så kan jeg heller trekke meg vekk, så kan en annen overta.

Cecilie forteller også om varme og nærhet i relasjonen mellom hun og Christian:

Han kommer og slenger seg rundt halsen på deg og klemmer deg.

Åpen kommunikasjon viser seg for eksempel slik som Anne forteller:

Han liker veldig godt å fortelle. Han kommer til meg og forteller «sånn og sånn gjorde vi hjemme i går». Han har en kanin han prater masse om. Sånn at det er liksom den «positive typiske han».

En avhengig relasjon innebærer at barnet viser en uhensiktsmessig avhengighet av den voksne. Beate forteller:

(...) Også det i forhold til hvis vi sitter og er ferdig rundt bordet og det er andre (voksne) som sier at «du kan få gå», så spør han gjerne en gang til MEG om han kan få gå. Og han vil liksom høre helt ut at dette var greit (...)

Førskolelærerne forteller at de opplever disse kjennetegnene i relasjonen mellom dem og barnet.

Cecilie har gjennom sitt arbeid med veiledningsprogrammet fått en annen forståelse av Christian sine vansker. Dette har også endret atferden til Cecilie i forhold til Christian. Kvaliteten på relasjonen mellom dem har blitt bedre fordi hun har endret atferd. Hun ser andre sider ved Christian som hun ikke har sett før. Pianta (1999) og, Røkenes og Hanssen (2006) mener at det er mye dokumentasjon på at relasjonskvalitet faktisk kan endres, og nøkkelen til endring ligger i å endre den voksnes væremåte ovenfor barnet. Dersom den voksne endrer sin atferd ovenfor barnet, vil disse endrede handlingene påvirke barnet og føre til endret atferd også hos barnet. Dette kan få den voksne til å se andre sider ved barnet enn tidligere og forstå barnet på en mer positiv måte, noe som vil styrke relasjonen mellom barnet og personalet og føre til bedre samhandling.

Nordahl m. fl. (2005) peker på at det ikke finnes vidunderkurer som hjelper alle barn med problematferd. Det er heller ikke slik at alle tiltak fungerer like godt, og det kan variere fra barn til barn hva som fungerer. Det største potensialet for hjelp finnes trolig i relasjonen mellom barnet og den voksne. Samspillskvaliteten med nære voksenpersoner vil alltid være en viktig faktor i arbeidet med problematferd. Det ser ut til at førskolelærerne er opptatt av relasjonen de har til barnet og er bevisst sin egen væremåte i forhold til barnet. De har alle utforsket sine «beliefs» (jmfør 2.2). Det at de voksne er bevisst på sine «beliefs» kan hjelpe dem til å reflektere og arbeide med egne bakenforliggende ideer. Dette påpeker også Drugli (2008b) og hevder det er viktig å evaluere sin egen relasjon, særlig til barn man er bekymret for. Egenevaluering av egen atferd ovenfor barnet, av barnets atferd ovenfor den voksne eller av hva en tenker og føler omkring relasjonen til barnet, kan bidra til økt forståelse for hva man må jobbe med for å få til en utviklingsfremmende relasjon til barnet.

Det ser ut til at førskolelærerne klarer å gå inn i positive relasjoner til barn med problematferd selv om relasjonen er preget av konflikter. De kjenner på frustrasjon og oppgitthet, men klarer likevel å oppføre seg profesjonelt. Dette viser en styrke i deres yrkestittel. De klarer å «se» barnet og ikke deres problematferd. Førskolelærerne møter den fysiske aggregasjonen hos

barnet ved å utøve varm relasjonsbygging og være tydelig i situasjoner med negative handlinger. Barn trenger å møte voksne som har personlig autoritet, voksne som kan avgrense seg, og som har energi og vilje til å møte barnet i de nødvendige *personlige* konfrontasjonene (Juul og Jensen 2003). Dette er spesielt en stor fordel for barn som utfordrer.

Førskolelærerne ser det enkelte barn på dets premisser og tilpasser sin atferd til barnet. Overland (2007) og Nordahl m. fl. (2005) fremhever at gode relasjoner med førskolelærer og barn er av stor betydning for å redusere problematferd. Drugli (2008a) mener at tiltakene helst bør iverksettes før barnet begynner å utvikle atferdsvansker. Ved at førskolelærere er bevisst sin relasjon til alle barn og deres voksenrolle, kan dette forebygge at barn utvikler atferdsvansker. Førskolelærere betyr mer for barns utvikling nå enn tidligere, som en følge av at barn tilbringer mye mer tid sammen med dem i barnehagen. Førskolelærere etablerer også gjerne mer nære relasjoner til barn, og dermed blir de mer betydningsfulle aktører i barns utviklingsprosess enn tidligere. Det er førskolelæreren sin oppgave å legge til rette for barna. Dersom et barn viser problematferd blir et godt samarbeid enda viktigere enn ellers (Drugli 2008a).

4.3 Hvordan opplever førskolelærerne sin kompetanse på problematferd?

Det å være kompetent handler for førskolelærerne om å være i stand til å håndtere arbeidsoppgaver i barnehagen på en god måte. Man må være tilstrekkelig, kvalifisert og dyktig i sitt arbeid (jamfør 2.3). Jeg vil her se på hvordan førskolelærerne opplever sin egen kompetanse på problematferd. Dette hviler på en tanke om at en må *tro* at en er i stand til å ta i bruk kompetansen sin. En må ha tro på og forventninger om at en er i stand til å ta i bruk egenskapene sine. Her blir det gjort et skille mellom observert kompetanse og selvoppfattet kompetanse. Jeg vil se på hvordan de opplever sin egen kompetanse. Hvor har de fått kompetansen sin fra? Er det gjennom teoretisk opplæring og/eller praktiske erfaringer? Jeg vil også se hvordan førskolelærerne opplever å få hjelp når problemene oppstår.

Anne vurderer sin egen kompetanse som relativt bra. Hun har gjennom mange år som førskolelærer hatt flere barn med en eller annen form for atferdsvansker. Dette mener hun har gitt henne mye kompetanse på området:

(...) jeg har jo fått en del erfaringer, både fra jobben min med ungene og i barnehagen, og gjennom samarbeid med spesialpedagoger.

Det er Anne som har jobbet lengst som førskolelærer i barnehagen har mest praksis. Hun forteller at hun hadde veldig lite om atferdsvansker under utdannelsen:

(...) Det var vel nærmest et tema vi aldri var borti.

Hun kunne ønske at temaet var mer omtalt under utdannelsen. Likevel føler hun at hun klarer å ta tak i problematferd når det oppstår i barnegruppen på grunn av lang praksistid.

Beate vurderer sin egen kompetanse på problematferd som god og mener at dette har å gjøre med at hun har hatt flere barn opp gjennom årene som har vist problematferd:

Nå har jeg hatt et par av disse som er på basen her som sliter litt med atferd i flere år. Jeg har vel blitt tryggere på hvordan og hva som er rett og mindre okei å gjøre. Men jeg har ikke noe utvidet skolegang. Ikke noe spesialpedagogikk eller noe sånt.

Også Beate mener at hun ikke har hatt mye under utdannelsen:

Nei! Altfor lite.

Hun forteller at det ble opplest og oppramset hvilke instanser man kom til å komme i kontakt med, men veldig lite om hvordan man skulle gå frem gjennom PP-tjenesten.

Cecilie føler at hun gjerne skulle vist mer om temaet på forhånd:

Jeg skulle vist mye, mye mer. Assistentene vet gjerne enda mindre enn meg og så skal jeg veilede de og så vet jeg ikke alt selv. Det syntes jeg er litt tøft. De spør jo gjerne hva de skal gjøre og så tenker jeg at jeg vet ikke alltid hva jeg skal gjøre selv.

Hun legger til at man som førskolelærer aldri blir utlært:

Jeg føler på en måte det at du aldri vet nok i dette yrket, du kan alltid lære mer (...).

Hun forteller at hun har fått mer kunnskap og erfaring etter hun begynte å jobbe. Hun forteller at hvis hun hadde fått Christian i barnegruppen som nyutdannet, hadde hun ikke vist hva hun skulle gjøre. Hun forteller at hun nesten ikke hadde noe om temaet under utdannelsen:

(...) Fra lærerhøgskolen lærte vi hvordan vi skulle tolke tegninger, men vi lærte ikke hvordan vi skulle håndtere sånne ting. Jeg føler at jeg har lært for lite i utdannelsen min i forhold til dette.

Hun kunne derfor ønske hun hadde fått mer kunnskap om temaet under utdannelsen:

Veldig, absolutt, absolutt! Det er noe med at du ikke føler at du kan gjøre så mye som du gjerne vil, for du vil så gjerne.

Dagny som har jobbet kortest av de fire førskolelærerne vurderer sin egen kompetanse som relativt dårlig på problematferd. Hun sier at hun gjennom utdannelsen sin ikke hadde mye om temaet:

Jeg syntes det var utrolig lite av det gjennom utdanningen.

Hun kunne ønske hun fikk mer kompetanse på temaet:

Det syntes jeg. Det er jo klart at en lærer veldig mye når man kommer opp i en slik situasjon som dette her. En har jo flere barn i barnehagen som en tenker at «det er noe». Og en bruker mye tid på å spørre, snakke med PPT, veiledning, styreveiledning... Alle slags sånne ting. (...)

4.3.1 Teoretisk opplæring – praktisk erfaring

Det kan sies at det er to kilder til kompetanse: praktiske erfaringer og teoretisk kunnskap. Det er praksisen som danner et grunnlag for hvordan en forstår teorien – og omvendt, så det er kanskje ikke fruktbart å skille mellom disse. Man forstår de praktiske erfaringene i lys av den teoretiske kunnskapen man har tilegnet seg.

Det kan se ut til at det er en parallell mellom hvor lenge førskolelærerne har jobbet, deres praksistid og hvordan de opplever sin egen kompetanse på problematferd. Anne har som sagt jobbet lengst av de fire førskolelærerne og hun har tilegnet seg mye kompetanse opp gjennom årene. Cecilie har jobbet nest lengst og føler hun har blitt mer kompetent med årene. Beate har jobbet noe kortere enn Cecilie. Beate forteller at akkurat der hun er som pedagogisk leder, føler hun at hun ikke trenger å vite så mye mer om atferdsproblematikken. Hun tar selv videreutdanning, men har ikke valgt spesialpedagogikk. Videre mener hun at kjennskap til ulike instanser og hvordan man skal gå frem er viktig for pedagogiske ledere å vite:

Hvis jeg hadde hatt oversikt over systemet rundt og ikke følt usikkerheten som jeg gjerne gjorde i starten når vi begynner i jobb. Hvem er det vi skal (kontakte)? Og hele tiden gå til styrer (...). En kjennskap om veien videre når du først har noe sånt; det bør en pedagogisk leder hatt mer kunnskap om. (...) Så hvis det hadde vært litt mer kompetanse ute i grunnutdanningen i forhold til de enkleste diagnosene, ADHD og Asperger, så tror jeg tok at en hadde nærmet seg ungene ute på en annen måte hvis du ser at det kan være noe.

Hun forteller at den praktiske erfaringen er noe som er viktig, fordi det er når du begynner å jobbe du lærer å bruke det teoretiske i praksis. Hun kunne ønske at det var mer i utdannelsen slik at ikke skillet mellom teoretisk opplæring og praktisk erfaring ble så stor.

Det kan se ut til at det er en parallell mellom hvor lenge førskolelærerne har jobbet (deres praksistid) og hvordan de opplever sin kompetanse. Det kan se ut som det er sammenheng mellom hvor mye erfaring førskolelærerne har med barn med problematferd, og med vurderer de sin egen kompetanse på området. Dette er i tråd med det Kvernbekk mener, jamfør 2.3.2, at praksis og teori henger sammen. Ved hjelp av teori og praksis kan førskolelærerne tilegne seg mer kompetanse.

Både Anne og Beate har hatt mange barn med problematferd opp gjennom årene, og har dermed tilegnet seg en del erfaringer i løpet av årene de har jobbet etter fullført utdanning. De vektlegger den praktiske erfaringen høyere enn den teoretiske opplæringen de har hatt i førskolelærerutdanningen. Barsøe (2010) påpeker at selv om en har lang erfaring med å arbeide med barn, blir en aldri utlært fordi en ikke har møtt akkurat *dette* barnet. Arbeidet med de utfordrende barna krever tilstedeværende voksne som har både øyne og ører vidåpne for å oppfatte på hvilke måter barnet fungerer godt, og hva som kan skape problemer for barnet (s.st.)

4.3.2 Fått hjelp?

Førskolelærerne syntes alle at det er krevende å stå i situasjonen alene uten intern eller ekstern støtte. Drugli (2008a) støtter dette og hevder at det er tungt å stå i denne problematikken over tid og det er derfor viktig at en opplever støtte og veiledning i arbeidet. Man kan da stille spørsmålet om førskolelærerne opplever å få hjelp når utfordringene oppstår.

4.3.2.1 Intern hjelp

Førskolelærerne forteller at de alle får intern hjelp i barnehagen. Det å stå i situasjonen helt alene er både krevende og utfordrende. Personalet i barnehagen er viktige støttespillere i arbeidet med problematferd. Deres allsidige kompetanse er en viktig ressurs (jamfør 2.4.3). Det å bruke personalet sin kompetanse ser alle førskolelærerne på som en fordel. Dagny foreller:

Jeg har veldig dyktige medarbeidere. Hun ene, hun har jobbet med barn med atferdsproblemer i mange år.

For Dagny har dette vært en stor fordel fordi hun ikke har så lang praksiserfaring. Hun har gjennom personalet fått hjelp til å møte barn med problematferd.

Anne forteller at det aller viktigste for henne er ledermøtene i barnehagen. Der kan man diskutere med andre førskolelærere. Både Anne og Cecilie jobber sammen med to førskolelærere på sin avdeling og mener at det er en styrke i og med at de har mulighet for å diskutere og dele ulike synspunkter på problematferd. Cecilie mener det er viktig:

Vi jobber i en stor barnehage og man får kunnskap gjennom andre. En lærer hele tiden og det er mange barn som har spesielle behov. (...) Vi har jo to likestilte ped. ledere og vi kan jo veilede hverandre litt. Vi har litt forskjellige måter å gjøre ting. Så vi kan jo hjelpe og veilede hverandre.

Barsøe (2010) påpeker at et anerkjennende miljø internt i barnehagen er viktig. Det er lov å tenke og oppleve forskjellig og likevel bli møtt med respekt. Alle må få komme frem med sine synspunkter, og andre må lytte. Barsøe (jmfør 2.3.3) mener at når man reflekterer og tenker på ulike måter kan man forstå mer og bli klokere og mer kompetente.

4.3.3.2 Ekstern hjelp

Barnehager bør rådføre seg/melde fra til hjelpeinstanser dersom de opplever at de trenger ekstern hjelp. Det er pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som skal hjelpe barnehagen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge opplæringen av barn med særskilte behov. Alle kommuner skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Anne kunne ønske hun kunne fått mer hjelp av eksterne instanser:

Ja, en som man bare kunne diskutere en problemstilling med. Noen som ser det utenfra er jo veldig nyttig, fordi (...) det er faktorer som ikke er med i bilde og man får et nytt blikk på det. Sånn er det jo alltid at man helst ville hatt mer. Og generelt sett så føler jeg at når vi trenger PPT og andre instanser, så er det tungvint system. Det tar fryktelig lang tid. Det kan ta et år fra vi søker om hjelp til de i det hele tatt kommer inn og sier at dette skal vi se på. Og så går det et halvt år med observasjoner og møter eller så... OBS, så har barnet begynt på skolen. Det er veldig frustrerende når det er barn som åpenbart trenger hjelp.

Hun forteller at PPT i år har tatt tak i å hjelpe barnehagene i bydelen:

Det begynte nå i år at vi er så heldig at førskoleteamet på PPT i bydelen har startet med at de oppsøker barnehagene, så de kommer hit. Nå har de vært her to ganger og så kommer de en gang til løpet av våren. De informerer om sin jobb, så kan vi komme med konkrete problemstillingene uten at det kan indentifisere barnet. Vi kan si at «på

temaet har vi en sånn utfordring» og så kan vi få noen råd som «prøv sånn og sånn» eller her burde dere søke hjelp. Sånn at der er det jo en del (hjelp) (...).

Beate sier at hun gjerne skulle fått mer kompetanse og kunnskap på hvordan man går frem når man møter barn som utfordrer:

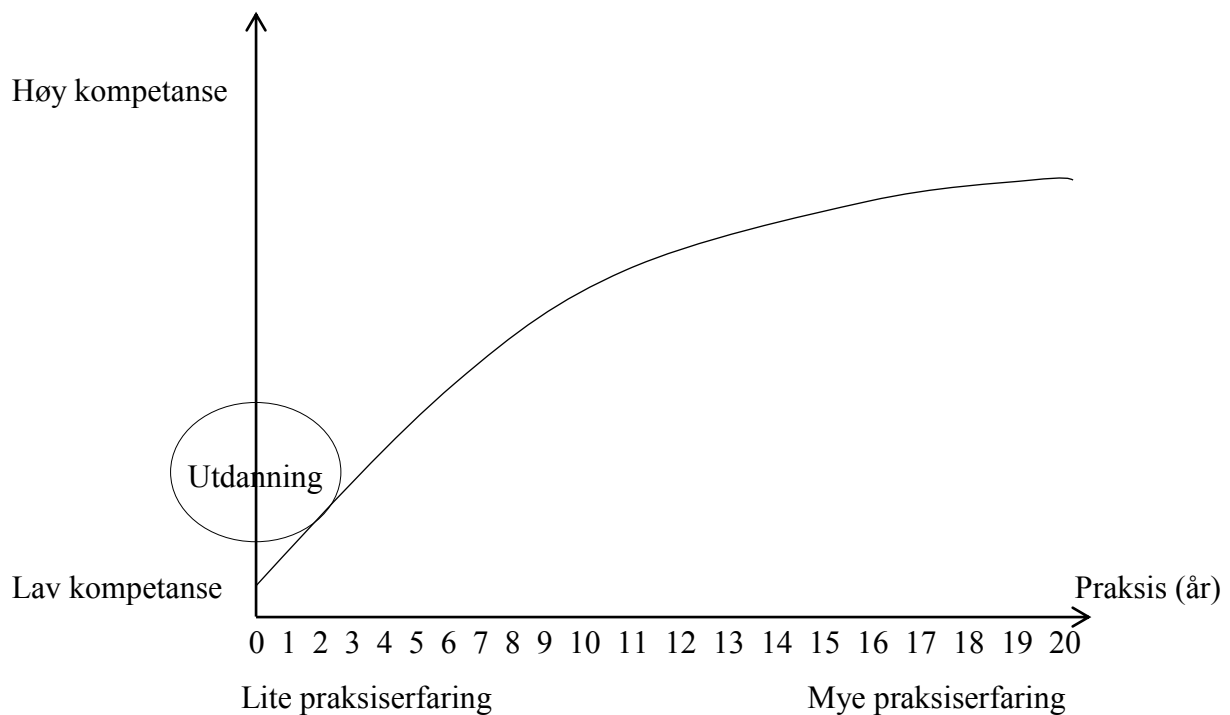
Hvis jeg hadde hatt oversikt over systemet rundt og ikke følt usikkerheten som jeg gjerne gjorde i starten når vi begynner i jobb. Hvem er det vi skal (kontakte)? Og hele tiden gå til styrer. Hvordan er det? En kjennskap om veien videre når du først har noe sånt; det bør en ped. leder hatt mer kunnskap om.

Alle førskolelærerne opplever at det er tungvint å gå til PPT. De kunne ønske at det var et sted man kunne gå til for å spørre etter hjelp, noe Anne presiserer:

Ideelt sett så skulle vi hatt en eller annen guro i et skap som vi bare kunne spørre når det var noe.

4.3.3 Kompetanse om problematferd

Alle førskolelærerne forteller at de har hatt lite om atferdsvansker gjennom utdannelsen. Det er de praktiske erfaringene førskolelærerne setter høyest når det gjelder sin kompetanse på atferdsvansker. De mener at erfaringer er det som viser seg å fungere i praksis. Det er erfaringen som sees på som den beste læreren og er et nødvendig vilkår for god pedagogisk virksomhet, i forhold til generelle prinsipp og teori. Det vil si at erfaringer er nødvendig for å tilegne seg mer kompetanse på området. Figur 2 er en modell for forholdet mellom førskolelærernes praksiserfaringer og deres opplevelse av kompetanse på problematferd.



Figur 2: Modell av forholdet mellom førskolelærernes praksiserfaringer og deres opplevelse av kompetanse på problematferd.

Figuren viser at kompetansen på problematferd er relativt lav de første årene som nyutdannet (lite praksiserfaring). Etter hvert som førskolelærerne tilegner seg mer praksiserfaring, får de mer kompetanse på feltet. Kompetansen vil selvfølgelig også reguleres i forhold til når man møter på barn med problematferd. En vil selvfølgelig lære mest i de årene man har barn med problematferd.

Alle førskolelærerne etterlyser mer om temaet i utdannelsen. Ut i fra mitt materiale har jeg ikke grunnlag for å hevde at høyskolene vektlegger teamet for lite. Drugli (2008a) etterlyser mer kunnskap om hvordan personalet kan arbeidet med problematferd. Mer kunnskap på området hadde kanskje gitt førskolelærerne mer trygghet i møte med barn med problematferd. Det kan også settes lys på om i hvilke grad utdanningen gir praktisk nyttig kompetanse.

Alle førskolelærerne får intern hjelp i barnehagen og ser på det som en stor fordel. På den måten tilegner de seg mer kompetanse gjennom personalet i barnehagen. Førskolelæreren benytter kompetansen til de andre i personalet både for råd, refleksjon og diskusjon. Anne og Cecilie har begge en førskolelærer til på sine avdelinger. Dette ser de på som en fordel.

Kompetanse finnes *i og mellom* personalet, og det ser ut til at dette styrker kompetansen og ikke minst kvaliteten for barnehagetilbudet. Det vil si at den kollektive kompetansen utgjør noe mer enn summen av kompetansen til enkeltindividet. Barnehagen er dominert av ufaglærte. Dette kan få konsekvenser for hvordan førskolelærerne opplever sin egen rolle og profesjon. For barnehagens vedkommende er det viktig at førskolelærertettheten blir større. Dette må være et riktig mål på sikt fordi barnehagebarn trenger førskolelærernes kompetanse. Det kan bidra til å heve kompetansen. Norge er det eneste av 25 undersøkte OECD-land som ikke har 50 prosent pedagoger eller 80 prosent ansatte med barnefaglig kompetanse. Pedagogtettheten i Norge er vesentlig lavere enn i våre naboland Danmark og Sverige (Lyngmo 2012). Ved å øke pedagogdekningen i barnehagen, øker man også kompetansen i barnehagen og kvaliteten blir bedre.

Førskolelærerne understøtter Overland og Drugli (jamfør 2.3) og mener at kunnskapen om atferdsproblematikken er for lav i utdanningen. Likevel er det viktig å se på at førskolelærerutdanningen er en profesjonsutdanning, der en også tilegner seg kunnskap gjennom praksis (jamfør 2.4.2). Det innebærer en kontinuerlig læringsprosess og kan ses som livslang læring. En er på en lang reise der man underveis kan komme til å stå ovenfor utfordringer av ulike slag. Veien kan være brattere og hardere enn det en forutså. Man må kanskje gå den samme veien om og om igjen, og kanskje man opplever å ikke strekke til ovenfor de utfordringene reisen byr på. Det er nettopp dette førskolelærerne kjenner på i arbeidet sitt. De tilegner seg kompetanse hele yrkeslivet og en blir aldri ferdig utlært. Dette presiserer Dagny:

Jeg tror en aldri blir utlært på det, men jeg kunne ønske at jeg hadde mer på feltet.

Hun sier videre at man gjennom praksis får mer kompetanse på problematikken:

Det skal jeg innrømme at veien blir til mens vi går. (...)

Gotvassli (2001) understreker at barnehagen er på mange måter er en levende institusjon. Som organisasjon er den stadig i bevegelse, og det skjer stadig endringer. Dette henger sammen med at en aldri kan tilegne seg nok kompetanse på grunn av endringene. Cecilie mener at man aldri kan få nok kompetanse som førskolelærer:

(...) Du vet aldri nok i dette yrket, du kan alltid lære mer (...).

Førskolelærerne møter på utfordringer knyttet til barn med problematferd og det er ikke alltid kompetansen strekker til. Kompetanse er altså noe man ikke erverver seg en gang for alle,

men stadig videreutvikles gjennom reisen. Kompetansebygging blir derfor et viktig mål for å kunne iverksette tidlig innsats med god kvalitet. God kvalitet vil her si voksne som har en bevisst retning i arbeidet, med bakgrunn i en pedagogisk plattform som er forankret i forskning.

5.0 Konklusjon

Jeg har i masteroppgaven min sett på hvordan fire førskolelærere opplever barn med problematferd i barnehagen. Det er blitt sett på tre sider av opplevelsen. Disse tre sidene danner grunnlaget for masteroppgavens problemstilling. Jeg vil først gi en oppsummering av funnene mine for så å gi svar på masteroppgavens problemstilling. Deretter gis det en vurdering av funnene. Til slutt vil forskingen min belyses som en del av et større perspektiv.

5.1 Funnene

5.1.1 Hvordan forklarer førskolelærerne problematferd?

Førskolelærerne i utvalget mitt har gjort seg opp tanker om hvorfor barnet viser problematferd. De tenker ganske likt om hvorfor barnet viser problematferd. De ser vanskene i sammenheng med den individuelle forståelsesmåten; at det har noe med barnet gjøre og legger vekt på at problematferden kommer ut fra forholdene til disse barna. Dette er forhold som aggresjon, urolighet, temperament og sinne. Beate legger vekt på at Bjørnar eventuelt kan ha en diagnose og at det kan tyde på at det er genetisk disponert.

Alle informantene bruker også relasjonelle forklaringer; at problematferden har noe med samspillet i familien og forholdene i barnehagen å gjøre. De fremhever hjemmeforholdene til barna og tror at dette kan være en forklaring på hvorfor barn viser problematferd. Anne fremhever at hun tror Anders ikke har tydelig nok voksne hjemme, og Cecilie og Dagny legger vekt på hjemmesituasjonen i familien. Cecilie og Dagny tror også at barnehagen er med på å forklare hvorfor barnet viser problematferd. Cecilie legger vekt på at personalet har kommet inn i en ond sirkel, der de har mest fokus på den negative atferden. Dagny mener at struktur og tilrettelegging av barnehagehverdagen kan være med på å forsterke Dennis sin problematferd.

Når førskolelærerne forklarer hvorfor barna viser problematferd går de tilbake i tid og ser på bakenforliggende årsaker. Forklaringene til førskolelærerne fordeler seg på tre kategorier: de tror vanskene skyldes noe med barnet, noe med samspillet i familien og noe med forholdene i barnehagen. Dette er i tråd med det Tangen sier, jamfør 2.2.2, at den relasjonelle forståelsen er den som forklarer problematferd best. En ser sammenhengen mellom individuelle og kontekstuelle forhold, noe som er en fordel for planlegging og gjennomføring av tiltak i barnehagen.

5.1.2 Hvordan opplever førskolelærerne deres relasjon til barn med problematferd?

Alle førskolelærerne i prosjektet opplever at de har en god relasjon til barnet. De har god kontakt med barnet og bryr seg om det. Likevel opplever de alle at relasjonen kan være preget av utfordringer. Det kan være krevende å stå i relasjon til barn med problematferd.

Førskolelærerne kjenner at de både kan bli frustrerte og slitne, men at de klarer å forholde seg profesjonelt til barna. De sier at de ikke lar sine egne følelser og deres sinne gå utover barnet selv om det kan være utfordrende til tider. Cecilie og Dagny har kjent på at følelsene deres kan ta overhånd på grunn av barnets utagering, men forteller at de trekker seg unna for å kontrollere sin egen atferd slik at ikke deres atferd går utover barnet.

Alle førskolelærerne viser den autorative voksenrollen og ikke minst en bevissthet om hvor viktig deres voksenrolle er for barna og deres rolle som oppdrager. De trekker inn viktige faktorer i deres relasjon til barna som har betydning for relasjonen mellom dem og barnet.

5.1.3 Hvordan opplever førskolelærerne sin egen kompetanse på problematferd?

Førskolelærerne jeg har intervjuet opplever sin kompetanse som noe ulik. Anne og Beate har mest praktisk erfaring og føler seg tryggest i arbeidet. Dagny med minst praktisk erfaring føler seg mest usikker. Førskolelærerne ser ut til å støtte seg på tidligere erfaringer de har gjort. Ingen av de fire førskolelærerne syntes de hadde nok om temaet under utdannelsen og kunne ønske de hadde mer om dette. Likevel vektlegger de praktiske erfaringene høyere enn teoretisk opplæring (jamfør figur 2).

De opplever alle å få intern hjelp i barnehagen. Anne og Cecilie vektlegger at det er av stor betydningen å ha en førskolelærer til på avdelingen. De mener at dette bidrar til å øke kompetansen og sammen kan de reflektere, diskutere og veilede hverandre. Førskolelærerne opplever at de får lite ekstern hjelp. Det er Anne som opplever at hun får mest av det, men kunne likevel ønske at hun fikk mer.

5.2 Hvordan opplever førskolelærerne barn med problematferd i barnehagen?

Problematferd er noe som forekommer i varierende grad og omfang i alle barnehager. Hva som oppfattes som problematferd vil også kunne variere fra barnehage til barnehage, og fra førskolelærer til førskolelærer. Dette vil selvfølgelig påvirke hvordan førskolelærere opplever

barn med problematferd. Opplevelsen vil variere avhengig av førskolelærerens menneskesyn og personlige erfaringer, men også av kunnskap om problematferd generelt eller spesifikke typer problemer. Denne variasjonen i forståelsen av problematferd vil igjen kunne resultere i ulik og variert respons på atferden.

Førskolelærerne i det foreliggende prosjektet mitt opplever at det er krevende og utfordrende med problematferd i barnehagen. Det går i perioder og til tider kan det føles maktesløs å ta tak i. Dette påpeker også Barsøe (jamfør 2.4.1), og mener at barn med problematferd vil utfordre førskolelærere med sin atferd.

Selv om førskolelærerne i utvalget mitt opplever atferden som krevende og utfordrende til tider, har de et sterkt ønske om å hjelpe barna. De viser profesjonalitet og er bevisste på å «se» barnet og ikke bare deres problematferd. Kinge (2006) mener at å *bli sett* anses å være eksistensielt og avgjørende for positiv selvopplevelse og utvikling. Dette er spesielt viktig for barn med problematferd, da det ofte er fokus på de negative sidene til disse barna.

Førskolelærerne prøver å ha fokus på de positive sidene til barna, selv om det til tider kan være vanskelig på grunn av den utagerende atferden som barnet viser.

Informantene mine er klar over at problematferd er komplisert og sammensatt. Barn kommer fra ulike hjem med ulik bagasje. En bevissthet om hvorfor barnet viser problematferd syntes førskolelærerne er nødvendig for deres pedagogiske arbeid. Førskolelærerne viser at det er de som er ansvarlige for å legge forholdene til rette til barnehagen, selv om det krever mye arbeid og god tålmodighet. De gir ikke opp selv om de flere ganger mislykkes og det ikke går som planlagt.

Førskolelærerne i prosjektet viser en profesjonalitet i sin relasjon til barna. Samtidig som de viser følelser og kjenner på både frustrasjon og sinne overfor barnets atferd, klarer de å opptre profesjonelt. Deres fokus er rettet mot å ha en god relasjon til barnet. Det å ha en god relasjon er avgjørende for all kontakt med barn i barnehagen og spesielt barn med problematferd, da dette kan forebygge og redusere barnets problematferd (jamfør 2.4.4). Førskolelærerne viser den autorative voksenrollen (jamfør 2.4.5). Dette kan være en av grunnene til at de opplever å ha en god relasjon til barnet fordi forskning viser at denne rollen gir det beste resultatet når det gjelder barns tilpasning. Denne voksenrollen har også fått et stadig større fokus med tanke på utøvelse av den profesjonelle pedagogrollen.

Det er grunn til å tro at førskolelærere opplever problematferd som utfordrende. Det kan være tøft å stå i atferdsproblematikken. Likevel ser det ut til at de mestrer å gå inn i en positiv profesjonell rolle og at de gjennom utdanning, og da først og fremst praksis, har fått grunnlag for det. Det er selvfølgelig variasjon mellom førskolelærere generelt, og ulike barn gir ulike utfordringer. Likevel ser det ut til at førskolelærere fremstår som reflekterte og profesjonelle omsorgspersoner.

Barn med problematferd utfordrer og krever mye av førskolelærerne. Likevel har de en evne til å se «se» bak barnets atferd og se og forstå barnet under et. Drugli (2008b) understreker dette og mener det er viktig å «se» og forstå barnet for å fremme positive relasjoner. En må være opptatt av barnet som individ og hvem barnet er. Barn med problematferd trenger voksne som forstår hva som skjer, og som er i stand til å oppnå positive relasjoner til disse barna. Førskolelærerne i utvalget mitt bryr seg om barna og deres vilje til å hjelpe er stor. De klarer å «se» barnet! Det er nettopp dette Anne forteller, som har gitt tittelen på masteroppgaven; *Se hele barnet og ikke problemene.*

5.3 Vurdering av funnene

Jeg har intervjuet fire førskolelærere. Utvalget er ikke stort, men jeg føler det er nok for å få tilstrekkelig innsikt i hvordan førskolelærere opplever barn med problematferd i barnehagen (jamfør 3.3.2). Målsettingen har ikke vært å generalisere, men å få et dypere blikk i hvordan noen førskolelærere opplever barn med problematferd i barnehagen.

Førskolelærerne ble ved innledningen til intervjuene bedt om å fortelle om et bestemt barn som viser problematferd (jamfør 3.3.2). Det kan hende at funnene kunne blitt noe annerledes dersom jeg hadde spurte mer generelt om problematferd. Likevel tror jeg at ved at førskolelærerne har tatt utgangspunkt i et barn, har jeg fått fyldigere beskrivelser i forhold til hvorfor barnet viser problematferd og førskolelærernes relasjoner til barnet med problematferd.

Førskolelærerne fortalte om den problematferden jeg så etter (jamfør 2.1.4). Det varierte likevel noe i forhold til grad av problematferd på barna førskolelæreren pratet om. Dette kan

kanskje være en av forklaringene til at noen av førskolelærerne opplever problematferd som noe mer krevende enn de andre.

Kaufmann, jamfør 2.1.1, mener at miljøet vil være avgjørende fra hva slags atferd som blir oppfattet som problematisk. Det vil derfor variere fra barnehage til barnehage hvor mange barn som de ansatte mener viser problematferd. Egenskaper ved barnehagene kan dessuten medvirke til at noen typer problematferd er hyppigere hos noen grupper av barn. Dette kan være egenskaper som blant annet hva de voksne opplever som problematferd, organiseringsformen, barnegruppens sammensetning osv.

5.4 Egen forskning i et større perspektiv

Det er ingen tvil om at det er behov for mer forskning på atferdsvansker i barnehagen. Som nevnt innledningsvis er barnehagen i dag viktig. Den jobben som gjøres i barnehagen, spesielt rettet mot barn med atferdsvansker, er utrolig viktig for fremtiden til disse barna.

I og med at alle informantene i mitt utvalg er kvinner, hadde det vært interessant å høre om hvordan mannlige førskolelærere opplever barn med problematferd. I mitt prosjekt ble det kun fortalt om gutter med problematferd. Det hadde også vært interessant å høre om hvordan førskolelærere opplever problematferd hos jenter, dette fordi det er noen forskjeller hos kjønnene (jamfør 2.1.3). I dagens samfunn er det et faktum at mannlige førskolelærere og jenter som viser problematferd er i mindretall.

Jeg har gjennom masterprosessen gjort meg opp noen tanker i forhold til om barnehagen kanskje mest er tilpasset jenter. For å sette det litt på spissen så legges det mest til rette for stillesittende aktiviteter som for eksempel maling og perling. Barn med problematferd trenger å bruke kroppen sin aktivt. Gå på turer, bli utfordret på det fysiske som for eksempel hinderløyper og å være i aktivitet. En kan nesten hevde at bare å se på andelen menn som jobber i barnehagen, så har man kanskje svaret. Det er likevel mulig å skape barnehager som er like gode for begge kjønn med de voksne som er i barnehagen. Det krever refleksjon om hva som passer for *alle* barn, og de barna som liker fysisk aktivitet. Det har også de siste årene kommet flere friluftsliv- og idrettsbarnehager, noe som kanskje fysiske gutter spesielt har stort utbytte av å gå i. Det hadde i den forbindelse vært spennende og observert barn med problematferd i barnehagen og sett på hvordan forholdene er lagt til rette. Kanskje noe av

problematferden kan ha sammenheng med at de kvinnelige førskolelærerne har utformet en barnehage som er mindre tilpasset gutter med stort behov for fysisk aktivitet?

Gjennom masteroppgaveprosessen har jeg blitt mer bevisst på hvor viktig relasjonen mellom barn og voksne er. En god relasjon mellom barnehageansatte og barn med atferdsvansker er en forutsetning for å kunne hjelpe disse barna. Således kunne det vært svært spennende og sett hvordan relasjonen mellom førskolelærer og barn er i praksis.

5.5 Til slutt

Barnehagen har store muligheter for å hjelpe barn til mer positiv utvikling og samhandling med andre. Her tilbringer barn store deler av sin hverdag i sosial samhandling med andre barn og voksne. Det stilles krav til følelsesmessig og sosial kompetanse og mestring. Det er her barn vil møte profesjonelle voksne som kan hjelpe. Førskolelæreren vil kunne ha unike muligheter til å hjelpe barnet gjennom en tett og nær tilstedeværelse og ved å være tilgjengelig for barnet.

I løpet av arbeidet med masteroppgaven har jeg blitt enda klarere på hvor viktig rolle barnehagen spiller for barn med problematferd og hvor viktig relasjoner er. All kunnskap man har om barn og alle de erfaringene man har gjort seg med barn, og ikke minst evnen til å «se» hvert enkelt barn slik det er, vil være til stor hjelp for å lykkes i utfordringene knyttet til problematferd. Refleksjon rundt egen rolle og væremåte som førskolelærer er viktig i arbeidet med barn. Selv om det til tider kan være utfordrende, krevende og slitsomt, er det utrolig givende og spennende de gangene en lykkes.

Mitt ønske med denne masteroppgaven er at den skal være til hjelp for andre førskolelærere og voksne som jobber i barnehagen for å lykkes litt bedre med å hjelpe barn med problematferd.

Litteratur

- Barnehageloven (2006). *Lov om barnehager*. Kunnskapsdepartementet:
<http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-064.html>. Hentet: 27.04.2012.
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen: Veien ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I: J. Brooks-Gunn, R. Lerner og A. C. Peterson (red.) *The Encyclopedia of adolescence*. (s. 746-758). New York: Garland.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. og Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bunting, M. og Knudsen, L. H. (2011). *Blanke ark – en ny sjanse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bø, I. og Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Drugli, M. B. (2008a). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2008b). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen: forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (1995). *De likeverdige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (1995). *Ha tillit til læreren: skoleutvikling gjennom samarbeid*. Oslo: Bedre skole Norsk lærerlag.
- Furu, A., Granholt M., Haug, K. H. og Spurkland, M. (2011). *Student i dag - førskolelærer i morgen : kvalifisering til førskolelæreryrket*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gadamer, H.-G. (1960/1985). *Truth and method*. New York: Crossroad.
- Gotvassli, K.-Å. (2001). *Et kompetent barnehagepersonale: om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1991). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Johannessen, E. (1990). *Gruppekonsultasjon med barnehagepersonalet*. Doktorgradsavhandling. Oslo. Barnevernsakademiet/Statens spesiallærerhøyskole.
- Johannessen, E. (1995). *Lille Kari altfor snill, lille Per altfor vill: barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole*. Oslo: SEBU forlag.
- Juul, J. (2005). *Livet i familien: De viktigste verdiene i samliv og barneoppdragelse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Juul, J. og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. (Overs. av A. Solli). Oslo: Pedagogisk forum.
- Kinge, E. (1999). *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler: det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvilhaug, G. (1998). *AD/HD – et verktøy for kartlegging av barn og ungdom*. Oslo: Novus.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngmo, I. (2012). *Flere voksne inn i barnehagen*.
<http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2012/Januar/Flere-voksne-inn-i-barnehagen/>.
Hentet: 10.04.2012.
- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning – 2010*. Oslo: NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Sørli, A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nærde, A. & Neumer, S.-P. (2003). *Psykiske lidelser blant barn 0-12 år* (nr. 10). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt og Regionsenter for barne- og ungdomspsykiatri, Helseregionen øst og sør.
- Ogden, T. (1992). *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlag.
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Roland, P. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlag.
- Roland, P. og Størksen, I. (2011). *Alle barn på jorden har den samme rett. Den autoritative voksenrolle og relasjonsarbeid i barnehagen*. Kristiansand: Foreningen Være Sammen og & Idehospitalet AS.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønnevold, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen: barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sollesnes, T. (2008). Relasjonelt perspektiv på problematferd. *Spesialpedagogikk*, 03, 4-12.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Skogen, K. (2009). Entreprenøriell ledelse – mot en bedre skole. I: K. Skogen og J Sjøvoll (red), *Pedagogisk entreprenørskap* (s. 203-214). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- St. meld. nr. 16 (2007-2007): *-og ingen sto igjen: tidlig innstas for livslang læring*. Oslo: Departementet.
- Storvoll, E. (2004). *Antisosial atferd i ungdomstiden: En studie av kjønnsforskjeller i faktorstruktur, risikofaktorer, tilleggsproblemer og utvikling med alder*. NOVA: Rapport 5/04.

- Størksen, I. og Thorsen, A. A. (2011). Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertevig og E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 37-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjon: En relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther og J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sørli, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørli, M-A. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker*. Oslo: NOVA.
- Tangen, R. (2008). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. I: E. Befring og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 17-41). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Thorsen, A. (1999). *Forebygging og avhjelping av psykososiale vansker gjennom utviklingsarbeid i barnehagen*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf. Hentet: 24.04.2012.
- Wadel, C. (1990). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Flekkefjord: SEEK.
- Aanderaa, B. og Halvorsen, M. (2001). *Barnehage i en forandret verden: endring + kompetanse = kvalitet* Oslo: Kommuneforlaget.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvig, S. K. og Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Figurer

- Figur 1: Den autoritative voksenrollen s. 35
- Figur 2: Fremstilling av førskolelærernes praksiserfaringer og deres opplevelse av kompetanse på problematferd. s. 77

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Spørsmål om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg heter Anne Marthe Western og er masterstudent i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved Norsk Lærerakademi i Bergen. Jeg arbeider for tiden med min masteroppgave. Professor Gunhild Hagesæther er min veileder i arbeidet.

Teamet for min oppgave vil være problematferd. Jeg vil ha tak i hvordan førskolelærere opplever problematferd i barnehagen og hvordan de opplever deres relasjon til barn med problematferd. Atferdsproblematikken er et aktuelt tema som bør bli gjenstand for større oppmerksomhet i barnehagen fordi den jobben som gjøres i barnehagen er utrolig viktig for fremtiden til disse barna. Jeg vil se på problematikken ut fra førskolelærerne sitt ståsted;

hvordan opplever førskolelærer barn med problematferd i barnehagen?

Jeg vil intervjuere førskolelærere for å finne ut mer om dette. Det er de som jobber tett rundt barn med problematferd, og vet hvordan dette oppleves.

Problematferd er et spennende, men et krevende arbeidsfelt. Det er vanskelig å definere hva som ligger i dette begrepet av flere grunner. En snakker blant annet om atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, tilpasningsvansker, utfordrende, aggressive og antisosial atferd. I dette prosjektet er aggressiv, utagerende eller utfordrende atferd i aldersgruppen 3-6 år i fokus; barn som har en utagerende atferd rettet mot andre og som stadig kommer i konflikter med barn og voksne i barnehagen. Det er de barna man ofte føler seg maktesløse over.

Konflikter og fysisk aggresjon er ikke uvanlig blant barn i denne aldersgruppa – tvert imot viser de fleste barn slik atferd innimellom, uten at dette blir oppfattet som urovekkende.

Likevel er det noen barn som viser denne atferden så ofte, så lenge og så intenst at det blir oppfattet som problematisk og bekymringsfullt av barnehagepersonalet og andre rundt barnet.

Det er erfaringer fra arbeidet med disse barna jeg vil vite mer om. Problemene bør ha vært til stedet i minst et halvt år, men barnet trenger ikke å være tilvist andre instanser på grunn av dette.

Jeg vil gjennomføre intervjuene mine i februar. Intervjuet vil vare rundt en times tid. Jeg har taushetsplikt og vil behandle alle data konfidensielt. Jeg ønsker ikke å vite noe om identiteten til de aktuelle barna.

Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene, og i etterkant skrive ned intervjuene. Jeg vil i transkriberingen av intervjuene anonymisere opplysningene jeg har fått. Jeg vil gi personene fiktive navn, slik at det bare er mulig å bli sporet tilbake gjennom navnelisten som oppbevares atskilt fra transkripsjonene og som kun jeg har tilgang til. Navnelisten og lydbåndet blir makulert når prosjektperioden er over, innen utgangen av 2012. Etter denne datoen vil opplysningene om deg bare bli funnet i anonymisert form, og det vil ikke være mulighet til å spore informasjonen tilbake til deg. Det vil heller ikke være mulighet for andre å identifisere barnehagen eller kommunen i den ferdige oppgaven.

Det er frivillig å være med på intervjuet, og du kan når som helst trekke deg hvis du ikke vil delta allikevel.

Jeg ønsker å intervju deg som arbeider med denne problematikken i barnehagen og som sitter inne med interessant og verdifull informasjon. Jeg mener at problematferd bør bli gjenstand for større oppmerksomhet i barnehagen fordi den jobben som gjøres i barnehagen er viktig. Jeg håper du vil være med på mitt prosjekt, og er svært takknemlig om du setter av tid til det.

Hvis noe er uklart eller du lurer på noe, er det bare å ta kontakt med meg. Jeg kan treffes på telefon 934 62 789 eller per e-post: marthe_western@hotmail.com.

Du kan også ta kontakt med min veileder på telefon 920 41 518 eller per e-post: gh@nla.no

Dersom du vil delta i prosjektet, ber jeg deg fylle ut den vedlagte samtykkeerklæringen og sende den til meg. Jeg vil da ta kontakt med deg og avtale tid og sted for intervjuet.

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Anne Marthe Western

Astrups vei 51

5067 Bergen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og ønsker å delta på intervju.

Barnehage, dato og underskrift

.....

Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Vår dato: 03.02.2012

Vår ref: 29064 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29064	<i>Problematferd i barnebogen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gunhild Hagesæther</i>
Student	<i>Anne Marthe Western</i>

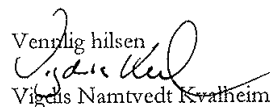
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvaalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anne Marthe Western, Astrups vei 51, 5067 BERGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 3: Intervjuguide

Dato:

Alder på informanten:

Bakgrunnsinformasjon:

Hvordan utdannelse har du?

Når tok du utdannelsen din?

Hvor tok du utdannelsen din?

Hvor mange år har du jobbet etter utdannelsen?

Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?

Hvor mange barn er det tilsammen i barnehagen?

Hvor mange barn er det på avdelingen/basen din?

Hvordan er alderssammensetningen på avdelingen/basen din?

Barnet sin atferd

Alder på barnet?

Er det gutt eller jente?

Kan du fortelle om dette barnet?

Hvilke utfordringer er knyttet til barnet?

Hvordan viser vanskene til barnet seg nå?

Har barnet ekstraressurs i barnehagen?

Forklaringer på atferden

Har du gjort deg noen tanker om hva atferden kan komme av?

Hvorfor tror du barnet viser problematferd?

Har dere snakket om mulige forklaringer til atferden i personalgruppen?

Gjør barnet atferden bevisst?

Hvordan tror du det vil gå med barnet?

Din relasjon til barnet

Hvordan opplever du relasjonen til deg og barnet?

Hvordan er din atferd ovenfor barnet?

Kan du gi noen eksempler på hvordan du er mot barnet?

Blir din atferd utfordret mer på dette barnet enn med andre barn?
Hvordan hankses du med egne negative og motstridende følelser for barnet?
Ser du på barnets problematferd som noe hinder for å skape en god relasjon mellom deg og barnet?
Er det vanskelig med grensesetting?
Er det et gjensidig tillitsforhold mellom deg og barnet?
Bruker du tid alene med barnet?
Hvordan takler du barnets problematferd?
Er det noe du liker spesielt godt med barnet?
Er du tydelig ovenfor barnet?
Har barnet noen spesielle regler?
Er du tydelige på dine personlige grenser ovenfor barnet?

Kompetanse

Hvordan vurdere du din egen kompetanse på atferdsproblematikk?
Hadde du mye om temaet i utdannelsen?
Har du fått hjelp når utfordringene rundt et barn har dukket opp?
Føler du at du har nok kompetanse til å kunne ta tak i problematferden til barnet?
Kunne du ønske deg mer kompetanse på feltet?

Til slutt

Hvorfor ville du være med på intervjuet?
Har du gjennom intervjuet gitt uttrykk for hvordan du opplever problematferd i barnehagen?
Er det noe mer du vil tilføre?
Tusen takk for at du ville stille på intervju!

