

Tidlig innsats for å hindre og motvirke problematferd

Hva vektlegger barnehagen i forhold til forebyggende og problemløsende arbeid?

Lena Johnsen Bjerkeengen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Tidlig innsats for å hindre og motvirke problematferd

En kvalitativ undersøkelse om hva pedagogiske ledere vektlegger i det forebyggende og problemløsende arbeidet i forhold til problematferd i barnehagen.

© Forfatter: Bjerkeengen, Lena Johnsen

År: 2012

Tittel: Tidlig innsats for å hindre og motvirke problematferd. Hva vektlegger barnehagen i forhold til forebyggende og problemløsende arbeid?

Forfatter: Lena Johnsen Bjerkeengen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

Tidlig innsats for å hindre og motvirke problematferd. Hva vektlegger barnehagen i forhold til forebyggende og problemløsende arbeid?

Formål og problemstilling

Formålet med undersøkelsen er å få økt forståelse og kunnskap for hvordan barnehagen kan forebygge for problematferd eller hindre videre negativ utvikling når atferden har blitt et problem. Undersøkelsen vil vektlegge barnehagens pedagogiske ledes syn på forebyggende og problemløsende arbeid, og hva de anser som gode tiltak knyttet til dette. Ut fra undersøkelsens formål har jeg valgt denne problemstillingen:

”Hva vektlegger barnehagen i sitt arbeid for å hindre at barn utvikler problematferd, og i hvor stor grad setter de inn tiltak tidlig for å redusere problematferd?”

Det teoretiske perspektivet som er lagt til grunn i oppgaven tar utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv, hvor interaksjonen mellom individ og miljø står sentralt. Risiko- og beskyttelsesfaktorer er også presentert som viktig i det forebyggende og problemløsende arbeidet.

Metode

Undersøkelsens problemstilling var utgangspunktet for at jeg valgte å benytte meg av en kvalitativ tilnærming, med semistrukturert intervju som metode for innsamling av data. Utvalget i min undersøkelse består av fire informanter som alle befant seg innenfor et avgrenset, men nokså stort område. Alle informantene er pedagogiske ledere for en avdeling i hver sin barnehage. Lydopptaker ble benyttet under intervjuet. Vitenskapsteoretisk tilnærming ble også valgt ut fra problemstillingen. Jeg har benyttet en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, samt at jeg har valgt Grounded Theory som utgangspunkt for analyse og bearbeiding av datamaterialet. Informantenes utsagn har blitt analysert og deres beskrivelse av fenomener har blitt sett i lys av et bioøkologisk perspektiv.

Resultater

Alle informantene understreker viktigheten av forebygging. Samtlige informanter opplever at deres barnehage i stor grad er opptatt av å forebygge problematferd og har fokus på det problemløsende arbeidet. Til tross for dette formidlet de samtidig en usikkerhet i forhold til hvilke konkrete tiltak de benytter seg av i dette arbeidet. Noen av informantene mente at flere tiltak i det forebyggende arbeidet kommer ann på barnet, og at de fleste tiltak i problemløsende arbeid måtte ta utgangspunkt i hvert enkelt barn.

Informantene viser at de gjør mye tiltaksarbeid i ulike system som er sentralt i det bioøkologiske perspektivet. Informantene ser på problematferd som atferd som har en negativ effekt og er et problem for barnet selv og for andre i barnets miljø. De peker på mangelfull sosial kompetanse som en viktig risikofaktor, og at de må jobbe forebyggende og problemløsende i forhold til dette. Informantene opplyser om ulike tiltak i forbindelse med de tre sentrale utviklingskomponentene; aktiviteter, roller og relasjoner. Samtlige informanter belyser også viktigheten av å få til et godt samarbeid med foreldrene på et tidlig tidspunkt. Informantene viser til tiltak som at de samarbeider med barnehagen i sin helhet, har kontakt med andre instanser. Vedrørende tiltak i alle systemer vil det være viktig med en bevisstgjøring rundt viktige risiko- og beskyttelsesfaktorer, og at tiltak i et av systemene vil ha innvirkning på de andre, og derfor er alle systemer viktige.

Konklusjon

Om problematferd er relasjonelt eller biologisk betinget, er det nødvendig å se vanskene i sammenheng med personfaktorer og faktorer i omgivelsene, samt kvaliteten av interaksjonsprosesser mellom disse. Det er viktig med en kontinuerlig vurdering av hva som skaper gode lærings- og utviklingsmiljøer. Tiltak vedrørende sosial kompetanse bør iverksettes i forebyggende og problemløsende arbeid. Ut fra et bioøkologisk perspektiv bør atferdsendrende tiltak være systemrettet og integrerte og det er viktig å fokusere på proksimale prosesser. For å bedre barnehagens forutsetninger for å mestre problematferd, kan tiltak iverksettes i alle systemer. En individuell tilpasning vil være viktig, men det er ikke avgjørende for at gode tiltak kan bli iverksatt i systemet. Med kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer bør man ha et godt utgangspunkt i enhver barnehage for å iverksette tiltak som vil gagne alle, både i det forebyggende og problemløsende arbeidet. Bevisstgjøringen av disse faktorene blir dermed svært viktig.

La meg vokse som jeg er
og prøv å forstå hvorfor
jeg vil vokse som meg selv.
Ikke som mamma ønsker jeg skal være,
eller som pappa håper jeg skal være
eller som læreren min synes jeg skal være.
Kjære prøv å forstå, og hjelp meg å vokse
nettopp som meg selv.

FN's Barnerettighetserklæring, til norsk ved André Bjerke.

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på masterstudiet i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker, ved Universitetet i Oslo. Å skrive masteroppgave har vært interessant og lærerikt, men også utfordrende. Denne masteroppgaven har vært høydepunktet jeg har sett frem til i løpet av studieperioden. Å få muligheten til å fordype meg og skrive om et av de temaene som aller mest berører og engasjerer meg har vært utrolig spennende. Ønsker med dette å rette en stor takk til alle som har hjulpet meg underveis i prosessen og bidratt til at jeg har fått gjennomført denne oppgaven.

Først og fremst vil jeg takke informantene som velvillig stilte opp til intervju, og som viste sin tillit ved å dele sine tanker, følelser og opplevelser med meg. Videre ønsker jeg å takke min veileder, Kristin Pedersen. Din fleksibilitet med hensyn til tid og sted for veiledning har hjulpet meg å gjennomføre prosjektet.

Jeg vil også få takke alle de herlige barna som før og underveis i studiet har fått meg så engasjert i barns utvikling nettopp ved å være seg selv, og som har bidratt til at jeg har valgt min studieretning og tema for masteroppgaven.

Tusen takk til mine venner og medstudenter gjennom studiet og spesielt Linda Næss Bratlie for å være positiv, forsøke å holde motet mitt oppe i de vanskeligste periodene, og være engasjert med meg i denne spennende tiden. Takk for gjennomgangen av min oppgave og for konstruktiv kritikk og tilbakemelding. Din støtte har vært uvurderlig!

Takk til familie for barnevakt og støtte! Spesielt takk til mamma som har stilt opp til alle døgnets tider. Til slutt vil jeg takke min mann og mine to flotte barn for tålmodigheten dere har måttet vise underveis i prosessen med min manglende tilstedeværelse, selv om det ikke har vært så lett å forholde seg til. Latteren fra dere alle tre, som ingen vegger eller dører kan holde unna, har hjulpet meg igjennom de mest utfordrende periodene og fått meg til å le også.

TAKK TIL DERE ALLE!

Oslo, juni 2012

Lena Johnsen Bjerkeengen

VIII

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål	1
1.2	Temaets aktualitet	1
1.3	Presentasjon av problemstilling	3
1.4	Begrepsmessige avklaringer og avgrensning	4
1.5	Oppgavens struktur og oppbygning	5
2	Teoretisk referanseramme	6
2.1	Bioøkologisk perspektiv.....	6
2.1.1	Utviklingen frem mot et bioøkologisk perspektiv.....	6
2.1.2	Proksimale prosesser	7
2.1.3	Biopsykologiske karakteristika ved individet	8
2.1.4	Karakteristika ved konteksten	8
2.2	Problematferd	11
2.2.1	Omfanget av problematferd	12
2.2.2	Hva forårsaker problematferd?.....	13
2.3	Problematferd sett i lys av et bioøkologisk perspektiv	13
2.4	Risiko- og beskyttelsesfaktorer	15
2.5	Forebygging	18
2.6	Problemløsende arbeid	20
3	Metodisk tilnærming	22
3.1	Valg av metode: Kvantitativ eller kvalitativ metode?.....	22
3.1.1	Kvalitativt forskningsintervju	23
3.2	Vitenskapsteori.....	24
3.2.1	Fenomenologi.....	24
3.2.2	Hermeneutikk	25
3.3	Undersøkelsens utvalg.....	26
3.3.1	Kort om informantene	29
3.4	Intervjuguiden	29
3.4.1	Viktigheten av prøveintervju.....	30
3.5	Gjennomføring av intervjuene	30
3.6	Analyse.....	31

3.6.1	Transkribering	32
3.6.2	Grounded theory	33
3.7	Kvalitetskrav	34
3.7.1	Validitet	34
3.7.2	Reliabilitet	38
3.8	Etiske hensyn	39
3.8.1	Vurdering om prosjektet var melde- eller konsesjonspliktig	39
3.8.2	Informasjon til informanten	40
3.8.3	Krav om informert og fritt samtykke	40
3.8.4	Respekt for menneskeverdet, integritet, frihet og medbestemmelse	41
3.8.5	Konfidensialitet	41
3.8.6	Krav om å tilbakeføre forskningsresultater	42
3.8.7	Vurdering av informantens deltagelse	42
4	Presentasjon av funn og drøfting av resultater	43
4.1	Forebyggende og problemløsende arbeid i praksis	43
4.1.1	Informantenes refleksjoner rundt problematferd	43
4.1.2	Informantenes refleksjoner rundt årsaksforklaringer	45
4.2	Forebyggende og problemløsende arbeid i praksis	47
4.2.1	Å legge til rette for de tre viktigste utviklingskomponenter	49
4.2.2	Betydningen av et godt foreldresamarbeid	56
4.2.3	Tiltak for indirekte, positiv virkning i eksosystemet	63
4.2.4	Kan barnehagen legge til rette for tiltak på makronivå?	72
5	Avslutning	73
5.1	Hovedfunn	73
5.2	Avsluttende kommentarer og videre anbefaling	75
	Litteraturliste	77
	Vedlegg A	81
	Vedlegg B	83
	Vedlegg C	84

1 Innledning

I denne oppgaven tar jeg for meg det forebyggende og problemløsende arbeidet i forhold til problematferd. I dette kapittelet begynner jeg med en utdyping av bakgrunn og formål for oppgaven. Deretter kommer jeg inn på temaets aktualitet, før jeg går videre med en presentasjon av problemstillingen. Jeg kommer så inn på begrepsmessige avklaringer samt et innblikk i undersøkelsens metode, før jeg til slutt i dette kapittelet tar for meg oppgavens videre struktur og oppbygning.

1.1 Bakgrunn og formål

Grunnen til valg av tema, springer ut fra min interesse og engasjement for forebyggende og problemløsende arbeid samt barnehagens unike mulighet til tidlig innsats på dette området. Jeg har valgt å ta for meg problematferd fordi det er et tema som engasjerer meg. Hvordan kan vi forebygge for problematferd eller hindre videre negativ utvikling når atferden har blitt et problem? Undersøkelsen vil vektlegge barnehagens pedagogiske lederes syn på forebyggende og problemløsende arbeid, og hva de anser som gode tiltak knyttet til dette.

Jeg har valgt å ta for meg et bioøkologisk perspektiv fordi det fremstår som et helhetsperspektiv, som betyr at man ser på individet som en del av en kontekst istedenfor å se individet isolert. Urie Bronfenbrenner er en av de mest innflytelsesrike utviklingspsykologer, og hans økologiske perspektiv har fått stor oppmerksomhet av praktikere og forskere (Klefbeck & Ogden, 2003). Dette perspektivet har vært anvendt for å forstå barns utviklingsprosess og for å forstå hvordan interaksjonen mellom individ og miljø kan påvirke atferd (ibid). Bronfenbrenner vektlegger denne interaksjonen mellom individ og kontekst og gir det en sentral plass i det økologiske system (Bronfenbrenner, 2003). En slik økologisk tilnærming vil være i tråd med barnehagens rammeplan hvor utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom barns fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

1.2 Temaets aktualitet

Regjeringen har som mål å styrke barnehagen som læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Barnehagens betydning for tidlig innsats er satt på den politiske dagsorden i mange

land. Forskning omkring spedbarns og småbarns læring og utvikling har ført til økende internasjonal oppmerksomhet om barnehagens betydning som læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Barnehagene skal ta alle barns behov for læring og utvikling alvorlig, og ruste det enkelte barnet for livslang læring. Jo yngre barna er, desto større er mulighetene for å bryte uheldige utviklingsmønstre (Kunnskapsdepartementet, 2009a), og dermed blir det forebyggende og problemløsende arbeidet svært viktig allerede i barnehagen.

Ifølge Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) er det vanskelig å fastslå nøyaktig omfanget av problematferd. Men det er flere studier som gir grunnlag for å anslå at i store deler av den vestlige verden viser opp mot 30 prosent av alle barn og unge en eller annen form for atferdsmessig eller sosial mistilpasning i løpet av skolealderen. Imidlertid er det viktig å poengtere at det med denne prosentandelen i de fleste tilfeller handler om problematferd som er mindre alvorlig og forbigående (Sørli, 2000 i Nordahl et al., 2005). Fra flere hold stilles det spørsmål ved om det er økende omfang av problematferd blant barn og unge, men hvorvidt dette stemmer er usikkert (Nordahl, et al., 2005, Aasen, 2002). Imidlertid vil man kunne være enig i at omfanget av problematferd er av en slik størrelse at det vil være en utfordring i de fleste barnehager og skoler i Norge. Borge (i Fugelsnes, 2008) hevder atferdsproblemer bør forebygges og behandles allerede i barnehagen, og at det senere er for sent. Dersom problemene ikke løses i barnehagen, vedvarer de sier hun. I 95 prosent av tilfellene lærer småbarn å regulere atferden sin, men hun poengterer at man ikke kan akseptere at så mange som fem prosent av barna får vedvarende problemer. Hun sier videre at når en kommune bruker 100 millioner på å behandle atferdsvanskelige barn, må den kunne bruke én eller ti millioner på forebygging også (Fugelsnes, 2008).

Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Regjeringen har uttrykt viktigheten av tidlig innsats, og legger vekt på både et godt pedagogisk tilbud fra barna er små, og at problemer forebygges eller løses tidlig i hele utdanningsløpet. Tidlig og god hjelp til barn som av ulike grunner trenger ekstra oppfølging, kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet. (Utdanningsdirektoratet, 2009a; Utdanningsdirektoratet 2006b). Rammeplanen sier at barnehagen må gi det enkelte barn støtte og utfordringer ut fra dets egne forutsetninger, og at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med behov for særskilt hjelp og støtte. Det pekes på at for mange barn kan det være aktuelt å gi et spesielt

tilrettelagt tilbud som kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

Regjeringen mener at barnehagen er den viktigste forebyggende arenaen utenfor hjemmet for barn i førskolealder. Tiltak for barn som har behov for særskilt oppfølging og tilrettelegging, bør derfor primært tilbys i barnehagen. Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som vil bidra til å gi barnet gode utviklingsmuligheter i et trygt fellesskap sammen med andre barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s.69).

Førskolebarn er godt egnet for resiliensbyggende tiltak, fordi vennskap er mer påvirkbart enn i eldre aldersgrupper, og barna takler negative reaksjoner (Borge, 2003).

Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges. Å rette blikket mot tiltak som kan hindre problematferd eller bryte uheldige utviklingsmønstre tidlig bør være noe alle barnehager fokuserer på (Kunnskapsdepartementet, 2006 b). Som følge av at barn tilbringer mye tid i barnehage betyr pedagogene mer for barns utvikling enn tidligere. Pedagoger etablerer ofte nære relasjoner til barna, og blir dermed mer betydningsfulle aktører i barns utviklingsprosess enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

1.3 Presentasjon av problemstilling

Ut fra studiens formål har jeg valgt følgende problemstilling:

Hva vektlegger barnehagen i sitt arbeid for å hindre at barn utvikler problematferd, og i hvor stor grad setter de inn tiltak tidlig for å redusere problematferd?

Den teoretiske referanserammen i oppgaven tar utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv, hvor interaksjonen mellom individ og miljø står sentralt.

Nedenfor har jeg begrepsmessige avklaringer som et eget punkt hvor jeg kort kommer inn på ulike begreper jeg anser som nødvendig å klargjøre, og som også avgrenser oppgaven. De viktigste begrepene vil jeg komme mer inn på i oppgavens teoretiske del.

1.4 Begrepsmessige avklaringer og avgrensning

Med begrepsmessige avklaringer vil jeg presentere begreper i problemstillingen og oppgaven for øvrig som er svært sentrale gjennom oppgaven.

Med *barnehagen* mener jeg i denne sammenheng pedagogiske ledere i samarbeid med barnehagens øvrige personale. Med *pedagogiske ledere* menes pedagogiske ledere i barnehager, som har førskolelærerutdanning og er ansvarlig for det pedagogiske arbeidet på sin avdeling. Det er pedagogiske ledere som er informanter i denne undersøkelsen.

De nedenstående begreper vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 2 som dreier seg om den teoretiske referanserammen:

Når det gjelder begrepet *problematferd* har jeg på bakgrunn av oppgavestørrelsens begrensninger valgt i denne undersøkelsen å avgrense problematferd til å gjelde utagerende atferd, også kalt eksternalisert atferd. Avgrensningen er foretatt på bakgrunn av at konsekvensene for utagerende barn i et livsperspektiv gjerne er mer dramatiske enn for barn med innagerende (internalisert) atferd (Nordahl, et al., 2005).

Begrepet *forebygging/forebyggende arbeid* dreier seg om tiltak for å hindre at problematferd oppstår som jeg henviser til i problemstillingen. Forebygging dreier seg om de tiltak som blir iverksatt *før* en avvikstilstand oppstår. Det er slik begrepet er tenkt i denne oppgaven.

Forebyggingsbegrepet kan også bli brukt *etter* at en avvikstilstand har oppstått, men denne form for forebygging har jeg valgt å kalle problemløsende arbeid i oppgaven. Dette for enklere å skille mellom hvilken form for forebygging det er snakk om. Begrepet *problemløsende arbeid* viser til tiltak som kan redusere problematferd og slik sett hindre en videre negativ utvikling, som jeg også henviser til i problemstillingen.

I tillegg vil jeg ta for meg *risiko- og beskyttelsesfaktorer*. Dette er ikke begreper knyttet direkte opp mot problemstillingen, men som vil være sentralt gjennom hele oppgaven i forhold til det forebyggende og problemløsende arbeidet.

Bioøkologisk perspektiv blir presentert som undersøkelsens teoretiske tilnærming. Det fremstår som et helhetsperspektiv, hvor individet ses på som en del av en kontekst. Det vil være svært relevant i denne undersøkelsen, hvor barnet i barnehagen må ses i sammenheng med barnehagen som helhet.

1.5 Oppgavens struktur og oppbygning

Denne oppgaven består av totalt 5 hovedkapitler:

Kapittel 1 består av oppgavens innledning, hvor bakgrunn og formål blir utdypet. Deretter kommer jeg inn på oppgavens problemstilling, før begrepsmessige avklaringer blir presentert. Kapittelet avsluttes med oppgavens struktur og oppbygning.

Kapittel 2 omhandler teoretisk referanseramme. Her vil jeg først gjøre rede for utviklingen frem mot et bioøkologisk perspektiv. Deretter tar jeg for meg hva dette perspektivet innebærer og hvordan det ser på menneskelig utvikling. Jeg redegjør så for problematferd, for deretter å se problematferd i lys av et bioøkologisk perspektiv. Jeg vil så komme inn på mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer, før jeg avslutningsvis tar for meg forebyggende og problemløsende arbeid.

Kapittel 3 vil dreie seg om oppgavens metodiske tilnærming. Jeg tar først for meg valg av metode. Deretter tar jeg for meg det vitenskapsteoretiske perspektivet i undersøkelsen. Utvalget vil bli belyst, før jeg kommer inn på intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Deretter vil jeg presentere analyse av data, før jeg avslutningsvis vil drøfte kvalitetskrav og etiske hensyn i undersøkelsen.

Kapittel 4 tar for seg undersøkelsens funn og drøfting av resultater. Jeg tar for meg forebyggende og problemløsende arbeid i praksis. Her kommer jeg inn på tiltak i de ulike systemene i det bioøkologiske perspektiv; mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. Jeg tar for meg tiltak i mikrosystem ved å fokusere på hvordan barnehagen kan legge til rette for de tre viktigste utviklingskomponentene; aktiviteter, roller og relasjoner. Deretter tar jeg for meg betydningen av et godt samarbeid før jeg kommer inn på tiltak for indirekte, positiv virkning i eksosystemet. Avslutningsvis vil jeg drøfte om barnehagen har mulighet for å legge til rette for tiltak på makronivå.

Kapittel 5 er oppgavens siste kapittel og består av en oppsummering av undersøkelsens hovedfunn og avsluttende kommentarer.

2 Teoretisk referanseramme

Dette kapitlet vil inneholde en beskrivelse av oppgavens teoretiske referanseramme. Jeg vil begynne med å beskrive utviklingen frem mot et bioøkologisk perspektiv og deretter redegjøre for hva som vektlegges i dette perspektivet. Jeg kommer også inn på proksimale prosesser, biopsykologiske karakteristika ved individet og karakteristika ved konteksten, som står sentralt i det bioøkologiske perspektivet. Så vil jeg ta for meg begrepet problematferd, og deretter problematferd sett i lys av dette perspektivet. Videre vil jeg ta for meg forebyggende og problemløsende arbeid før jeg til slutt i dette kapitlet presenterer risiko- og beskyttelsesfaktorer som er viktig i det forebyggende og problemløsende arbeidet av problematferd.

2.1 Bioøkologisk perspektiv

I denne oppgaven har jeg valgt bioøkologisk perspektiv som utgangspunkt. Det fremstår som et helhetsperspektiv, hvor individet ses på som en del av en kontekst (Aasen, et al., 2002; Bronfenbrenner, 2004).

2.1.1 Utviklingen frem mot et bioøkologisk perspektiv

Uri Bronfenbrenner er en av de mest innflytelsesrike utviklingspsykologene, og hans utviklingsøkologiske perspektiv har fått stor oppmerksomhet. Dette perspektivet innebærer et systemperspektiv, hvor det essensielle er antagelsen om at helheten er noe mer enn summen av delene (Klefbeck & Ogden, 2003). Dette perspektivet ble i utgangspunktet utviklet som en reaksjon på datidens individentsentrerte utviklingspsykologi, som var dominerende frem til 1970-årene, hvor det var en ensidig fokusering på egenskaper hos det enkelte individ (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). Sosiologiske forklaringsmodeller var på sin side opptatt av at miljøet og de samfunnsmessige strukturene påvirket individet (Aasen, et al., 2002). Bronfenbrenner var opptatt av gjensidighetsperspektivet eller interaksjonsperspektivet, det vil si interaksjonen mellom individ og miljø, i utviklingsprosessen (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Aasen, et al., 2002; Klefbeck & Ogden, 2003). Imidlertid har det skjedd en utvikling av Bronfenbrenners modell, og den kalles i dag for det bioøkologiske perspektiv. Det tidligere utviklingsøkologiske perspektivet ble kritisert for at barnet ble ”borte” i konteksten eller systemene.

Atferdsgenetikken utfordret utviklingsøkologisk systemtenkning, gjennom å peke på betydningen av arv og medfødte disposisjoner (Rutter, 2006). Perspektivet reflekterte begrensede kunnskaper om hvordan egenskaper ved individet påvirker interaksjonen med miljøet (Nordahl, et al., 2005). I videreutviklingen av perspektivet legger Bronfenbrenner fremdeles vekt på barneårene som en særlig viktig periode med hensyn til utvikling, men understreker i større grad at utvikling er en livslang prosess (Aasen, et al., 2002).

Bronfenbrenners nye ståsted kan betraktes som et uttrykk for at teorien må justeres og endres når den forskningsbaserte kunnskap om barns utvikling endres (ibid.). I det bioøkologiske perspektivet legger Bronfenbrenner fremdeles vekt på interaksjonen mellom individ og miljø, men i tillegg legges det mer vekt på biopsykologiske faktorer (Aasen, et al., 2002; Bronfenbrenner, 2004). Disse biopsykologiske faktorene i mennesket og omgivelsene er like viktig for menneskelig utvikling (Aasen, et al., 2002). Han definerer utvikling i et bioøkologisk perspektiv: "The phenomenon of continuity and change in the biopsychological characteristics of human beings both as individuals and as groups. The phenomenon extends over the life course across successive generations and through historical time, both past and present" (Bronfenbrenner, 2004, s.3).

2.1.2 Proksimale prosesser

Det er fire elementer den bioøkologiske modellen består av og dette er: person, prosess, kontekst og tid. Disse elementene, og interaksjonsprosessen mellom dem, blir sett på som det grunnleggende (Bronfenbrenner og Morris, 1998 i Aasen, et al., 2002). Bronfenbrenner legger vekt på de proksimale prosessene, en vedvarende interaksjonsprosess mellom individet og omgivelsene. Utvikling kan skje i all interaksjon mellom mennesker eller mellom mennesket og objekt, under forutsetning av at aktiviteten er regelmessig og varer over lengre tid (Bronfenbrenner, 2004). Bronfenbrenner omtaler proksimale prosesser som avgjørende for hvor effektiv eller vellykket utviklingen blir. To forhold er avgjørende for effekten av proksimale prosesser: 1) psykologiske og biologiske karakteristika ved personen, og 2) karakteristika ved konteksten, altså sosialt og fysisk miljø (Aasen, et al., 2002). Disse to forholdene skal jeg nå komme nærmere inn på.

2.1.3 Biopsykologiske karakteristika ved individet

Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998 i Aasen, et al., 2002) omtaler tre typer biopsykologiske karakteristika ved personer: Biologiske disposisjoner, ressurser og krav.

Biologiske disposisjoner kan sette i gang eller opprettholde proksimale prosesser, og vil dermed ha stor innvirkning på utviklingen (Aasen, et al., 2002). ”Directive belief system” er et begrep som representerer kjernen i det bioøkologiske perspektivet. Det er ikke primært karakteristika ved barnet selv, men en disposisjon som utløses i samspill med omgivelsene (Aasen, et al., 2002). ”Disposisjoner hos en person, trekk ved omgivelsene og interaksjonsprosessen mellom dem vil bestemme utviklingen til personen. I hvilken grad hemmende faktorer i personen og omgivelsene vil påvirke utviklingen, avgjøres av kvaliteten i de proksimale prosessene” (Aasen, et al., 2002, s.133).

”*Ressurskarakteristika* omfatter biopsykologiske ressurser som påvirker personens forutsetninger for å kunne delta effektivt i proksimale prosesser” (Aasen, et al., 2002, s.133). Dette gjelder barnets evner, kunnskap, ferdigheter og erfaringer som gradvis utvikles gjennom livet. Ressurskarakteristika gjelder også forhold som avgrenser eller forstyrrer funksjonen i organismen som kan påvirke personens utviklingsmuligheter. Hvor store følger disse forholdene får er avhengig av vanskens grad, hvilket område vansken ligger innenfor og kvaliteten på proksimale prosesser.

”*Kravkarakteristika* er kjennetegnet av elevenes evne til å fremme eller hemme reaksjoner fra omgivelsene slik at de styrker eller forstyrrer psykologiske utviklingsprosesser” (Aasen, et al., 2002, s.133). Barn som skaper uro kan møte andre reaksjoner fra omgivelsene enn rolige barn. Det er ikke et klart skille mellom ressurs- og kravkarakteristika. En vanske kan være ressurskarakteristika, men kan også være et resultat av manglende balanse mellom sosiale system og dermed kravkarakteristika (Aasen, et al., 2002).

2.1.4 Karakteristika ved konteksten

Sosiale miljø er de arenaer som direkte eller indirekte påvirker et individs utvikling, for eksempel, familien, nærmiljø eller barnehagen. Fysisk miljø vil i denne bioøkologiske modellen dreie seg om de fysiske karakteristika ved ulike sosiale miljø, som for eksempel hvordan barnehagens inne- og uteareal er bygd opp.

Det umiddelbare miljøet påvirker barnet direkte, men også indirekte via påvirkninger fra samfunn og kultur. Bronfenbrenners perspektiv beskriver barns oppvekstmiljø som fire relaterte systemer: mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Disse fire systemene beskrev han allerede i den tidlige fremstillingen av modellen (Bronfenbrenner, 1979, i Aasen, et al., 2002). Systemene er fortsatt gjeldene, men noen endringer er foretatt. De mest iøynefallende endringene involverer innføring av vesentlig nye elementer i mikrosystemet og makrosystemet (Bronfenbrenner, 2004). Mesosystemet og eksosystemet derimot lot Bronfenbrenner forbli uendret (ibid.). Systemene påvirker hverandre, slik at det som skjer innenfor ett system henger til enhver tid sammen med det som skjer i de andre. Det er denne gjensidige påvirkningen mellom disse fire systemene som utgjør det enkelte barns unike oppvekstmiljø (ibid.). Det er viktig å være oppmerksom på at ved økologiske overganger, som er et begrep brukt i det bioøkologiske perspektivet, kan barnet bli spesielt sårbar ved å innta en ny rolle og nytt livsområde. Det bør legges særlig vekt på myke overganger for å hindre en negativ utvikling (Aasen et al., 2002).

Mikrosystemene består av et barns helt nære, dagligdagse relasjoner, som barnet aktivt deltar i (Bronfenbrenner, 2004). Det kan være foreldre, søsken, barnehage, venner eller andre i det nære miljøet (ibid.). I mikrosystemene er det tre utviklingskomponenter som er særlig sentrale; aktiviteter, relasjoner og roller. Disse faktorene er utpekt å være avgjørende for det som danner systemet (Bronfenbrenner, 2004). Det dreier seg om aktiviteter barnet utfører alene, observerer eller deltar i. Bronfenbrenner mener at de hendelser i de nære omgivelsene som sterkest virker på utviklingen, er aktiviteter som andre engasjerer seg i sammen med barnet. Med relasjoner menes her makt- og følelsesrelaterte forhold til andre (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). Med roller tenker man på roller barnet går inn i, de rolleforventningene vi direkte retter mot barnet, samt de ulike rollemodeller som barnet får kontakt med og modellerer (Bø, 2000). I lek med andre barn og voksne vil det skapes relasjoner som kan hemme eller fremme barnets utvikling gjennom de aktivitetene leken er knyttet til, og de rollene barnet blir eksponert for eller inntar. Viktige elementer i det nye perspektivet er betydningen av signifikante andres særpreg i forhold til temperament, personlighet og tro eller verdisyn som kan bli avgjørende for et individs utvikling (Bronfenbrenner, 2004). Mikrosystemene viser til sosiale, fysiske og materielle aspekter ved umiddelbare omgivelser, som innbyr til, tillater, hemmer eller innbyr til engasjement i vedvarende, stadig mer komplekst samspill og aktivitet i det umiddelbare miljø

(Bronfenbrenner, 2004). Det avgjørende for om utviklingen hemmes eller fremmes er kvaliteten av de proksimale prosessene i relasjonene (Aasen, et al., 2002).

Mikrosystemene påvirker hverandre og danner mesosystemet (Bronfenbrenner, 2004). Relasjon på mesonivå kan være kvaliteten av kontakten mellom hjemmet og barnehagen. Barnets fungering i familien har slik sett betydning for hvordan barnet fungerer på andre arenaer, slik som i barnehagen og med venner. Hvordan barnet fungerer på disse arenaene vil igjen påvirke situasjonen i familien. Barnet tilhører flere miljø samtidig, og mesosystemet kan slik forstås som forbindelseslinjer mellom de ulike miljøene, et system av mikrosystemer (Bronfenbrenner, 2004). Mesosystemet ses på som en viktig pedagogisk ressurs av Bronfenbrenner, og han mener barns og ungdoms utvikling profiterer på verdi- og interessemessig konvergens mellom mikromiljøene (Bø, 2000).

Eksosystemet refererer til kontakter og prosesser mellom to eller flere arenaer, der barnet selv ikke er en del av minst en av disse arenaene, men som har innvirkning på mikrosystem barnet er en del av. Eksosystemet har en indirekte påvirkning på barns utvikling og læring (Bronfenbrenner, 2004). Det kan være foreldrenes arbeidssituasjon og sosiale nettverk, fjerne slektninger, foreldrene til venner og så videre. Her vil blant annet sosial støtte og råd om oppdragelse fra foreldrenes nettverk og foreldrenes arbeidssituasjon påvirke videre samhandlingen med barnet på mikronivå. Hvordan samarbeidsrelasjonene blant personalet i barnehagen er, hvor effektive mestringsstrategiene er og kompetansen om problematferd vil virke positivt overfor barna om personalet i barnehagen støtter hverandre og viser tydelighet når det gjelder verdier og forventninger til barna (Aasen, et al., 2002). Denne indirekte påvirkningen fra eksosystem til mikrosystem, har videre betydning for hvordan mikrosystemer igjen vil påvirke de andre systemene (Tetzchner, 2001).

Makrosystemet omhandler de overbyggende ideologiene og organiseringen som er rådende i en gitt kultur eller subkultur (Aasen, 2002). Det refereres til det større samfunn man er en del av, til samfunnets institusjoner, som blant annet regjeringen og offentlige tjenester og samfunnets lover, vaner og verdier av betydning for det som skjer i de andre systemene (Tetzchner, 2001). Dette betyr at sosial- og familiepolitikk, kvaliteten av omsorgs- og utdanningsinstitusjonene og samordning av tiltak for barns utvikling har videre betydning for mikrosystemer (Bø, 2000). Vedtatte planer og forskrifter legger ytre rammer for utdanningsløpet og kan påvirke problematferd ut fra både et kompensatorisk og et forebyggende perspektiv (Aasen, 2002). Bronfenbrenner (2004) har uttrykt at makrosystemet

kan ses på som en samfunnsmessig blåkopi for en bestemt kultur, subkultur eller annen bred sosial kontekst.

Bronfenbrenners komparative studie av barneoppdragelse i Sovjet og USA, er et eksempel på at verdier som er innarbeidet i oppdragelse og undervisning, avspeiler verdimønsteret i kulturen. Her viste han at ulike politiske systemer og kulturelle verdier bidro til ulike oppdragelsesmønstre. Slik vil makrosystemet motivere til visse aktiviteter og fremhever visse roller på bekostning av andre, og dermed gi mening til den virksomhet som foregår i de underliggende systemene (Klefbeck & Ogden, 2003). Foreldrenes plikter, muligheter og rettigheter i et samfunn påvirker omsorgen av barnet og barnets nære miljø. Imidlertid kan en hendelse i en familie eller barnehage også føre til endringer i lover eller samfunnsmessige holdninger (Tetzchner, 2001).

I et bioøkologisk perspektiv legges det vekt på at genetiske, fysiske og personlighetsmessige egenskaper hos personen, sammen med familiemessige forhold, forhold i barnehage, nærmiljø, vennekrets, samt samfunnsforhold, politiske strukturer og makroøkonomiske forhold påvirker hverandre gjensidig og bidrar dermed til å styre individets utvikling i positiv eller negativ retning over tid (Aasen, 2002). Dette synet på gjensidig påvirkning gir store muligheter til å tenke forebyggende og problemløsende arbeid i barnehagen. Å undersøke hva som kan være risiko- og beskyttelsesfaktorer blir viktig i dette arbeidet.

Biopsykologiske karakteristika ved personen og karakteristika ved konteksten blir sett nærmere på under kapittelet om problematferd sett i lys av et bioøkologisk perspektiv og risiko- og beskyttelsesfaktorer.

2.2 Problematferd

Gjennom årene er det blitt brukt mange faguttrykk for å beskrive problematferd, som for eksempel sosiale og emosjonelle vansker, tilpasningsvansker, atferdsvansker, atferdsproblem og psykososiale vansker. Ogden (2002) sier noe om at den negative atferden ofte kan oppleves som en egenskap ved barnet, men at det antakelig er riktigere å hevde at det er et resultat av samhandlingen med andre. Dette stemmer overens med et bioøkologisk perspektiv. Grunnen til at jeg har valgt å benytte meg av begrepet ”problematferd” er at dette begrepet rettes mer spesifikt mot atferd og er kanskje lettere å forholde seg til i et intervju enn for eksempel psykososiale vansker. Samtidig opplever jeg ”problematferd” som et begrep som

legger føringer mot at det er atferden som er problematisk, og ikke en egenskap ved barnet. Men i bunn og grunn er det hvordan man definerer begrepet som er av avgjørende betydning. Hva handler egentlig problematferd om? Det er ulike definisjoner på dette, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i Ogdens definisjon: ”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (Ogden, 2002, s.15).

Definisjonen omhandler skolen, men jeg mener den vil være like fruktbar å anvende i alle deler av utdanningsforløpet, også i forhold til problematferd i barnehage siden barnehagene er innlemmet som en del av opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Samtidig vil denne definisjonen være hensiktsmessig å benytte i et bioøkologisk perspektiv fordi den tar hensyn til at et barns atferd må ses i sammenheng med omgivelsene fordi man alltid har en kontekst å forholde seg til (Aasen, et al., Klefbeck & Ogden, 2003; Bø, 2000).

Det er viktig å skille mellom uheldig atferd som kommer til syne av og til, som man ønsker å korrigere, og uheldig atferd når den utvikler seg til et problem. Atferd blir først problematferd dersom det utvikles til å bli et atferdsmønster (Ogden, 2002). I begrepet problematferd, ligger det en føring på atferd som er uheldig og som kan ses på som et problem i miljøet. Man kan stille seg spørsmålet om det er individets atferd som er et problem eller om det er samfunnets krav som gjør atferden problematisk? Atferden ses på som avvikende i forhold til hva som blir ansett som ”normalt”. Ofte kan atferden i seg selv være normalatferd, men når atferden utvises på gale steder, til gal tid, i nærvær av feil mennesker og i et uhensiktsmessig omfang, blir slik atferd oppfattet som avvikende (Aasen, 1987, ref. i Schultz, Hauge & Støre, 2002).

2.2.1 Omfanget av problematferd

Det er vanskelig å fastslå nøyaktig omfanget av problematferd i Norge. Det er mangel på studier blant førskolebarn og longitudinelle studier der man har fulgt atferdsutviklingen over flere år (Nordahl, et al., 2005). For å få et bilde av omfanget vil jeg dermed se hva undersøkelser viser til av omfang når det gjelder skolebarn. Hvor stort omfanget er, avhenger av en rekke faktorer, med hensyn til blant annet hvilke kriterier, omfang og intensitet som legges til grunn for vurdering av atferden. Det synes imidlertid å være et visst sammenfall av resultater fra ulike undersøkelser, hvor det er en problematisk kjernegruppe på 1-2% som viser alvorlige, vedvarende og særlig utagerende problematferd. Elevgruppen med utagerende

og innadvendt problematferd i en grad som utløser bekymring og reaksjoner ser ut til å være rundt 10%. Utover dette er det rundt 20% som har atferdsproblemer i en mer varierende grad (Ogden, 2002). Dette betyr at problematferd er en utfordring på de fleste skoler i landet og påvirker dermed nærmest alle skoleelever og er dermed et viktig område, både i forhold til forebygging og problemløsende arbeid i en spesialpedagogisk virksomhet (Ogden, 2002). Det har vist seg at skolene har utfordringer med å inkludere elever med sosiale vansker/problematferd, og foreldrene til elever med sosiale vansker er ofte bekymret over barnets trivsel og sosiale inkludering (Utdanningsdirektoratet, (2006b). Det er i dag en allmenn oppfatning at mange intensiverte lærings- og utviklingsstøttende tiltak settes inn for sent. Årsakene kan være flere og er ofte sammensatte (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Ved å reflektere rundt tiltak vedrørende problematferd allerede i barnehagen kan man bryte uheldige utviklingsmønstre tidlig. Rye (2002) viser til ulike studier som har vist at når uheldige interaksjonsmønstre i småbarnsalder får fortsette inn i skolealder, blir det vanskeligere og vanskeligere å forandre dem.

2.2.2 Hva forårsaker problematferd?

Det finnes ingen enkel forklaring til hva som forårsaker problematferd. Ulike teoretiske retninger har forskjellig syn på dette og vurderer atferden forskjellig. De har ulike synspunkter på hva som bør vektlegges i forsøk på å hindre at barn utvikler problematferd og hva som bør vektlegges for å endre den negative utviklingen (Rønhovde, 2004). Med andre ord vil det si at den forståelsesrammen man til enhver tid har, vil påvirke årsaksforklaringer, som igjen vil påvirke hva slags tiltakstenkning som vil gjøre seg gjeldende. Jeg vil nå gå nærmere inn på problematferd sett i lys av et bioøkologisk perspektiv, siden det er den teoretiske referanserammen for denne oppgaven.

2.3 Problematferd sett i lys av et bioøkologisk perspektiv

I et bioøkologisk perspektiv blir samspill med andre i positive hensiktsmessige aktiviteter sett på som avgjørende for sosial og intellektuell utvikling hos mennesket. Å tilegne seg kunnskap om livets sosiale spilleregler er en forutsetning for positiv interaksjon med personer i omgivelsene (Aasen, et al., 2002). En bioøkologisk modell gir blant annet en ramme for å forstå atferd hos enkeltindivider (Aasen, et al., 2002). Ut fra et bioøkologisk perspektiv er

vansker som oppstår i læring og utvikling et resultat av at utvikling kan ha to forløp, enten til kompetanse eller dysfunksjon (ibid.) Slik jeg tolker det bioøkologiske perspektivet vil utvikling av problematferd kunne være et resultat av et barns biopsykologiske karakteristika som kan medvirke til atferdsproblemer, eller det kan være et resultat av karakteristika i konteksten, altså at barnet oppholder seg i systemer som medvirker til utvikling av problematferd. Om det er faktorer ved individet eller i miljøet som er av medvirkende årsak vil det likevel være kvaliteten av de proksimale prosessene som er avgjørende for i hvilken grad disse faktorene er utviklingsfremmende eller utviklingshemmende. Med andre ord vil kvaliteten av proksimale prosesser være avgjørende for om faktorene er medvirkende til problematferd (Bronfenbrenner, 2004).

Vansker på en arena kan helt eller delvis være årsak til vansker på en annen arena (Aasen, et al., 2002). Et barns opplevelse av en situasjon og hvilke valg barnet tar, vil påvirke omgivelsene og hvilke tilbakemeldinger barnet får fra omgivelsene. Dette vil igjen påvirke barnet og slik blir dette en kontinuerlig prosess. Slik jeg tolker det bioøkologiske perspektivet legges det vekt på at man kontinuerlig ser helheten som noe mer enn summen av alle nevnte karakteristika, noe som innebærer å se *sammenhengen* mellom individ og miljø og *sammenhengen* i og mellom systemene. Med dette mener jeg at det er viktig å se på de biopsykologiske karakteristika ved personen, men at det ikke er tilstrekkelig å se på individet alene. For å få et godt bilde må individet alltid ses i sammenheng med den konteksten det er i. Imidlertid er det heller ikke tilstrekkelig å se hvert system, som barnet er en del av, hver for seg. Systemene er i interaksjon med hverandre og dermed blir det viktig å se systemene i sammenheng. Systemene har en gjensidig påvirkning på hverandre, og hvordan barnet fungerer i ett miljø er både avhengig av og påvirker hvordan barnets fungering er i de andre.

For å illustrere viktigheten av å se sammenhengen i systemene vil jeg nevne et eksempel av Aasen (2002) som omtaler at hyperaktivitet som følge av nevrologisk vanske er ressurskarakteristika i et bioøkologisk perspektiv. Men det kan også være et resultat av manglende balanse i eller mellom sosiale system, og dermed kravkarakteristika som skaper negative reaksjoner fra omgivelsene. Hyperaktiviteten i seg selv behøver ikke gi en negativ utvikling. Men i utgangspunktet kan det være vanskeligere for disse barna å inngå i positive utviklingsfremmende proksimale prosesser (Aasen, et al., 2002). Poenget med dette eksempelet er å illustrere at det er viktig å se helheten for en forståelse av problematferd, og også for å forstå utvikling generelt. Dersom adekvate tiltak blir iverksatt og fulgt opp, kan

dette være forebyggende og slik sett hindre en negativ utvikling. Karakteristika ved personen påvirker effekten av proksimale prosesser, men det er også et resultat av utvikling. Det biøkologiske perspektivet gir et komplekst bilde av mulige årsaker eller delårsaker til utvikling av problematferd.

Et individs utvikling er avhengig av medfødte biologiske egenskaper på den ene siden og utviklingsfremmende og -hemmende faktorer i omgivelsene på den andre siden. I forebyggende og problemløsende arbeid blir det slik sett viktig å se nærmere på hvilke faktorer som kan virke utviklingsfremmende og hvilke faktorer som kan virke hemmende. Av den grunn vil jeg videre ta for meg risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, som kan være nyttig i forebyggende og problemløsende arbeid.

2.4 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

En risikofaktor for en bestemt atferd er ikke i seg selv en årsak, men øker risikoen for problematferd (Ogden, 2002). Det dreier seg om forhold som forekommer *før* barnet har utviklet problematferd. Eksponering for risiko fører ikke automatisk til skjevutvikling, men er et slags faresignal for problematferd (Nordahl, et al., 2005). En risikofaktor er en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden, for eksempel atferdsproblemer (Durlak, 1995, i Nordahl, et al., 2005). Jo flere risikofaktorer et barn utsettes for, desto større er sannsynligheten for senere alvorlig problemutvikling (Nordahl, et al., 2005). Risikoutsatte barn har vansker med å tilpasse og hevde seg på ulike oppvekstarenaer, og de har problemer med å fungere i hjem, barnehage, skole og fritid på en måte som tilfredsstillter andres forventninger. Noen utsettes for miljømessig risiko på grunn av foreldrenes vansker, en konfliktfylt familiesituasjon eller negative påvirkninger fra andre nære personer (Klefbeck & Ogden, 2003). Risikoen for utvikling av problematferd som er normbrytende, er betydelig større når det er både genetiske og miljømessige risikoer til stede, noe som kommer frem av en svensk undersøkelse av adopterte gutter. Av guttene som hadde kriminelle foreldre og negativt oppvekstmiljø oppviste hele 40% av guttene normbrytende atferd. I de tilfellene hvor de biologiske foreldrene var kriminelle, men hvor oppvekstmiljøet var positivt, var risikoen betydelig mindre og nede i 12,1%. Dette illustrerer betydningen av sosiale systemer rundt barnet. Risikoutsatte barn har større sannsynlighet for å bli ledet inn i avvikende utviklingsbaner eller problemruter med negativt utfall som kan innebære manglende

utdanning, langvarig arbeidsledighet, kriminalitet, rusproblemer og svekket fysisk eller mental helse (Klefbeck & Ogden, 2003).

Det positive med risikobegrepet er at det er fremtidsrettet og legger vekt på betydningen av utvikling og forebygging. Forskning viser at det er store individuelle forskjeller med hensyn til barns mestring av risiko, noe som betyr at barn kun kommer dårlig ut i den grad de senere utsettes for belastninger som de ikke er i stand til å mestre (Klefbeck & Ogden, 2003). Men hva er det som kjennetegner disse barna som til tross for stor belastning likevel klarer seg bra og til og med kan komme styrket ut av det? For å svare på dette kommer risikoperspektivet til kort, som kjennetegnes ved at det ensidig fremhever barns mangler og problemer. Dermed undervurderer en lett deres ressurser og potensial for endring (ibid.). Imidlertid vil resiliensforskningen forsøke å gi svar på dette, hvor det er mulighetene som vektlegges i forhold til ressurser og potensial (Waaktaar & Christie, 2000). Det dreier seg slik sett om positive faktorer som kan være med på å gi barnet beskyttelse i sin tilværelse og bidra til modning og utvikling. Ofte kan problemtilstander overses fordi miljøet mangler kompetanse om risikofaktorer og til å oppdage dem, alternativt blir problemene benektet fordi de er uønsket (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Det er viktig at barnehagen er klar over ulike risikofaktorer som øker sannsynligheten for utvikling av problematferd, og beskyttelsesfaktorer som forebygger eller reduserer en negativ atferdsutvikling hos risikoutsatte barn. Slike faktorer kan være knyttet til barnet selv, familien og det øvrige miljø.

Individuelle risikofaktorer kan være; kognitive vansker, helseproblemer, mangelfull sosial kompetanse, vanskelig temperament, hyperaktivitet, impulsivitet, aggressivitet og tidlig utagering i førskolealder. Dette er faktorer som sterkest predikerer utvikling av problematferd (Nordahl, et al., 2005). Beskyttelsesfaktorer kan være; høy intelligens, gode sosiale ferdigheter, positivt temperament og evne til å takle stress. Andre faktorer kan være uavhengighet, selvstendighet, innsats, interesse og utholdenhet. Disse faktorene kan igjen bidra til andre beskyttelsesfaktorer som positiv selvoppfatning og en sterkere opplevelse av egenverd (Nordahl, et al., 2005; Waaktaar & Christie, 2000). En spesielt beskyttende faktor har vist seg å være temperament som tidlig utløser positiv respons fra omsorgsgivere (Nordahl, et al., 2005). Barn kan også mestre kriser og motgang ved å redefinere situasjonen eller unngå situasjoner ved å trekke seg unna konfliktsituasjoner (Ogden, 2002).

Familiemessige risikofaktorer er foreldre som viser lite kjærighet, har mangelfull evne til å oppdra og sette grenser for barna, disharmoniske ekteskap, hyppige og alvorlige krangler,

kriminalitet, vold i hjemmet, rusmiddelmisbruk, mishandling, omsorgssvikt, psykiske lidelser eller somatiske helseproblemer. Beskyttelsesfaktorer er god omsorg, familietilknytning, betydningen av nære relasjoner med støttende foreldre, foreldrenes evne til å veilede og sette klare grenser og forventninger til barnet, samt engasjere seg i barnets liv.

Risikofaktorer i det øvrige miljø omfatter mange, og i denne oppgaven blir særlig barnehagen sentralt å ta for seg. Risikofaktorene her er blitt omtalt å være gjeldene innenfor skolen. Jeg vil anta at disse også vil være risikofaktorer i barnehagen, på bakgrunn av at dette er første del av opplæringsløpet med lek, læring og utvikling i fokus, og at det i barnehagen også er snakk om å forholde seg til en stor gruppe barn og forskjellige voksne. Risikofaktorer i barnehagen kan være lite struktur og engasjement, konfliktpreget miljø, uklare regler og at reglene ikke håndheves konsekvent, dårlige personlige forhold mellom barna og barnehagens personale, manglende felles holdninger og strategier i den enkelte barnehage vedrørende problematferd og styrking av sosial kompetanse (Nordahl, et al., 2005). Barn med problematferd har gjerne dårlige relasjoner til jevnaldrende, ofte mer konfliktfylte, og de opplever stadig avvisning fra prososiale jevnaldrende (ibid.). Beskyttelsesfaktorer er gode rollemodeller blant voksne i barnehagen, høy moral, tydelige og forutsigbare rammer, god oversikt over barnets utvikling, at barnehagen legger opp til mestringserfaringer for barna, realistiske forventninger til barns atferd og mestring, et godt og inkluderende barnehagemiljø og positive vennsrelasjoner til jevnaldrende som viser prososial atferd. Øvrige miljømessige beskyttelsesfaktorer som er spesielt viktig er støttende, kompetente, prososiale voksne som rollemodeller i nærmiljøet (Waaktaar & Christie, 2000).

Forskning omkring motstandsdyktighet er et interessant fenomen, spesielt i et bioøkologisk perspektiv. Det illustrerer noe av hovedpoenget til dette perspektivet, det komplekse samspillsforholdet mellom barnet og dets miljø, noe som preger barnets utvikling og tilpasning (Klefbeck & Ogden, 2003). Slik jeg oppfatter det bioøkologiske perspektivet, ser perspektivet betydningen av barnets genetiske utrustning, men perspektivet poengterer at det ikke er særlig betydningsfullt dersom man ser det isolert fra miljøet. Det er som nevnt ikke primært karakteristika ved barnet selv, men en disposisjon som utløses i samspill med omgivelsene. Det er kvaliteten i de proksimale prosessene som avgjør om de hemmende eller fremmende faktorene i personen og omgivelsene vil påvirke utviklingen. Man kan slik sett ikke predikere ut fra genetisk utrustning hvordan et barn vil utvikle seg. Dette er i overensstemmelse med forskningen rundt motstandsdyktige barn og risiko- og

beskyttelsesfaktorer. Hvordan interaksjonen mellom barn og miljø er, er det avgjørende, for det er nettopp i interaksjonen med miljøet at de medfødte disposisjoner hos et barn får betydning for barnets utvikling. Imidlertid er det viktig å huske på at forandringer i situasjon og miljø gjør at ingen vil kunne være 100 % motstandsdyktige mot alle belastninger. Dermed vil et barn kunne bli betraktet som resilient i én sammenheng, men utvikle vansker i en annen (Waaktaar & Christie, 2000). Forskningen om motstandsdyktige barn er viktig fordi den viser hvordan miljøet kan beskytte og påvirke i positiv retning, enten hos barn hvor risikostatus er genetisk eller miljømessig bestemt. I tillegg indikerer forskningen hvilke forhold som kan virke beskyttende eller modererende på utviklingen hos høyrisikobarn. Denne kunnskapen kan benyttes i forebyggende arbeid for å stimulere barns mestring og sosiale inkludering for barn med vanskelige oppvekstforhold og for barn generelt (Klefbeck & Ogden, 2003).

2.5 Forebygging

Tidligere var det mest fokus på tiltak eller metoder for å redusere problematferd etter at det hadde blitt et atferdsmønster og mindre satsing på forebyggende arbeid (Befring, 2001). Men hvorfor skal vi vente til vanskene oppstår før vi gjør noe? Fra vi blir født er vi alle omgitt av stimulerings- og beskyttelsesfaktorer på den ene siden og livspåkjenninger, stress og risiko på den andre siden (Bø, 2000). Av den grunn vil forebyggende arbeid rundt dette sannsynligvis være en fordel for alle barn. Det er heldigvis blitt et stadig større fokus på å forebygge vansker, noe som gir en klar fordel i forhold til reparerende innsats (Befring, 2001). Den enkelte kan klare å bevare en god tilstand, og får hjelp før barnet opplever de negative ringvirkningene problematferd kan føre med seg. Sosial kompetanse og læringsevne hos den enkelte er et krav i dagens kunnskapssamfunn. Det er viktig at barnehagen tilbyr alle barn, uansett forutsetninger og familiebakgrunn, gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Et godt pedagogisk tilbud i barnehagen er i seg selv et forebyggende tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Barnehagen har samtidig ansvar for å iverksette ytterligere tiltak ved behov. For å sikre en god og helhetlig oppfølging av det enkelte barn, skal barnehagen blant annet samarbeide med helsestasjon, pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (heretter omtalt som ppt), skole og barnevern. “Barnehagens betydning for forebyggende arbeid og tidlig innsats kan neppe overvurderes” (Kunnskapsdepartementet, 2009a, s.6).

Hva som anses for å være risikofaktorer for utvikling av problematferd, må kunne brukes i forebyggende arbeid, ved å hindre eller minske eksponering av risiko som det er mulig å

unngå eller å støtte barn som befinner seg i en situasjon med økt risiko (Befring, 2001). På den annen side kan man sørge for å gi barna beskyttelsesfaktorer som i større grad beskytter barnet mot en negativ utvikling. All god pedagogikk er i realiteten primærforebyggende virksomhet og derfor vil de fleste støttende og stimulerende tiltak overfor barn og unge betraktes som forebyggende (Befring, 2001). Men med kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer angående problematferd, kan tiltak settes i gang mer spesifikt for å øke mulighetene for å hindre problematferd. Forebygging kan dreie seg om å få barnet inn i positive lærings- og samspillsirkler hvor de har en positiv selvoppfatning og forventninger om å mestre, noe som vil ha innvirkning på motivasjon, emosjoner og atferd. Forebyggende arbeid bør av den grunn dreie seg om å øke selvtillit, motivasjon og sørge for mestringserfaringer. Dette har vist seg å øke videre forventninger om å lykkes, som ofte er en avgjørende faktor for å øke interesse, innsats og utholdenhet og minisere bekymring, angst og stress (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Et bioøkologisk perspektiv legger vekt på faktorer hos barnet og faktorer i de nærmeste omgivelsene som det viktigste i de første årene. Etterhvert som barnet blir eldre vil andre, bredere sosiale og strukturelle dimensjoner, som altså er lenger ut i systemet, få en stadig større betydning (Ogden, 2002). I et slikt bioøkologisk perspektiv kan man tenke seg at positive resultater i forebyggende arbeid forutsetter allianser med barn og unge selv, og at en jobber på lag med deres sosiale nettverk. For å forebygge problematferd er det nødvendig å se på hvordan man kan legge til rette for en god utvikling i systemene hver for seg, og enda viktigere hvordan systemene i samspill kan ha fokus rundt faktorer som kan gi en beskyttende effekt og forhindre problematferd. Istedenfor å fokusere på individets problemer og mangler slik som i risikoperspektivet, er det nødvendig å se på alle systemene i sammenheng med hverandre. Den største risikofaktoren vil være dersom individets økosystem er i ubalanse, siden dårlige samspill i og mellom system og undersystem kan forårsake problematferd. Det er imidlertid viktig å se barnets ressurser og potensial, men utnyttelsen av dette må være i samspill med de ulike miljø (Slåttøy, 2002). Til tross for et økt fokus på forebygging, vil det imidlertid være barn som utvikler problematferd, og problemløsende arbeid vil være nødvendig for å påvirke og endre denne atferden.

2.6 Problemløsende arbeid

Ofte brukes begrepet behandling når det dreier seg om tiltak i forbindelse med problematferd (Klefbeck & Ogden, 2003). Med dette begrepet tenker man seg at det er noe spesifikt man skal behandle, og det vil lett gi fokus direkte til individet, slik at det er noe ved individet man skal behandle. Slik sett blir det et uheldig uttrykk dersom man tar utgangspunkt i et bioøkologisk perspektiv. Jeg vil på bakgrunn av dette bruke begrepet problemløsende arbeid, som jeg mener er et mer dekkende begrep innenfor dette perspektivet fordi det også kan omfavne interaksjon mellom individ og miljø og samspill mellom systemene. Med problemløsende arbeid mener jeg her tiltak eller metoder som har som mål å redusere problematferd.

I følge Overland (2011) er et systemteoretisk perspektiv på barns atferd i barnehagen er bedre egnet til problemløsning enn et rent individperspektiv. Å benytte seg av et systemperspektiv vil kunne hjelpe personalet i barnehagen til å få oversikt i uoversiktlige situasjoner og legge føringer for systematisk arbeid med å løse små og store problemer. Et godt utgangspunkt for endring er målrettet endringsarbeid ut fra her og nå-situasjonen, med grunnlag i hva som opprettholder problemene. I et systemisk perspektiv handler reduksjon av problematferd om å fjerne flest mulig av de opprettholdende faktorene (ibid.).

Som nevnt tidligere har skolen lenge vært preget av en individuell problemforståelse av elever med spesielle behov. Man har en antagelse om at eleven selv er utgangspunkt for problematferden, og har derfor fokus på hva eleven trenger i tillegg til eller i stedet for de andre elevene i klassen, og har gjerne glemt hvilke faktorer i miljøet og systemet rundt eleven man faktisk kan gjøre noe med (Delfos, 2004). Det vil være naturlig å tenke seg at dette også gjelder barnehagen. Tanken er slik sett at barnet må endres. Det er altså vanlig at det fokuseres på barnets problemer og avvik og dermed blir individrettet tiltak det mest nærliggende i problemløsende arbeid. Dette er altså den strake motsetning til det bioøkologiske perspektivet hvor det ikke er barnet alene eller miljøet som skaper problemet, men samspillet mellom dem. Selv om det er viktig å ta hensyn til dette, bør det ikke overskygge det samme barnets ressurser og positive egenskaper. Atferdsendrende tiltak innenfor bioøkologisk ramme bør altså rettes mot systemet. Det bør prioriteres å utvikle barnehagens evne til å møte mangfoldet blant barn på en god måte. Det vil først være nødvendig å reflektere rundt og utnytte barnehagens og de ulike avdelingenes rammer fullt ut,

før blikket kan rettes mot enkeltbarn og de individuelle tiltakene (Ogden, 2002). Et bioøkologisk perspektiv ser også individuelle tiltak som hensiktsmessig, under forutsetning at disse tiltakene ses i sammenheng med miljøet.

3 Metodisk tilnærming

Metode kan forstås som et redskap som brukes for å se virkeligheten bedre (Bjørndal, 2003). Kvale (1997) beskriver metode som en systematisk innsamling av data. Prosessen frem mot målet er viktig å beskrive grundig. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om å samle inn, analysere, og tolke data som er sentralt ved empirisk forskning. Hvordan skal vi gå frem når vi skal innhente informasjon om virkeligheten? Og hvordan skal vi analysere hva denne informasjonen forteller oss? Dette er viktige spørsmål i metoden, for å få ny innsikt i samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006). Systematikk, grundighet og åpenhet er de viktigste kjennetegn ved metode (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det den metodiske tilnærmingen og det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for min undersøkelse.

3.1 Valg av metode: Kvantitativ eller kvalitativ metode?

I samfunnsvitenskapen er det vanlig å skille mellom to hovedtyper metoder: henholdsvis kvantitative og kvalitative metoder (Bjørndal, 2003 ; Johannesen, Tufte og Kristoffersen, 2006: King & Horrocks, 2010). I kvantitativ tilnærming er en gjerne opptatt av presis tallfesting av data fra et større utvalg mennesker, i motsetning til kvalitativ tilnærming som tar utgangspunkt i et begrenset utvalg mennesker hvor man isteden forsøker å nærme seg en dypere forståelse av det som studeres fremfor presis tallfesting (Bjørndal, 2003). Ville en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming best svare på problemstillingen i min undersøkelse? Jeg ble opptatt av å nærme meg en dypere forståelse og ha mulighet til å få mer detaljert informasjon av det jeg ville studere ut fra et lite utvalg mennesker, som er et kjennetegn ved kvalitativ metode (Bjørndal, 2003 ; Johannesen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er i følge Dalen (2004) å utvikle forståelse for fenomener, ved å belyse hvordan mennesker opplever og forholder seg til sin livssituasjon. Det er på denne bakgrunn jeg valgte å benytte meg av en kvalitativ metode. Formålet med undersøkelsen er å få en dypere forståelse for pedagogiske lederes personlige opplevelse og deres meninger og erfaring knyttet til arbeidet med barn og problematferd. Slik sett kan det dermed sies at denne studiens formål er i tråd med en kvalitativ tilnærming.

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Hvilken kvalitativ metode ville egne seg best i min undersøkelse? Innenfor samfunnsvitenskapen blir kvalitativt intervju anvendt i stigende grad som selvstendig forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2009). Å bruke intervju som metode har som formål å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om andre menneskers opplevelse av ulike sider ved sin livssituasjon og er særlig godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Problemstillingen omhandler hva pedagogiske ledere mener og opplever at de vektlegger i sitt arbeid, og det ble dermed hensiktsmessig å velge intervju som kvalitativ metode. Det ble benyttet en fenomenologisk tilnærming som betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer og forståelse av et fenomen (Johannesen, Tuftte og Kristoffersen, 2006). Intervju vil være en egnet metode ved en slik tilnærming. Jeg kommer tilbake til betydningen av å ha en fenomenologisk tilnærming senere.

Temaet jeg ønsket å få belyst, samt hvilken målgruppe jeg sto ovenfor, var avgjørende for hvilken form for intervju som ble valgt. Dette er faktorer Dalen (2004) ser på som avgjørende i valg av intervjuform. Jeg ønsket å foreta et semistrukturert intervju, som betyr at samtalene i intervjuene er fokusert mot bestemte temaer som jeg har valgt på forhånd (Dalen, 2004: Kvale & Brinkmann, 2009). Det er informantenes ytringer og utsagn som utgjør datamateriale, og utarbeidelse av temaer og spørsmål før intervjuet gjøres med den hensikt å få belyst problemstillingen i størst mulig grad. Flexibiliteten i et semistrukturert intervju kan gi tilgang til kunnskap jeg ellers vanskelig kunne ha fått tak i med et strukturert eller åpent intervju (Dalen, 2004).

Jeg har mulighet til å fremskaffe informasjon om informantenes refleksjoner om tema, samt at intervjuet gir mulighet til oppfølgingsspørsmål, få bekreftelse på at jeg har forstått hva informanten mener eller oppklare eventuelle uklarheter og misforståelser (Dalen, 2004). Med andre ord har informanten mulighet til å uttrykke hvordan barnehagehverdagen fremstår, hvordan de selv opplever barnehagen i praksis og deres erfaring rundt forebyggende og problemløsende arbeid vedrørende problematferd.

Begrensninger med intervju som metode handler blant annet om at det er mer tidkrevende å bearbeide store mengder nøyaktig informasjon. Av den grunn blir det vanskelig å samle inn informasjon fra en større mengde informanter (Bjørndal, 2002). Til tross for dette valgte jeg intervju som metode fordi jeg anser dette som mest hensiktsmessig i min undersøkelse, på

bakgrunn av intervjuets formål, ut fra min problemstilling og vektleggingen på en fenomenologisk tilnærming.

3.2 Vitenskapsteori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for denne undersøkelsen.

3.2.1 Fenomenologi

Metode ble valgt ut fra problemstillingen og hva jeg ønsket å undersøke. Det samme gjaldt vitenskapsteoretisk tilnærming. Jeg stilte meg selv følgende spørsmål: ”Hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming bør velges for å få svar på min problemstilling som omhandler hva pedagogiske ledere vektlegger i sitt arbeide for å hindre at barn utvikler problematferd, og i hvor stor grad de setter inn tiltak tidlig for å redusere problematferd?” Jeg ønsket å avdekke informantenes egen opplevelse, erfaringer og meninger i forhold til sitt forebyggende og problemløsende arbeide med problematferd, og deres opplevelse av i hvor stor grad de setter inn tiltak tidlig for å redusere problematferd. Jeg er ute etter informantenes opplevelse av hvordan dette arbeidet fungerer i praksis. Valget ble en fenomenologisk tilnærming.

Edmund Husserl grunnla fenomenologien som filosofi omkring 1900 (Kvale og Brinkmann, 2009).

Husserls filosofi gikk ut på at forskeren skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konstruerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. Husserl så verdien av å la selvet oppdage erfaringenes grunnleggende mening eller essens. På den måten skapes kunnskapen i tenkningen. I følge Husserl eksisterer et fenomen i folks bevissthet (Postholm, 2010, s.42).

Fenomenologi er læren om ”det som viser seg”. Det dreier seg om de ting eller begivenheter slik de fremtoner seg for oss, det vil si slik de umiddelbart oppfattes av sansene våre. (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006). En fenomenologisk tilnærming betyr slik sett å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Man har som mål å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden. Vi må forstå mennesket fordi det er mennesket som konstituerer virkeligheten (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006). I kvalitativ forskning blir fenomenologi dermed et begrep som peker på en interesse i å forstå

sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og man er opptatt av å beskrive verden som den oppleves av informantene. Dette gjøres ut fra en antagelse om at den viktige virkelighet er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Siden jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming i min undersøkelse betyr dette at jeg forsøker å forstå konteksten og pedagogiske lederes opplevelse og erfaring av sitt arbeid rundt problematferd. I denne undersøkelsen er jeg interessert i informantenes egne perspektiv og deres subjektive opplevelse av deres arbeid i praksis. Jeg ønsket i første omgang å få et innblikk i deres opplevelse av hvordan det arbeides forebyggende og problemløsende med problematferd i barnehagehverdagen. Informasjon om hva slags refleksjoner informantene gjør seg om hvordan de selv og barnehagen som helhet *burde* arbeide omkring dette tema blir først interessant dersom det blir sett opp mot hvordan de opplever og erfarer at de faktisk jobber i praksis. En fenomenologisk tilnærming ved bruk av intervju som metode har et krav til forskningsdeltakerne at de har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010). Dette har jeg vært bevisst på ved utvelgingen av informanter.

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk blir beskrevet som læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2004).

Fortolkningen av meningsinnholdet i et utsagn blir det sentrale (Dalen 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). Det er nødvendig å sette budskapet inn i en sammenheng eller helhet for å kunne få tak i en dypere mening i et utsagn fremfor kun det som umiddelbart oppfattes (Dalen, 2004). Med andre ord forstår vi delene ut fra en helhet. I hermeneutisk tolkning er dette likevel ikke tilstrekkelig. På tilsvarende måte forsøker forskeren å tilpasse helheten med delen, slik at helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av enkeltdelene. (Dalen, 2004; Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006). Det avgjørende i hermeneutisk tolkning er at en dypere forståelse utvikles i et stadig samspill mellom helhet og del, forsker og tekst samt min forforståelse som forsker (Dalen, 2004). Forforståelsen har en viktig betydning i fortolkningsprosessen. All forståelse bygger på en forforståelse (Wormnæs, 2009). Min forståelse vil utvikles kontinuerlig og dette skjer i samspill mellom de enkelte delene og helheten. Det er dette som kalles ”den hermeneutiske spiral” (Dalen, 2004). Den hermeneutiske spiral dreier seg om denne vekselvirkningen mellom del og helhet og er et

sentralt prinsipp i den hermeneutiske læren (Hjardemal i Kleven, 2002). I følge Kvale (2007) vil dermed meningsfortolkningen i prinsippet være en uendelig prosess, men tolkningen i en undersøkelse slutter da man har kommet frem til en meningsfull sammenheng hvor man antar at videre fortolkning ikke vil bringe frem en dypere forståelse.

Hvilken betydning har dette for min undersøkelse? Ved bruk av intervju som metode ble alle informanternes utsagn nedskrevet i form av tekst. I mitt tilfelle måtte utsagnene på lydbåndet transkriberes. Denne teksten utgjør materialet som skal fortolkes og forstås med vekt på det beskrevne samspillet mellom helhet og del, meg som forsker og tekst og min forforståelse som forsker. Meninger, oppfatninger og erfaringer jeg har i forhold til tema i min undersøkelse vil prege måten jeg forholder meg til mitt datamaterialet på. Det er ikke mulig å legge vekk sin egen forforståelse for å fortolke de fenomener man studerer objektivt (Wormnæs, 2009). Det blir dermed viktig at jeg reflekterer over min egen forforståelse slik at jeg best mulig kan forstå informantenes opplevelser og utsagn.

3.3 Undersøkelsens utvalg

Hva skal jeg legge til grunn for utvalget i min undersøkelse? Dalen (2004) beskriver kriterieutvelging som en særlig god måte å bestemme et utvalg på, spesielt for forskere som ikke har mye erfaring innen forskning og i tilfeller prosjektet er satt i gang av en interesse for et felt og en fokusering rundt noen problemstillinger som ønskes belyst. Ut i fra kriterieutvelging velges kriterier forskeren anser som de mest sentrale for å få et hensiktsmessig utvalg for å få belyst problemstillingen i størst mulig grad (Dalen, 2004). Jeg oppgav noen kriterier som særlig sentrale for et hensiktsmessig utvalg i min undersøkelse. Utvalget i denne undersøkelsen består av fire pedagogiske ledere med førskolelærerutdanning i ulike barnehager. Disse informantene er valgt på bakgrunn av at de er ansvarlig for det pedagogiske arbeidet på sin avdeling i barnehagen, og man bør dermed kunne forvente å finne begrunnelser for deres arbeid og et tilstrekkelig refleksjonsnivå angående pedagogisk tilrettelegging for forebyggende og problemløsende arbeid. Informantene arbeider med barn i aldersgruppen 3-6 år. Dette alderstrinnet er valgt på bakgrunn av at det er vanskelig å se om uheldig atferd før 3-årsalder er en del av normalutviklingen, som må forstås ut fra de kommunikative funksjonene emosjonsuttrykkene fyller (Tetzchner, 2001), eller om den utvikles til å bli et atferdsmønster. Minimum praksis for informantene settes til 3 år, slik at de

har noe erfaring med arbeidet rundt temaet og hatt mulighet til å ha gjort seg refleksjoner underveis i sitt arbeide, og dermed kan reflektere mer rundt spørsmål i intervjuet.

Siden formålet med denne studien ikke er å være generaliserende, valgte jeg av praktiske årsaker å kontakte barnehager som alle befant seg innenfor et avgrenset, men nokså stort område. Jeg har valgt informanter fra forskjellige barnehager, samt at barnehagene ikke er i umiddelbar nærhet til hverandre, slik at kultur og kontekst ikke skal påvirke den spesialpedagogiske tilnærmingen i for stor grad. Informanter ble valgt ut fra et hensiktsmessig utvalg og ut fra hvem som var tilgjengelig, uavhengig av kjønn.

I utgangspunktet hadde jeg fem informanter som skulle intervjues. Imidlertid ble jeg selv syk og måtte avlyse et intervju. Vi avtalte ny dato som informanten senere måtte endre. Informanten ga uttrykk for et ønske om å stille opp til intervju og ville gjerne avtale ny dato. Informanten ble senere sykmeldt og jeg var til slutt nødt til å avlyse hele intervjuet. På bakgrunn av dette består det endelige utvalget av fire informanter.

Ifølge King & Horrocks (2010) vil det ofte være behov for å gå igjennom en eller flere personer som godtar eller avslår forespørselen om å få mulighet til å henvende seg til en mulig informant forskeren er interessert i å ha med i utvalget. Dette gjaldt også i mitt tilfelle. Jeg valgte å ta kontakt med styrere i ulike barnehager for å forhøre meg om interessen for å gi sine pedagogiske ledere mulighet til å delta i et intervju. I første omgang formidlet jeg via telefon at formålet med undersøkelsen var å finne ut av hva pedagogiske ledere i barnehager legger vekt på med hensyn til det forebyggende og problemløsende arbeidet rundt barn med problematferd. Deretter oppga jeg kriteriene som måtte være oppfylt for å kunne være informant i denne undersøkelsen.

Jeg kontaktet en rekke barnehager og flere styrere ga uttrykk for at dette var svært interessant for dem og ønsket å gi sine pedagogiske ledere mulighet til å delta. De fikk dermed tilsendt informasjonsskriv. Av disse var det informanter fra fem ulike barnehager som meldte seg og ønsket å stille opp til intervju. I de fleste av disse barnehagene var det flere pedagogiske ledere som viste interesse. De valgte selv hvem som stilte opp. Flere barnehager unnlot å gi tilbakemelding på henvendelsen eller ga ubegrunnet avslag.

Jeg stiller meg undrende til at det ikke var flere som ønsket å stille opp når styrere i flere barnehager ga uttrykk for stor interesse for temaet. Det kan være flere grunner til dette. Jeg

rettet et kritisk blikk mot informasjonsskrivet for å se om noe av informasjonen var uklar eller om det kunne være noe annet. Jeg fant ikke noe umiddelbart som kunne ha sammenheng med liten interesse for å delta. Kan det være at mange vil føle seg ukomfortable med selve intervjusituasjonen og derfor kvier seg for å delta? Kan det være selve temaet og barnehagens praksis som oppleves som vanskelig å utdype, til tross for at temaet er høyst aktuelt i dagens barnehager? Eller det kan være noe annet.

Av barnehagene som kom med en begrunnelse for ikke å delta oppga de fleste mangel på tid som begrunnelse for avslag, til tross for at de fikk informasjon om at det kun var ett intervju som ville vare i om lag 45 minutter, samt at intervjudeltagelsen ikke krevde noen form for forberedelse og heller ingen oppfølging i etterkant. Flere begrunnet avslag med at de ikke følte de hadde tilstrekkelig erfaring med problematferd og dermed ikke nok å bidra med i et intervju, til tross for over flere års praksis i relativt store barnehager. Forebyggende arbeid handler om å iverksette tiltak eller metoder for å hindre at en uheldig utvikling oppstår og jeg tenker at alle pedagogiske ledere som har flere års praksis burde ha mange tanker om problematferd og det forebyggende arbeidet eller å motvirke en videre negativ utvikling etter at problemer har oppstått. Det forebyggende arbeidet er en viktig oppgave som bør arbeides med kontinuerlig og som man bør være oppmerksom på i alle barnehager uavhengig om det i en barnehage på et gitt tidspunkt ikke er atferd som oppleves problematisk.

Til tross for at undersøkelsen ville ha et begrenset utvalg søkte jeg likevel å få et utvalg som ville være mest mulig representativt for å kunne svare på oppgavens problemstilling. I kvalitativ forskning er det ingen spesifikke regler og krav om hvordan utvalget skal være for å bli representativt (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er likevel viktig å vurdere nøye hvem man ønsker å ha som informanter på bakgrunn av at det er informantenes ytringer og utsagn som utgjør datamateriale. Man skal søke etter de informanter man har grunn til å tro kan si mest mulig om det tema man søker etter i undersøkelsens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). For å kunne gi svar på undersøkelsens problemstilling var det gitt at det var pedagogiske ledere som ble informanter i undersøkelsen, siden det er den subjektive opplevelsen av deres arbeid i forhold til tema jeg er ute etter.

Ved utvelgning av informanter er det forskningsetiske krav å ta hensyn til (King & Horrocks, 2010). Dette vil bli redegjort for senere under etiske hensyn.

3.3.1 Kort om informantene

Jeg oppgav noen kriterier for utvelging av informanter, som er beskrevet tidligere. I intervjuet valgte jeg å stille noen generelle spørsmål om informantenes bakgrunn. Enkelte av svarene jeg fikk var relativt spesifikke og sensitive, noe som gjorde at svarene samlet sett ville kunne være gjenkjennbare for enkelte. For å sikre anonymitet i størst mulig grad har jeg derfor valgt å holde meg til antall år som pedagogisk leder, hvilke aldersgruppe informantene arbeider med nå, samt antall barn gjennomsnittlig som er tilstede på avdelingen hver dag. Jeg har valgt å bruke fiktive navn på informantene.

Informant 1: Kristin: Arbeider nå med barn i aldersgruppen 3-6 år, og har arbeidet som pedagogisk leder for denne aldersgruppen i 5 år. På avdelingen er det gjennomsnittlig 16 barn per dag, og 3 voksne.

Informant 2: Ane: Arbeider nå med barn i aldersgruppen 3-6 år, og har arbeidet som pedagogisk leder for denne aldersgruppen i 9 år. Det er gjennomsnittlig 12 barn tilstede per dag på avdelingen.

Informant 3: Siv: Arbeider nå med barn i aldersgruppen 3-6 år, og har arbeidet som pedagogisk leder for denne aldersgruppen i 11 år. På avdelingen er det gjennomsnittlig 23 barn per dag, og 4 voksne.

Informant 4: Sofia: Arbeider nå med barn i aldersgruppen 3-6 år, og har arbeidet som pedagogisk leder for denne aldersgruppen i 6 år. Det er gjennomsnittlig 22 barn per dag, og 3 voksne.

3.4 Intervjuguiden

Siden jeg valgte å benytte et semistrukturert intervju, utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg C). Hensikten med å utarbeide en intervjuguide på forhånd er, som tidligere nevnt, å sikre at samtalene i intervjuene er fokusert mot bestemte temaer og spørsmål for på denne måten å få belyst problemstillingen i størst mulig grad (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). I utformingen av intervjuguiden begynte jeg med å dele inn i ulike temaer jeg ønsket å få belyst. Ut ifra disse temaene utarbeidet jeg en rekke spørsmål jeg ønsket å stille, hvor alle skulle ha relevans i forhold til problemstillingen. Jeg valgte å ha en fleksibel intervjuguide. Dette betyr at rekkefølgen spørsmålene er satt opp i kunne endres underveis i intervjuet, og

det var også rom for oppfølgingsspørsmål (Postholm, 2010). Intervjuet ble innledet med noen åpne og generelle spørsmål angående informantens bakgrunn. Dette ble gjort for å få informanten til å slappe av, men også fordi det kan gi viktig informasjon. Deretter valgte jeg å gå mer inn på de mest sentrale temaene. Avslutningsvis valgte jeg å beskrive et case hvor informanten selv skulle forklare hva hun hadde gjort om dette hadde vært tilfelle i sin barnehage. Informanten fikk også mulighet til å tilføye eller spørre om noe dersom det var ønskelig. Jeg var opptatt av å utforme spørsmålene på en slik måte at de i minst mulig grad skulle legge føringer eller påvirke svarene, men gi informanten rom til egen refleksjon og mulighet til å formidle sine opplevelser og erfaringer på sin egen måte.

3.4.1 Viktigheten av prøveintervju

Dalen (2004) beskriver viktigheten av at det alltid foretas et eller flere prøveintervju i kvalitative intervjustudier. Dette for å teste ut intervjuguiden med hensyn til spørsmålenes utforming, men også for å teste meg selv som intervjuer og reflektere over meg selv i denne rollen. Det er også nødvendig å få testet ut hvordan lydopptakeren fungerer og om kvaliteten på lyden er god nok. Mitt prøveintervju var med en lærer, som hadde arbeidet som pedagogisk leder tidligere, og dermed hadde erfaring fra barnehage. Etter å ha gjennomført prøveintervjuet hadde jeg mulighet til å bearbeide intervjuguiden og gjøre de endringer jeg mente var nødvendig før gjennomføring av de neste intervjuene. Jeg hadde for mange spørsmål til å få gjennomført intervjuet på 45 minutter og jeg tok derfor vekk noen. Enkelte spørsmål var til dels overlappende, et par andre var litt uklare, og jeg hadde derfor behov for å omformulere disse.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskriv, hvor temaet ble beskrevet, før de takket ja til å bli intervjuet. Intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass, og alle varte om lag 45 minutter. Ved å velge informantenes egen arbeidsplass vil de sannsynligvis være mest mulig avslappet i situasjonen, samt at dette ville bli mer praktisk for informantene. Det var kun jeg og informanten som var tilstede på hvert intervju. Ingen av intervjuene ble avbrutt, og heller ingen forstyrrelser underveis. Før selve intervjuet innledet jeg samtalen med en kort beskrivelse av temaet som de hadde lest i informasjonsskrivet, og jeg utdypet hva jeg legger i begrepene problematferd, forebyggende og problemløsende arbeid i undersøkelsen. Dette

gjorde jeg for å forsikre meg om at informanten visste hva jeg la i begrepene slik at det ville være enklere for informanten å forstå hva jeg henviste til ved bruk av disse begrepene. Informantene ble senere i intervjuet spurt om hva de selv legger i disse begrepene. Jeg gjorde det klart at jeg var interessert i informantens *opplevelse* av hvordan det arbeides i barnehagen rundt dette tema. Jeg gikk også igjennom min rolle i prosjektet, samt bruk av lydopptaker, feltnotater og anonymitetssikring. Deretter gikk jeg igjennom samtykkeerklæringen med informanten og fikk underskrift på denne. Informanten ble spurt om han/henne hadde spørsmål eller om det var noen uklarheter før intervjuet begynte.

Under hele intervjuet ble lydopptaker brukt, slik at jeg kunne konsentrere meg mer om selve samtalen og få med meg ansiktsuttrykk og annen nonverbal kommunikasjon som kan være interessant. Samtidig ga det også mer tid og rom for å notere ned egne refleksjoner som feltnotater underveis. Ved bruk av lydopptaker sikret jeg også at informantenes utsagn ble best mulig ivaretatt og dermed også den deskriptive validiteten. Kravet om validitet blir drøftet senere i oppgaven.

Intervjuguiden ble i hovedsak fulgt som tenkt, men enkelte spørsmål droppet jeg å stille på bakgrunn av at informanten hadde snakket om og gitt svar på dette underveis. Noen oppfølgingsspørsmål ble gitt som i hovedsak gikk ut på å oppklare uklarheter eller ønske om at informanten ville utdype et tema nærmere.

3.6 Analyse

Analyse er en prosess hvor man undersøker noe for å finne ut hva det er og hvordan det fungerer (Corbin & Strauss, 2008). I analyseprosessen skal man som forsker inn på et mer fortolkende nivå, få tak i hva det egentlige budskapet er, ved å benytte informantenes egne ord og utsagn samt mine egne refleksjoner og tilgjengelig teori (Dalen, 2004). Jeg iakttok og observerte underveis i intervjuene. Etter intervjuene var gjennomført var det tid for organisering og bearbeiding av alt materialet som var innsamlet. Analyseprosessen var i gang. Å bli kjent med dataene er et av de første stegene i den kvalitative analyseprosessen (Langdridge, 2006). Intervjuet, samt egne refleksjoner som ble notert ned underveis i intervjuene, men også refleksjoner jeg gjorde meg i etterkant av intervjuet ble notert ned i en loggbok. Disse feltnotater og analytiske refleksjoner som ble notert ned utgjorde viktig informasjon og inngår dermed i datamaterialet. Enkelte faktaopplysninger om informantene

kan være viktig materiale (Dalen, 2004). Informantenes verbale utsagn utgjorde hovedtyngden av data i denne undersøkelsen. For videre analyse ble intervjuet transkribert.

3.6.1 Transkribering

Transkribering omhandler prosessen med å omgjøre informantenes utsagn til skreven tekst (King & Horrocks, 2010). Det er en måte å strukturere intervjumaterialet for analyse (Johannesen, Tufta & Kristoffersen, 2006). Intervjuene ble transkribert, og det er denne skrevne tekst og lydopptaket som til sammen utgjør det materialet som er utgangspunkt for meningsanalysen. Å transkribere intervjuene fra den muntlige samtalen til skreven tekst gjør materialet mer mottagelig for nærmere analyse (Kvale, 2009).

Analyseprosessen starter tidlig i kvalitative studier. Transkripsjon er en del av analyseprosessen (Silverman, 2011). Slik får man et nært kjennskap til data (Langdridge, 2006). Jeg har i transkriberingen forholdt meg til verbale utsagn og uttalelser som jeg har nedfelt ordrett skriftlig slik informantene har formidlet det, med unntak av personopplysninger som ble anonymisert allerede i transkriberingen. Jeg som intervjuer må fortolke betydningen av disse utsagn og uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at det er nødvendig å ta et bevisst valg i forhold til hva som skal tas med i transkriberingen. Gjentakelser, latter, tenkepauser som innebar taushet eller ord som ehh..., hmm..., øøh... ble tatt med fordi det kan være betydningsfull informasjon som blant annet kan gjenspeile usikkerhet, nervøsitet eller en informants poengtering av viktigheten av et utsagn. En ytring som innledes slik: Ehh... vet ikke helt, jeg... hmm... må tenke litt... kan vise en usikkerhet som kan være meningsfullt å ta med i analysen, som kan tyde på at spørsmålet kan oppleves som vanskelig å svare på. Transkriberingen jeg foretok ble nøye sammenliknet med lydopptaket slik at jeg i etterkant kunne legge fra meg lydopptaket og forholde meg til transkripsjonen som mitt materiale. Kvale (1997) poengterer at transkripsjoner kan oppfattes som ufullstendige på bakgrunn av at det er skriftliggjøring av muntlig kommunikasjon, og blir slik sett en gjengivelse av det opprinnelige empiriske materiale. Derimot fremhever Dalen (2004) det som naturlig at forskeren forholder seg til sine transkripsjoner som utgangspunkt for analysen, under forutsetning av at disse er grundig sjekket opp mot lydopptakene. Som nevnt ble informantenes uttalelser og utsagn nedfelt ordrett i transkriberingen, men i oppgaven valgte jeg å benytte meg av redigert sitat. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever følgende: "Vær opmærksom på, at offentliggørelse af usammenhengende, ordrette

interviewudskrifter præget af gentagelser kan medføre en uetisk stigmatisering af bestemte personer eller befolkningsgrupper” (s.210). I oppgaven valgte jeg derfor å benytte meg av redigert sitat, men uten å endre meningsinnholdet. Etter transkriberingen kan neste fase i analyseprosessen begynne.

3.6.2 Grounded theory

Det finnes ulike metoder for intervjuanalyser (Postholm, 2010). Grounded theory er en teoretisk tilnærming som kan være nyttig i denne sammenheng. I min undersøkelse har jeg valgt å benytte meg av denne metoden som utgangspunkt for analyse og bearbeiding av datamaterialet. Grounded theory er en systematisk strategi for å utvikle en teori induktivt (Kvale & Brinkmann, 2009). ”Grounded Theory: A spesific methodology developed by Glaser and Strauss (1967) for the purpose of building theory from data” (Corbin & Strauss, 2008, s.1). Med andre ord er ikke formålet å teste eksisterende teori, men å utvikle ny teori med utgangspunkt i data (Charmaz, 2006). Grounded theory kan også anvendes som metode uten å produsere en ”grounded theory” som produkt, for eksempel hvis målet med forskningen er å bringe til veie en grundig beskrivelse eller en dypere forståelse av et fenomen og ikke en teori (Corbin & Strauss, 2008; Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006). Det er Grounded theory som metode som er tenkt i min undersøkelse.

Hva forteller data om det som undersøkes? Man søker etter interessante fenomener som kan utforskes videre. Som forsker stiller man spørsmål til sitt materiale for å finne ut av hva som skjer, hvilke prosesser som fremstår som viktige for de mennesker som finnes i de pågjeldende områdene. Målet er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009; Grbich, 2007).

Et viktig element ved denne metoden er at datainnsamling og analyse foregår parallelt. Forskeren må analysere data underveis, for å kunne danne seg en oppfatning etter hvert om hva som er sentralt i dataene, og videre fokusere på undersøkelsen. Forskeren skal starte åpent, for deretter å snevre inn etter hvert (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006).

Grounded theory innebærer en omfattende koding av materialet, og analysearbeidet er delt inn i 3 kodingsfaser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Strauss & Corbin (1990) i Postholm, 2010). Jeg har valgt å legge vekt på Dalens (2004) beskrivelse av kodingsprosessen. Dalen henviser til Strauss og Corbin (1998) i sin beskrivelse. Åpen koding

er den første delen av analysen, hvor hovedformålet er å identifisere begreper som igjen kan inngå i kategorier. Videre beskriver Dalen neste kodingsfase, aksial koding, som en prosess hvor forskeren beskriver situasjonen eller konteksten handlingen finner sted innenfor. Dette dreier seg om forhold som utløser handlingen, konkrete reaksjoner i situasjonen og konsekvenser av disse. Siste kodingsfase er selektiv koding, som Dalen beskriver som en prosess som omfatter å utvikle teoretiske begreper og modeller for forståelsen av det aktuelle fenomenet (Dalen, 2004). Denne siste kodingsfasen blir mindre aktuelt å benytte i denne undersøkelsen siden formålet ikke er å utvikle nye teoretiske begreper eller modeller.

3.7 Kvalitetskrav

Det er universelt anerkjente kriterier for å vurdere kvaliteten på analysene i forskning (King & Horrocks, 2010). I det følgende skal jeg ta for meg kriteriene reliabilitet og validitet. Det er uenigheter om hvilken måte man best kan vurdere disse kriteriene, men bruken av kriteriene er ikke omstridt (King & Horrocks, 2010).

3.7.1 Validitet

”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannesen, Tuft & Kristoffersen, 2006, s. 199). Det blir dermed essensielt at forskeren kontinuerlig stiller seg kritisk til sine egne fortolkninger, slik at valideringen må skje gjennom hele forskningsprosessen (King & Horrocks, 2010). Dalen (2004) vurderer fire aspekter som spesielt viktig knyttet til validitet i kvalitative intervjustudier og jeg har valgt å ta disse som utgangspunkt og beskrive nærmere. Disse aspektene dreier seg om validitetsdrøfting av: forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger.

Validitetsdrøfting av forskerrollen er en vurdering av forskerrollens betydning for prosjektets validitet, og det er spesielt viktig at jeg eksplisitt redegjør for min tilknytning til det fenomenet jeg studerer, slik at enhver leser har mulighet til å vurdere kritisk om betydningen av min rolle som forsker kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2004). Dette gjelder også min teoretiske forankring. Slik får lesere et innblikk i forskerens førforståelse. Gjennom å ha studert aktuell litteratur samt en del erfaring fra å ha arbeidet i ulike barnehager har jeg en viss form for innsikt vedrørende fenomenet jeg studerer. Min subjektive opplevelse

av å ha arbeidet i ulike barnehager, er at dette er et tema som blir behandlet på ulike måter og jeg har ikke klart å få et godt innblikk i hvordan pedagogiske ledere spesifikt arbeider med dette, heller ikke om dette er noe de bevisst fokuserer på og reflekterer over i det daglige. Jeg ønsket å få et innblikk i pedagogiske leders subjektive opplevelse, tanker og erfaringer rundt dette tema og forutsetningen for å få et innblikk i dette er å møte pedagogiske ledere så objektivt som mulig. Som tidligere nevnt er det ikke mulig å legge vekk sin egen forforståelse for å fortolke de fenomener man studerer objektivt, men ved å reflektere tilstrekkelig over dette og sin egen forforståelse har man en bedre forutsetning for å forstå informantenes opplevelser og utsagn (Wormnæs, 2009), og slik sett styrke validiteten. Årsaken til valg av tema, springer ut fra min egen interesse og engasjement for temaet problematferd samt forebyggende og problemløsende arbeid. I de aller fleste forskningsprosjekt vil jeg anta at man har interesse og et visst engasjement for temaet man ønsker å studere. Det avgjørende for å styrke validiteten i forhold til forskerrollens betydning vil, slik jeg forstår det, være forskerens bevissthet rundt sin egen rolle og forforståelse når det gjelder både engasjement og teoretisk forankring. Jeg har gjennom hele prosessen vært bevisst min egen forforståelse, slik at det etter min mening vil være liten grunn til å tro at min tilknytning til fenomenet har påvirket tolkningen av datamaterialet i for stor grad.

Det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant, noe som betyr hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker (Dalen, 2004). Forholdet mellom informant og forsker vil prege forskerens tolkninger av informantens uttalelser (ibid.). Det å styrke validiteten i denne sammenheng betyr slik sett å legge forholdene til rette slik at det skapes subjektivitet. Det ble viktig for meg å ha oppmerksomheten rettet mot informanten, lytte og vise interesse for det de hadde å fortelle. Ved at jeg benyttet meg av lydopptak hadde jeg god mulighet til dette. Jeg ga informantene rom til å fortelle det de ønsket og tenkepauser når de ønsket dette. Vi har tradisjonelt sett større tiltro til kilder som er nær det fenomenet som beskrives (Jacobsen, 2000), og jeg har derfor lagt vekt på dette. Dalen (2004) poengterer at uttalelser som kommer frem bør være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig.

Validitetsdrøfting av forskningsopplegget: Som oftest er utgangspunktet i kvalitative studier små, hensiktsmessige utvalg (Dalen, 2004), som også gjelder denne undersøkelsen. Spørsmålet om generalisering handler både om indre og ytre validitet (Dalen, 2004). Med indre validitet menes om funn og konklusjoner kan si noe om gruppen eller institusjonen som

har blitt undersøkt. Med ytre validitet menes altså om resultatet kan overføres til andre grupper enn de som er utforsket. Dette spørsmålet om ytre validitet, er hentet fra kvantitativ forskningstradisjon som ofte har store utvalg, og ifølge Dalen (2004) blir det mer hensiktsmessig med en annen form for tilnærming til spørsmålet om generalisering i kvalitative studier. Dalen viser til Andenæs (2001, ref. I Dalen, 2004) som hevder at den som mottar informasjon fra forskningsresultater er den som avgjør hvor anvendelig resultatet er for andre situasjoner, og at det derfor er avgjørende at forskeren frembringer tilstrekkelig og relevant informasjon. Jeg har derfor forsøkt å beskrive og fortolke fenomenene som er presentert i oppgaven. ”Grunnlaget for å drøfte validiteten av de datainnsamlingsmetodene som er valgt, må være at de er tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretisk forankring” (Dalen, 2004, s.107). Ifølge Dalen (2004) vil det å ta opp intervjuet på lydbånd legge best mulig grunnlag for senere bearbeiding, tolkning og analyse av innsamlet materiale. I oppgaven har jeg redegjort for prosessen fra intervjusituasjonen, via lydopptak og transkripsjon frem til endelig utskrift, noe som styrker det Maxwell (1992) referert i Dalen (2004) omtaler som deskriptiv validitet. Jeg har beskrevet de ulike fasene i forskningsprosessen nøye slik at forskningsrapporten inneholder tilstrekkelig med informasjon om de metodene som er benyttet. Beskrivelsene av metodene er forsøkt fremstilt så tydelig og nøyaktig som mulig, slik at andre vil ha mulighet til å sette seg nøye inn i min forskningsprosess og vurdere kvaliteten av mitt arbeid.

Validitetsdrøfting av datamaterialet: Dalen (2004) viser til Maxwells (1992) betegnelse om den deskriptive validiteten som en redegjørelse for hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse, som er viktig i validitetsdrøfting av datamaterialet. Informantenes egne utsagn og fortellinger er det som utgjør hovedtyngden av materialet som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse (Dalen, 2004), og det er derfor viktig at man tilstreber at materialet blir fyldig og relevant, såkalte ”tykke beskrivelser”. I min undersøkelse er prøveintervju gjennomført for å vurdere og justere intervjuguiden og forhold ved intervjusituasjonen. Det tekniske utstyret er utprøvd og det holdt høy nok kvalitet til at utsagnene ble klare og dermed lettere å bruke som grunnlag for senere fortolkning.

Validitetsdrøfting av tolkninger og analytiske tilnærminger: Dalen (2004) refererer til Maxwell (1992) og benytter seg av samme betegnelser. Den ene termen er tolkningsvaliditet som viser til at forskeren gjennom tolkningsprosessen søker å finne en indre sammenheng i datamaterialet og slik utvikle en dypere forståelse av temaet som studeres. Senere fortolkning

forutsetter valide, fyldige beskrivelser fra informantene. Den andre termen er teoretisk validitet som dreier seg om i hvilken grad begreper, mønstre og modeller en forsker anvender gir oss en teoretisk forståelse av de fenomener som studien omfatter. De analytiske grepene og redskapene som er anvendt må tydeliggjøres av forskeren og stilles til rådighet for drøfting, slik at det er mulig å vurdere validiteten av analysene som er foretatt.

Ved bruk av intervju i forskning hevder Silverman (2011) at et av de viktigste spørsmål om validitet dreier seg om den oppfatningen informantene gir uttrykk for stemmer overens med deres erfaringer og meninger utenfor intervjusituasjonen eller om det er et resultat av selve intervjusituasjonen. I første samtalen med informantene, via telefon eller mail, var flere av de opptatt av om de måtte "lese seg opp" på noe før intervjuet og ga uttrykk for usikkerhet i forhold til om de ville svare "riktig" eller "gi svar intervjuer ønsket". Jeg forsøkte å legge til rette for at informantene skulle føle seg komfortable i intervjusituasjonen, og i forkant av intervjuet ga jeg beskjed til informantene at ingen forberedelser var nødvendig i forkant av intervjuet. Jeg ga tydelig beskjed om at jeg var interessert i deres subjektive opplevelse av hvordan de arbeider i praksis slik at det ikke er noen svar som kunne bli "galt". I tillegg var alle informantene klar over under intervjuet at informasjon de formidlet skulle anonymiseres, at det kun var intervjuer som skulle gå igjennom lydopptak og notater fra intervjuet. Det vil være liten grunn til å tro at informantene bevisst ville forsøke å fremstå "annerledes" både med hensyn til seg selv, og opplevelsen av barnehagens arbeid i sin helhet.

Med hensyn til valg av informanter har jeg stilt noen kritiske spørsmål til utvalget. Har jeg fått tak i informanter som er spesielt opptatt av tema og slik sett jobber mer målrettet med hensyn til dette enn andre? Min egen opplevelse av innhenting av informanter og hva de spurte meg om i forkant av intervjuet var at det var mange som kviet seg spesielt for temaet problematferd, mer enn selve intervjusituasjonen.

Jeg har hatt en kritisk gjennomgang av analysefasen og forsøkt å vurdere om kategoriseringen jeg har foretatt meg gjenspeiler data. Jeg har rettet kritiske spørsmål til de sammenhenger og forklaringer jeg mener finnes, for en ytterligere vurdering om disse er reelle eller om de er mine konklusjoner. Jeg har forsøkt gjennom hele prosessen å være bevisst min egen forforståelse, slik at jeg kunne forholde meg mer nøytral til informantenes utsagn. Det har vært viktig for å få tak i hva informanten faktisk forteller om sin subjektive opplevelse.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om undersøkelsens pålitelighet, og knytter seg til undersøkelsens data (King & Horrocks, 2010). I kvantitativ forskning finnes forskjellige måter å teste datas reliabilitet, og en forutsetning er at fremgangsmåten ved innsamling og analyse skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. Innenfor kvalitativ forskning ville slike krav være vanskelig og lite hensiktsmessig (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006.) Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatet er troverdig (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvor pålitelige er mine funn? Ville en annen forsker ha fått samme resultat ved tilsvarende lik forskning? Reliabilitet handler om hvor nøyaktig variablene er undersøkt (King & Horrocks, 2010). King og Horrocks (2010) beskriver vurderingen av reliabilitet i kvalitativ forskning som mer problematisk enn vurderingen av validitet, på bakgrunn av at forskeren selv har en sentral rolle og dermed former forskningsprosessen. Forskeren bruker seg selv som instrument og ved intervju som metode er det ofte samtalen som styrer datainnsamlingen. Hvert enkelt individ og omstendighetene er i en kontinuerlig endring. Man kan ikke forvente å få samme resultat av en annen forsker til tross for at samme metodologi blir benyttet. Det er flere som argumenterer for dette (Dalen, 2004; Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). Alle forskere har sin unike erfaringsbakgrunn som forsker og andre kan derfor ikke sette seg inn i fortolkningsprosessen.

Imidlertid finnes det noe man kan gjøre for å styrke reliabiliteten (Dalen, 2004; Johannesen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Hvilke data som blir brukt, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides blir viktig for vurdering av reliabiliteten (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006). Som forsker kan man gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, og man kan gi en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen. Dalen (2004) fremhever at beskrivelsene må omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen. Hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeidingen av datamaterialet er også av betydning (Dalen, 2004).

Med den hensikt å styrke reliabiliteten i min oppgave har jeg forsøkt å beskrive forskningsprosessen nøye. Jeg har beskrevet fremgangsmåten ved forberedelser i forkant av intervjuer, som utarbeidingen av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju. Forhold rundt intervjusituasjonen og informantene er også presentert. Den valgte metodiske tilnærmingen er beskrevet nøye samt hvordan bearbeiding av datamaterialet er gjennomført.

3.8 Etske hensyn

Det nære forholdet mellom forsker og informant er et kjennetegn ved kvalitativ forskning (Johannesen, Tuft & Kristoffersen, 2006). Dette krever også at det stilles en del forskningsetiske krav til forskeren og forskningsprosessen. Å følge etiske retningslinjer er viktig gjennom hele forskningsforløpet. Allerede før forskningen tar til er det nødvendig med etiske betraktninger (Postholm, 2010; Dalen, 2004). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora juss og teologi (NESH), utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité, har vært styrende for mine etiske valg i forskningsprosessen. I forskning generelt, også som enkeltforsker, har man ansvar for å ivareta forskningsetiske hensyn (NESH, 2006). De forskningsetiske retningslinjer er et hjelpemiddel for forskerne, som peker på relevante faktorer som forskerne bør eller skal ta hensyn til. Retningslinjene har ikke samme funksjon som lover, men lovgivningen og forskningsetikken overlapper hverandre (NESH, 2006).

Noen av de etiske normene som er nedfelt i retningslinjene, finner man igjen i lovgivningen. I forskningsetikkloven (2006) blir formålet med loven beskrevet i § 1. : ”Loven skal bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente etiske normer”. Noen etiske krav er mer relevante enn andre i min undersøkelse, og disse blir videre beskrevet. Dette gjelder kravet om prosjektet er melde- eller konsesjonspliktig, kravet om informasjon til informanten, kravet om samtykke, kravet om respekt for menneskeverdet og informantens integritet, kravet om konfidensialitet og formidling av forskningsresultater. Avslutningsvis er en vurdering av informantens deltakelse.

3.8.1 Vurdering om prosjektet var melde- eller konsesjonspliktig

Jeg tok kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) i begynnelsen av prosjektet, før jeg innhentet informanter, for en vurdering av om mitt prosjekt kunne være konsesjonspliktig i henhold til personopplysningsloven. Meldeplikt eller konsesjonsplikt utløses, i følge lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven, 2001), dersom prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og om opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk. Personopplysninger er opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. I dette forskningsprosjektet vil det ikke stilles spørsmål som kan identifisere enkeltpersoner eller arbeidssted. Dersom informantene selv kommer med

uttalelser hvor personopplysninger dukker opp, vil dette i transkriberingen anonymiseres, som innebærer at navn og andre personentydige kjennetegn er fjernet. På denne måten vil personvernet være ivaretatt. Mitt prosjekt ble vurdert til ikke å falle inn under disse gjeldene reglene på bakgrunn av at opplysningene om personene som deltar i undersøkelsen er anonyme, det vil si at det ikke er mulig direkte eller indirekte å identifisere enkeltpersoner som inngår i undersøkelsen. Jeg fikk beskjed om at det derfor ikke var nødvendig å melde inn, og dermed kunne jeg begynne prosessen med å finne informanter. For ordens skyld er det viktig å presisere at samtykkeerklæringer ikke ble oppbevart på samme sted som lydopptak, slik at det var umulig for andre å knytte disse to elementene sammen.

3.8.2 Informasjon til informanten

Jeg har i tråd med NESH (2006) utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg A). Etter å ha fått godkjenning av styrer i den enkelte barnehage, ble informasjonsskriv sendt ut til pedagogiske ledere som kunne være aktuelle informanter i disse barnehagene. I NESH (2006) er det et viktig etisk prinsipp å gi informanter tilstrekkelig informasjon om undersøkelsen slik at de kan danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, følgene av å delta i forskningsprosjektet samt hensikten med forskningen. Sentrale forhold ved prosjektet ble opplyst, som tema og formål ved prosjektet og praktiske følger av deltagelse. Jeg var bevisst på å gjøre informasjonen så forståelig som mulig, samt at både informanter og styrere hadde til enhver tid mulighet til å ta kontakt med meg vedrørende uklarheter eller andre spørsmål.

De som takket ja til å være informanter var med på å avtale et tidspunkt til intervjuet som passet for dem, og de fikk opplyst at de når som helst kunne trekke seg fra deltagelse om ønskelig.

3.8.3 Krav om informert og fritt samtykke

Forskningsprosjekter kan settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. Dette er viktig for å forebygge krenkelser av personlig integritet. Dette er en hovedregel når personer er inkludert. Med et fritt samtykke menes at det er avgitt uten ytre press eller noen form for begrensninger når det gjelder personlig handlefrihet (NESH, 2006).

Samtykkeerklæringen ble gitt i forkant av intervjuet (vedlegg B). Vi gikk igjennom punktene sammen for å forsikre meg om at informanten hadde god anledning til å kunne spørre meg

direkte om eventuelle punkter virket uklare eller om de hadde andre spørsmål. På denne måten kunne jeg i større grad forsikre meg om at informantenes samtykke var fritt.

Informantene er også blitt orientert om det som angår deres deltakelse i forskningsprosjektet og samtykket kan dermed også sies å være informert (NESH, 2006). De vet hva de har takket ja til og hva de gir seg inn på. Jeg har også formidlet at informantene til enhver tid har hatt rett til å avbryte sin deltakelse, uten videre negative konsekvenser (NESH, 2006).

3.8.4 Respekt for menneskeverdet, integritet, frihet og medbestemmelse

Som forsker er det viktig å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. Kravet om fritt samtykke, som er beskrevet ovenfor, er viktig for å forebygge krenkelser av personlig integritet. Å være underlagt andres observasjon og tolking kan oppleves som nedverdiggende og aktsomhet er særlig påkrevet når individet bistår med å skaffe informasjon til veie, for eksempel ved å la seg intervjuet (NESH, 2006). Denne respekten har jeg tilstrebet underveis i hele prosjektet.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) blir resultatet av intervjuforskning påvirket av den sosiale relasjonen mellom informant og intervjuer, som avhenger av intervjuerens evne til å skape en atmosfære som er avslappende nok til at informanten er villig til fritt å meddele personlige opplysninger og samtidig oppleve dette som trygt. Dette krever en fin balanse mellom intervjuerens streben etter å innhente interessant viten og hans etiske respekt for intervjupersonens integritet (ibid.). Slik sett blir dette etiske prinsippet viktig i seg selv, overfor informanten, men også for forskningsresultatet i sin helhet. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å legge til rette for en avslappende atmosfære, vise respekt og lytte til informanten og gi informanten rom for å meddele hva hun selv opplevde som viktig.

3.8.5 Konfidensialitet

Det er et krav om konfidensialitet til forskningsmaterialet (NESH, 2006). All informasjon informanten gir skal bli behandlet konfidensielt. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres. Kravet om konfidensialitet er viktig i forbindelse med lagring av rådata, slik som lydopptak. Lydopptaket skal oppbevares forsvarlig i en tidsbegrenset periode, og ikke

lenger enn nødvendig for å gjennomføre formålet med prosjektet (NESH, 2006). Det stilles strenge krav til hvordan man oppbevarer lister med navn eller andre opplysninger.

Intervjudataene tas vare på til forskningsprosjektet er ferdig, og lydopptak slettes umiddelbart etter analyse av materialet er gjennomført og prosjektet avsluttet. Vil også i forhold til dette kravet presisere at samtykkeerklæringer ikke ble oppbevart på samme sted som lydopptak, slik at det ville være umulig for andre å knytte disse to elementene sammen.

Ingen personopplysninger har blitt notert ned, og alt av uttalelser og opplysninger informanten har kommet med som kunne være gjenkjennbart, har i transkriberingen blitt anonymisert. Jeg har valgt å bruke fiktive navn.

3.8.6 Krav om å tilbakeføre forskningsresultater

”Forskeren har en spesiell forpliktelse til å tilbakeføre forskningsresultatene til deltakerne, i en forståelig og forsvarlig form” (NESH, 2006, s.35). Alle informanter vil få et sammendrag slik at sentrale funn og innsikter blir videreformidlet. Dette ble informantene informert om i informasjonsskrivet.

3.8.7 Vurdering av informantens deltagelse

Kan det være skadelig eller belastende for informantene å være med på intervjuet?

Informantene er voksne personer i et profesjonelt yrke som selv tar stilling til deltagelse som informant i forhold til temaet forebyggende og problemløsende arbeid. De har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet og sin deltakelse, samt at informasjonen informantene har meddelt har blitt gitt av fri vilje og all informasjon har blitt behandlet konfidensielt. Ingen personopplysninger er blitt registrert, heller ingen opplysninger som gjør det mulig direkte eller indirekte å identifisere enkeltpersoner eller steder. Jeg vil dermed anta at det er liten grunn til å tro at dette vil være belastende eller få negative konsekvenser for informantene.

Avslutningsvis ønsker jeg å meddele at jeg underveis i forskningsprosessen har vært bevisst på etiske refleksjoner og forsøkt etter beste evne å ivareta etiske hensyn under hele prosessen.

4 Presentasjon av funn og drøfting av resultater

I dette kapittelet begynner jeg med en drøfting av informantenes refleksjoner rundt problematferd og årsaksforklaringer. Deretter tar jeg for meg forebyggende og problemløsende arbeid i praksis. Så kommer jeg inn på hvilke tanker de har rundt forebyggende og problemløsende arbeid i barnehagen, og tiltak de iverksetter i forhold til dette. Jeg tar for meg tiltak i mikrosystem ved å fokusere på hvordan barnehagen kan legge til rette for de tre viktigste utviklingskomponentene; aktiviteter, roller og relasjoner. Deretter tar jeg for meg betydningen av et godt samarbeid før jeg kommer inn på tiltak for indirekte, positiv virkning i eksosystemet. Avslutningsvis vil jeg drøfte om barnehagen har mulighet for å legge til rette for tiltak på makronivå.

4.1 Forebyggende og problemløsende arbeid i praksis

Årsaksforklaringer til problematferd påvirker hva slags tiltakstenkning som vil gjøre seg gjeldende (Rønhovde, 2004). For bedre å kunne forstå hvorfor de pedagogiske lederne vektlegger det de gjør i sitt arbeid, ser jeg det som nødvendig å si noe om hvilke tanker de har rundt problematferd og hva som forårsaker det. Deretter kommer jeg også inn på hvilke tanker de har rundt forebyggende og problemløsende arbeid i barnehagen, og tiltak de iverksetter i forhold til dette.

4.1.1 Informantenes refleksjoner rundt problematferd

På spørsmål om hva Kristin tenker er problematferd sier hun:

”Det må være gjentakende. Om man har en dårlig periode noen uker så er ikke det problematferd. Det må være noe som er ganske alvorlig og som er over tid, og som blir et problem for det barnet og for andre.”

Kristin peker på tidsaspektet som viktig for hva man kan kalle for problematferd, slik at den negative atferden må ha vart over litt tid. Tid er et sentralt element i det bioøkologiske perspektivet. Dette perspektivet legger blant annet vekt på at utvikling, både i positiv og negativ retning, kan skje under forutsetning av at aktiviteten er regelmessig og varer over

lengre tid (Bronfenbrenner, 2004). Kristins uttalelse om problematferd stemmer også overens med Ogdens (2002) poengtering av at atferd først blir problematferd dersom det utvikles til å bli et atferdsmønster. Han skiller mellom uheldig atferd som kommer til syne av og til, som man ønsker å korrigere, og uheldig atferd når den utvikler seg til et problem (Ogden, 2002). Kristin opplever at det mest problematiske med hensyn til problematferd er både i forhold til andre barn og voksne. Ane uttrykker også at hun tenker problematferd er uheldig for alle parter:

”Hvis atferd skader andre, så er det et problem. Jeg tenker og at hvis den atferden bare er skadelig for det barnet, vil det også være et problem syns jeg.”

Ane beskriver atferd som vanskeliggjør positiv samhandling med andre, som er en del av Ogdens (2002) definisjon. Ane skiller imidlertid mellom atferd som kan skade barnet selv eller andre og atferd som blir sett på som annerledes:

”Når den atferden ikke passer inn i systemet er det ikke dermed sagt at det er et problem for meg, det er en annerledes måte å være på. Jeg liker egentlig det litt, for det gjør at jeg må tenke litt annerledes. Jeg tenker igjen at hvert barn er et enkeltindivid, jeg kan ikke bare kjøre likt på alle, men jobbe på enkeltbasis.”

Ane påpekte at det er viktig å skille mellom uheldig atferd som blir et problem, og hva hun kalte ”annerledes atferd” som ikke nødvendigvis er et problem, men som ikke helt passer inn i systemet. Det vil da være om å gjøre å tilrettelegge for at slik atferd vil passe inn. Anes refleksjon omkring atferd som er ”annerledes” er i tråd med Aasens (1987) beskrivelse av atferd, hvor han poengterer at atferd oppfattes som avvikende i forhold til hva som anses å være ”normalt”, men at atferden i seg selv kan være normalatferd (ref. i Shultz, Hauge & Støre, 2002). Siv og Sofia formidler at det er et problem når atferden bryter gjeldende regler, og dermed blir problematferd. Siv sier:

”Det er hvis du ikke greier å innordne deg de reglene som gjelder i barnehagen. (...). Det blir et problem for deg selv fordi du ikke greier å innordne deg, samtidig som det blir et problem for de rundt, både ovenfor de andre ungene og for de voksne.”

Sofia er inne på det samme:

”Det er det som bryter med normer og regler og som skaper uro og konflikter i gruppa. De som skader andre, blir fryktelig sinte og ikke klarer å styre emosjonene sine.”

Siv og Sofias beskrivelser av problematferd samsvarer med deler av Ogdens (2002) definisjon, hvor problematferd blir beskrevet som atferd som bryter med regler, normer og forventninger. Disse to informantene er inne på at barna bryter normer og regler i barnets umiddelbare miljø og atferden blir dermed betraktet som problematferd. Slik de definerer problematferd vil bety at de legger vekt på at atferden først blir et problem i interaksjonen mellom individ og miljø, som er en hovedtanke i det bioøkologiske perspektivet (Bronfenbrenner, 2004).

Det er tydelig at alle informantene ser på problematferd som atferd som har en negativ effekt og er et problem for barnet selv og for andre i barnets miljø. Det sies ingen ting direkte om sosial kompetanse, men informantene peker likevel på mangelfull sosial kompetanse ved at de beskriver barn som blant annet ikke klarer å forholde seg til regler, har vanskelig for å styre emosjonene sine, kan skade andre og skaper uro og konflikter i grupper. Slik jeg ser det passer dette synet på problematferd inn i et bioøkologisk perspektiv hvor interaksjonen i systemet blir viktig.

4.1.2 Informantenes refleksjoner rundt årsaksforklaringer

Hva som forårsaker problematferd er vanskelig å svare på mener Kristin:

”Det kan være mange ting. Noen ganger finner man egentlig aldri ut av hvorfor det ble sånn. Og noen har sikkert lettere for å være disponert for det enn andre, men ofte sånn jeg har opplevd i barnehagen så kommer det frem at det er et eller annet som har skjedd. Det kan ha vært noe hjemme, for eksempel foreldre som har gått fra hverandre, flytter eller annet. Eller hvis man har en diagnose på noe, at man har det vanskelig sånn. Det er oftest gutter opplever jeg.”

Ane sier også det kan være mange årsaker til problematferd. Hun nevner spesielt misforståthet, oppmerksomhetsbehov eller usikkerhet angående å være usikker på seg selv i ulike settinger. Siv beskriver sine tanker rundt dette slik:

”Det kan være medfødt, en diagnose på noe, eller det kan være frustrasjon. Men det kan også være hjemmeforhold, at de ikke følger opp ungene sine. Barna gjør ting for å få oppmerksomhet, og negativ oppmerksomhet er bedre enn ingen. Det blir et slags rop om hjelp.”

Sofia beskriver det slik:

”For barnet selv blir det ofte vanskelig. Det er aller verst for barnet selv og at det går ut over de andre barna. Det kan være mange årsaker. Det kan være en fysiologisk årsak, oppdragelse, grensesetting. Det kan være en liten ting som har utviklet seg, både i barnehagen og hjemme.”

Alle informantene peker på at årsaksforholdet til problematferd er komplekst, slik at det kan være mange grunner til at barn kommer inn i uheldige utviklingsmønstre og utvikler problematferd. Imidlertid fremstiller de mulige årsaker litt ulikt. Kristin peker på barnets disposisjoner som en medvirkende årsak i noen tilfeller, som er i tråd med Bronfenbrenners syn på at disposisjoner i samspill med omgivelsene kan utløse negativ atferd (Aasen, et al., 2002). Dette er en viktig tanke i forhold til å være oppmerksom på risikofaktorer. Hun legger også vekt på at hendelser i barnets omgivelser ofte har en medvirkende årsak til problematferd, og henviser til ulike mikromiljø, men uten å nevne barnehagen. Ane derimot peker på hva som forårsaker at atferden kommer til uttrykk som den gjør ”der og da”, og ikke hva som kan være en underliggende årsak. Siv viser også til de umiddelbare reaksjonene, som Ane, og er inne på at årsaken kan ligge hos individet, men påpeker at årsaken kan ha utgangspunkt i omgivelsene, for eksempel hjemmeforhold. Sofia hevder det kan være noe fysiologisk bak eller noe i miljøet, for eksempel i barnehage eller hjem. Hun er dermed eneste informant som tydelig trekker frem at årsaken til problematferd også kan ha utgangspunkt i barnehagen. Med tanke på det bioøkologiske perspektivets fokusering på proksimale prosesser, vil barnehagen også spille en avgjørende rolle. Som nevnt er det mange risikofaktorer som kan være til stede i en barnehage, og dersom barnehagen ikke i tilstrekkelig grad er bevisst hva som kan være risikofaktorer og forsøker å hindre dette, vil barnehagen kunne være en medvirkende årsak til problematferd. Vi er her inne på det tidligere omtalte ”directive belief system”, hvor det ikke primært er karakteristika ved barnet selv, men en disposisjon som utløses i samspill med omgivelsene (Aasen, et al., 2002). Kvaliteten i de proksimale prosessene avgjør i hvilken grad risikofaktorene ved personen og i barnehagen vil påvirke utviklingen.

Nå vil jeg gå nærmere inn på hvilke tanker informantene har rundt forebyggende og problemløsende arbeid i barnehagen, og tiltak de iverksetter i forhold til dette.

4.2 Forebyggende og problemløsende arbeid i praksis

Gjensidige årsaksforklaringer i et bioøkologisk perspektiv gjør det vanskelig å identifisere hva som er påvirkninger, og hva som er resultat, når en forsker på barns oppvekstmiljø. Dette kan gjøre det vanskelig å avgjøre hvor en skal sette inn tiltak siden det er snakk om gjensidige påvirkningsforhold. Kristin uttaler seg om forebygging av problematferd:

”Det er viktig. Det som er best er hvis man kan jobbe mye forebyggende så det ikke blir så mye. Det er vanskeligere å ta det når det har oppstått og da blir det gjerne negativt, og så mye fokus på det for de andre barna også. Jeg tenker at det er viktig å jobbe med alle barna, ikke bare de som kanskje vil utvikle problematferd. Det er noe vi gjør felles alle sammen, snakker mye om og holder på med. Alle har godt av det, man vet ikke hvem som kan utvikle problematferd.”

I tillegg formidlet Kristin at de legger stor vekt på å samtale med barna, sette ord på hendelser og snakke om det sammen, både voksne og barn, slik at barna får kjennskap til hvordan barnehagen ønsker å ha det, hva som er tillat og ikke. De skal kjenne til reglene godt:

”Det skal ikke gå på at de ikke vet.”

Ane sier dette om forebygging:

”Vi vet jo at det er mange problemer i hverdagen, eller utfordringer, vi ser det oftere og oftere at det skjer noen ting i barnegruppene særlig når det er veldig mange barn sammen, (...) og da er det forebyggende arbeidet kjempeviktig. Det er der vi har jobben vår for det meste. Det er utfordrende, og det er det vi må jobbe med for å få dagene til å fungere, også for de andre og det barnet det gjelder. Vi tenker mye omkring hva unger gjør mot hverandre, hva som sies, hva som gjøres og hvordan man oppfatter hverandre. Hvordan man kan formidle til den andre hva man ikke vil, ikke liker eller hva som ikke er greit.”

Ane forteller at hun legger vekt på å se enkeltbarnet, og forstå det. Forklare situasjoner og finne ut av i hvilke situasjoner som skaper uheldig atferd. Få en oversikt over hvor og når uheldig atferd eventuelt skjer, så hun kan forebygge det.

Siv poengterer at det er viktig å starte tidlig med forebygging:

”Jeg brenner veldig for at de ungene som trenger noe ekstra faktisk skal få det. Det syns jeg mange ganger de ikke får fordi det er for lite ressurser til det og du skal ha veldig store problemer før det blir satt inn noe(...)man må begynne i barnehagen, for

hvis du har et stort problem som du kanskje ikke får så mye hjelp til som du egentlig skulle hatt så blir det videreført til skolen(...) Det er viktig at forebyggingen allerede begynner i barnehagen.”

Alle understreker viktigheten av forebygging og samtlige opplever at deres barnehage i stor grad er opptatt av å forebygge problematferd. Sofia sier følgende:

”Det er jo kjempeviktig. Det er veldig lurt med forebygging, men det er ikke alltid det hjelper. De som har fysiologiske feil, har et annet utgangspunkt, andre forutsetninger for å klare å ikke ha de utbrudda.”

Siv sier følgende:

”Vi er veldig opptatt av å forebygge. Hvis vi ser en i gruppa som har atferd som ikke er bra, jobber vi bevisst med det hele tiden. Har vi en unge som sklir veldig utafør de andre er det nok til å påvirke hele gruppa og alle voksne, så det jobber vi veldig med.”

Ane formidler at hun synes de har få barn med problematferd, men at det alltid er noen, og opplever at barnehagen i stor grad har fokus på å forebygge det:

”Vi gjør alt vi kan for å forhindre det eller minske det.”

Til tross for at alle informantene opplever at de forebygger for problematferd i stor grad, og har fokus på det problemløsende arbeidet, formidlet de samtidig en usikkerhet i forhold til hvilke konkrete tiltak de benytter seg av i dette arbeidet. Noen av informantene mente at flere tiltak i det forebyggende arbeidet kommer an på barnet, og at de fleste tiltak i problemløsende arbeid for det meste måtte ta utgangspunkt i hvert enkelt barn. Samtlige informanter opplevde at det var vanskelig å svare på hva de fokuserer på i problemløsende arbeid når det gjelder problematferd. De begrunnet dette med at det var avhengig av hvert enkelt barn, om de visste årsaken, om det var hjemmeforhold, og hvordan barnet reagerer i ulike settinger. Slik jeg ser det ut fra et bioøkologisk perspektiv, vil en individuell tilpasning være viktig, men det er ikke avgjørende for at gode tiltak kan bli iverksatt i systemet. Med utgangspunkt i hva vi vet om risiko- og beskyttelsesfaktorer bør man ha et godt utgangspunkt i enhver barnehage for å iverksette tiltak som vil gagne alle, både i det forebyggende og problemløsende arbeidet. Om det er faktorer ved individet eller i miljøet som er av medvirkende årsak til problematferd, vil det likevel i et bioøkologisk perspektiv være kvaliteten av de proksimale prosessene som er avgjørende for i hvilken grad disse faktorene fremmer eller hindrer utvikling (Bronfenbrenner, 2004). Perspektivet anser samspill med andre i positive hensiktsmessige aktiviteter som avgjørende for sosial og intellektuell utvikling hos mennesket. Å tilegne seg

kunnskap om livets sosiale spilleregler er en forutsetning for positiv interaksjon med personer i omgivelsene (Aasen, et al., 2002), og tiltak vedrørende sosial kompetanse bør iverksettes i forebyggende og problemløsende arbeid.

På spørsmål om hva informantene anser som viktige tiltak i det forebyggende arbeidet svarer de litt ulikt. Jeg har sett på hvilke tiltak informantene legger vekt på. Legger de vekt på å iverksette tiltak i alle system eller er det et eller flere system de fokuserer mer på enn andre?

4.2.1 Å legge til rette for de tre viktigste utviklingskomponenter

Tiltak i mikrosystem, kan for eksempel dreie seg om tiltak i hjemmet eller i barnehagen. Ved siden av familien, er barnehagen et av de viktigste mikromiljø. Barnehagen bør legge til rette for læring av sosiale ferdigheter og utvikling av sosial kompetanse. Barn med vedvarende problematisk atferd vil få en negativ effekt ved at de utsettes for et konformitetspress, eller for sosiale utstøtingskrefter hvis de ikke tilpasser seg. Hovedvekten av tiltak bør ligge på å fremme atferd som er positiv for barnets mestring, fungering og sosiale tilpasning og atferden må ses i sammenheng med kontekst (Ogden, 2002). Å legge til rette for de tre mest sentrale utviklingskomponentene i mikromiljøet blir sentralt sett ut fra et bioøkologisk perspektiv.

Aktiviteter som andre engasjerer seg i sammen med barnet eller i barnets nærvær, er de hendelser i miljøet, som i følge et bioøkologisk perspektiv, sterkest virker på barnets utvikling (Bø, 2002). Ane beskriver deres fokusering på aktiviteter slik:

”Vi finner på ting som samler oss, som er felles, og gjør at vi får gode opplevelser sammen.”

Sofia forklarer at barnehagen har ulike aktiviteter, blant annet har de ulike tema i forskjellige årstider, de bruker samtalebilder og har ulike samarbeidsoppgaver. Barna deles også i mindre lekegrupper. Samspill på tvers av aldersgrupper er sentralt, hvor det er store muligheter for utvikling (Bø, 2002). Barnehagen har gode muligheter til å legge til rette for samarbeid i aldersblandede grupper. Etter hvert som de blir eldre kan dette gi økt evne til å ta andres perspektiv, til innlevelse og til å løse problemer (ibid.). Bare Sofia nevner at hennes barnehage bevisst bruker aldersblandede grupper på tvers av avdelinger som tiltak i forebyggende arbeid. Imidlertid sier hun ingenting om hva de fokuserer på når de setter sammen gruppene, noe som er vesentlig for en positiv effekt. Det er viktig å være bevisst at man må forsøke å sette sammen gruppen på en slik måte at barnets manglende sosiale

kompetanse ikke blir et hinder, men at man utnytter den positive effekten slike aktiviteter kan ha (Bø, 2002). Til tross for at Ane ikke spesifikt nevner denne gruppeinndelingen, er hun imidlertid svært opptatt av å utvikle gode sosiale ferdigheter ved å oppøve evnen til å ta andres perspektiv, til innlevelse og til å løse problemer. Ane bruker mye tid på konfliktløsning som dukker opp i ulike aktiviteter. Hun er veldig opptatt av at barna skal tilegne seg sosiale ferdigheter slik at de blir i stand til å håndtere konfliktløsning selv, og sier:

”I utgangspunktet prøver jeg å la de løse det selv. Men det er ikke alltid alle er i stand til å løse det selv, eller finne ut av hvordan av seg selv, og da må vi inn og lære de det. Ofte kommer det et barn til meg og sier at den slo eller sparka eller kasta noe på meg. Da tar vi det barnet tilbake igjen i situasjonen til det andre barnet for eksempel, og sier; hva skjedde nå? Så får de lov til å fortelle, først den ene og så den andre. Så de hører den andres fortelling eller opplevelse. Så spør jeg ofte: Hva kan vi gjøre nå? For å få de til eventuelt å finne en løsning. For noen av de kan det, og noen må ha hjelp til å kunne se det. Så vi går ofte tilbake i situasjonen og sier; Hva skjedde her? Hva kunne jeg ha gjort? Og hva kan jeg gjøre nå? Hva er løsningen til slutt?”

Ane hjelper barna å sette ord på det som skjer i situasjonen hele veien. Hun avslutter med å si at dette kan hjelpe barna til utvikling av sosiale ferdigheter og etter hvert bli i stand til å løse noen konflikter selv. Hun reflekterer ikke mer rundt dette, men jeg tenker at i samsvar med det vi vet om beskyttelsesfaktorer legger hun her til rette for utvikling av flere beskyttelsesfaktorer enn hun reflekterer over i intervjusituasjonen. Økt sosial kompetanse og utvikling av mer selvstendighet, som resultat av arbeidet med konfliktløsning, vil være beskyttelsesfaktorer i seg selv. Men dette kan igjen bidra til mestringsopplevelser og positiv selvoppfattelse (Nordahl, et al., 2005; Waaktaar & Christie, 2000). Forventninger om å mestre vil igjen ha innvirkning på motivasjon, emosjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Ane forteller videre at hun forsøker å stoppe den atferden hun ikke vil ha. Hun jobber med å få barnet til å forstå hva det er det gjør som kan være vanskelig for de andre. Det handler om å øke bevissthetsnivået, slik at de vet konsekvensene for andre av sin egen atferd. Hun sier:

”Vi stopper atferd vi ikke liker, vi tar ut unger i situasjoner vi opplever at de er i som er vanskelige. Vi som er på jobb er i situasjonene hele tiden. (...) Vi er på plass der de leker og ofte er det veldig tett på oss, og i begynnelsene er vi ofte med i leken også. Vi må inn og jobbe der ungene er.”

Ane påpeker her betydningen av å engasjere seg i aktiviteter sammen med barna eller i barnas nærvær. Som beskrevet ovenfor samsvarer dette med det bioøkologiske perspektivet hvor dette anses å ha sterkest innvirkning på barns utvikling (Bø, 2002). Sofia er også opptatt av

tett oppfølging av barn som viser problematferd, og sier at tett oppfølging er viktig, slik at det alltid er en voksen i nærheten. Siv forteller også at negativ atferd i ulike settinger og aktiviteter får konsekvenser. De griper fatt i den negative atferden med en gang, slik at barnet som viser den uhensiktsmessige atferden og de andre vet at slik atferd får konsekvenser. På denne måten viser informantene at de unngår risikofaktorer som uklare regler og inkonsekvent håndtering av regler, og dermed gir de beskyttelsesfaktorer som tydelige og forutsigbare rammer (Nordahl, et al., 2005). Som tidligere nevnt, har barn som viser problematferd i tillegg gjerne dårlige relasjoner til jevnaldrende. Ofte er relasjonene mer konfliktfylte og barna opplever ofte avvising fra prososiale jevnaldrende (ibid.). Ved å bryte inn og gripe fatt i negativ atferd umiddelbart, slik som informantene formidler at de gjør, er det mulig man rekker å stanse atferden før konflikten blir for stor og barnet avvist av andre barn. Samtidig får de voksne anledning til å vise prososial atferd i ulike aktiviteter.

Fokus på barnets interesser samt aktiviteter det mestrer, vil kunne føre til at barnet blir bidragsyter i gruppen og blir sett på med positivt syn. Barnet vil dermed oppleve mestrings erfaringer, som har vist seg å øke videre forventninger om å lykkes, som ofte er en avgjørende faktor for å øke interesse, innsats og utholdenhet og minisere bekymring, angst og stress (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette er i seg selv beskyttelsesfaktorer, men kan også føre til en mer positiv selvoppfatning og en sterkere opplevelse av egenverd, som også er viktige beskyttelsesfaktorer (ibid.). Ingen av informantene beskrev hvordan de skulle legge til rette for barnets opplevelse av mestrings erfaring, heller ikke at de legger vekt på å ta utgangspunkt i barnets interesser og aktiviteter det mestrer. Det betyr ikke nødvendigvis at informantene ikke anser dette som viktig, og det kan godt hende dette anses som viktig i barnehagehverdagen, men at informantene ikke reflekterte rundt dette under intervjusituasjonen. Som i eksempelet ovenfor med konfliktløsning legger Ane til rette for beskyttelsesfaktorer som økt selvstendighet, mestrings erfaring og positiv selvoppfattelse, men nevner bare økte sosiale ferdigheter som resultat. Dette gjelder i flere tilfeller av tiltakene hos samtlige informanter. De legger til rette for flere beskyttelsesfaktorer enn de selv nevner. Det jeg imidlertid vil trekke frem er den manglende refleksjonen rundt dette i intervjusituasjonen når informantene reflekterer rundt tiltaksarbeidet, og hvor viktig det er å være bevisst dette i den daglige tilretteleggingen. Kanskje noen ting er så "selvsagt" at man glemmer å ta det med som del av tiltaksarbeid? Eller trengs det å øke bevisstheten rundt viktigheten av dette både i forebyggende og problemløsende arbeid?

Roller er et sett av faktorer som påvirker livssituasjonen til barnet og møte med ulike roller kan være en beskyttelsesfaktor og fremme utvikling. Dette kan gjøres blant annet ved å la barnet få kontakt med mennesker i varierte roller, det kan gjelde variasjon i alder, kjønn og yrker og å gi barna mulighet til selv å delta i flere ulike typer roller (Bø, 2002). Å utnytte barnehagens ulike roller er én mulighet. Det er også viktig å være positive rollemodeller hvor man er bevisst sin posisjon som rollemodell (Ibid.). Slik kan man gi barna hensiktsmessige strategier å bruke for eksempel i lek så vel som i konfliktløsning. Siv og Ane legger spesielt vekt på at de voksne må vise barna sin rolle i barnehagen, og er opptatt av at faste regler på avdelingen skaper forutsigbarhet og forventninger til voksenrollen. Siv forteller:

”Vi er veldig opptatt av struktur, felles regler og at ting fungerer som det skal. Vi griper inn før det utarter seg. Negativ atferd får konsekvenser, for eksempel å bli tatt ut av situasjonen.”

Siv legger her vekt på tydelige og forutsigbare rammer, som er viktige beskyttelsesfaktorer. Ane forteller om hvilke forventninger hennes barnehage har til barnets rolle:

”Alltid snakker vi om vennskap, å være god mot andre. Du skal ikke gjøre mot andre det de andre ikke vil. Det er en regel i barnehagen, så hvis noen sier nei er det ditt ansvar å stoppe. Man må høre hva andre sier. (...) Også jobber vi hele tiden med; Hva er det jeg ikke liker, hva er det jeg kan tillate, hva er det jeg skal stoppe på når andre sier nei? Det begynner vi med fra første dag (...).”

Ut fra hva Ane forteller er hun med dette inne på å forhindre ulike risikofaktorer som blant annet lite struktur, konfliktpreget miljø, uklare regler og dårlige personlige forhold. Ane snakker om at de har forventninger til barnets rolle, og at barnet er en del av en gruppe og dermed må ta hensyn til andre. Ane er opptatt av å øke barnas sosiale ferdigheter og få til gode relasjoner mellom barn ved å få et innblikk i andres grenser. Hvis barnet respekterer andre barns grenser vil det bli et mindre konfliktfylt miljø. Med andre ord legger hun opp til viktige beskyttelsesfaktorer, selv om hun ikke nevner dette spesifikt selv. Kristin og Sofia uttrykker også viktigheten av dette. Kristin forteller:

”Vi jobber mye fra høsten av med å snakke om hvordan vi skal være mot hverandre, og vi øver på å kunne sitte og ta imot beskjed, og vi øver i mindre grupper også, delt inn i aldersgrupper. Øver på å forholde seg til andre.”

Videre forteller Kristin at de øver på dette med alle, men ekstra når det er barn som trenger det spesielt, som gjerne har med seg en voksen. De øver praktisk på de ferdighetene også, og å løse konfliktene mellom barn. I likhet med Ane går også de voksne i Kristins barnehage inn

i konkrete situasjoner og er rollemodeller, og legger dermed til rette for beskyttende faktorer som støttende, kompetente, prososiale voksne som rollemodeller. Slik legger de også til rette for mestringserfaringer med realistiske forventninger til barns atferd og mestring, som igjen vil kunne bidra til positiv selvoppfatning. Disse informantene hjelper barna å sette ord på hva som har skjedd og løser det sammen med barna. Det samme gjør Ane og hennes barnehage. Hun gir et innblikk i hvor viktig det er å være positive rollemodeller for barna og vise prososial atferd. Ane forteller at hun opplever at barna tar til seg alternative måter å løse konflikter på som hun har vist dem. Hun sier hun fikk seg en ”aha-”opplevelse en gang hun observerte en konfliktsituasjon mellom to barn. Det kom et tredje barn som hadde lært konfliktløsning såpass godt at hun gikk inn i situasjonen og meklet. Hun tok den voksnes rolle og fikk de andre barna til å reflektere og løste konflikten. Sofia legger også vekt på å være gode rollemodeller og lære barna prososial atferd. Hun peker på viktigheten av å:

”Være gode forbilder, trene ungene på hvordan man skal henvende seg til hverandre, lære de rett og slett prososial atferd. (...).”

Sofia forteller videre at de jobber mye med løft:

”Vi roser god atferd og setter grenser. For eksempel har vi en gruppe med barn som girer hverandre litt opp, førskolebarna, med en som har en klovnerolle som prøver ut grensene mye og får med seg de andre. Der har vi vært nødt til å være kjempestreng og gitt de konsekvenser hvis de ikke hører på oss. (...) Foreldrene har møtt oss med veldig stor forståelse for det og vært veldig enig med oss og glad for at vi setter ned foten.”

Hun sier videre at dette har hjulpet, og at de stadig minner om forventninger de har til barna. Det er viktig at negativ atferd ikke dominerer hva vi ser. Et barn bør ikke bli tillagt en negativ rolle som ”bråkmaker” eller ”problembarn”, fordi dette kan virke selvforsterkende og identitetsskapende (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Bø, 2002). Siv forteller at hun har opplevd holdninger fra ansatte i barnehagen som kan være med på å styrke en negative rolle;

“Jeg er veldig bevisst på at selv om det kanskje er en unge som gjør mye rart og galt innimellom skal man ikke automatisk tenke at det er det barnet, men det er viktig å finne ut hva som faktisk har skjedd, og hvilken rolle barna har i konflikten. Det har skjedd flere ganger at både barn og enkelte voksne har gitt skylda til dette barnet selv om det egentlig var noen andre. Jeg har hørt voksne som blir lei som har sagt: Fillern er det han igjen! Men det trenger ikke være det, og det er viktig å undersøke hva som faktisk skjer i hver enkelt situasjon.”

Det vil være svært uheldig dersom barnet har en positiv atferdsendring, og omgivelsene fortsetter å se på barnet som ”bråkmaker”. Det kan lett føre til selvoppfyllende profeti, det vil si at barnet prøver å oppfylle denne rollen og faller tilbake i gamle atferdsmønstre (Bø, 2002). Det er også uheldig at personalet har ulike holdninger til problematferd, og spesielt når dette blir synlig for andre. Manglende felles holdninger og strategier i den enkelte barnehage i forhold til problematferd blir sett på som en risikofaktor (Nordahl, et al., 2005).

På lik linje med andre barn har de behov for å mestre livet sitt og være i positiv interaksjon med andre i sine omgivelser (Nordahl, et al., 2005). Med andre ord betyr dette at det er viktig å møte disse barna med et positivt syn, hvor vi ser etter de positive egenskapene og samhandlingssituasjonene. Rollelek med varierte roller er en annen mulighet barnehagen kan legge opp til (Bø, 2002). Ane viser til ulike type lek barna har i barnehagen, som innebærer rollelek hvor de møter ulike roller. Møte mellom ulike roller kan imidlertid være en stor risikofaktor om det oppstår konflikter mellom dem (Bø, 2002). Det kan føre til ubalanse i økosystemet, ved dårlige samspill mellom systemer. Dersom det er vanskelig å oppfylle to ulike roller, vil barnet kunne få vanskeligheter med å mestre de og kan dermed oppleve å ikke strekke til. Rolleforventninger i ulike settinger bør være forenlige med hverandre (ibid.). Ane gir videre uttrykk for at hun opplever at når rolleforventninger innfris kan relasjonene bli sterkere. Hun jobber mye med relasjoner i barnegruppen:

”Vi jobber med å bevisstgjøre barn på hva andre opplever eller syns, om de er lei seg, glad eller blir redd. Ved oppstart i barnehagen er det størst fokus på å bli kjent. Hovedfokuset blir å samle gruppa og tilpasse seg regler.”

Det er om å gjøre å skape gode **relasjoner** fordi dette kan fremme læring. Gjensidighet er av særlig viktighet. Det vil si at begge parter i relasjonen opplever at de er betydningsfulle, har status og verdi. Ved å engasjere seg i aktiviteter med barnet kan dette skape positive relasjoner. Voksne i barnehagen kan gi barna større muligheter til å påvirke og styre samhandlingsprosessen, for å oppleve mer kontroll over egen situasjon, som er en beskyttelsesfaktor (Bø, 2002). Å ha en positiv relasjon til voksne i barnehagen vil også kunne påvirke barnets trygghet til å prøve ulike roller, som er viktig for å bli selvstendig (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Kristin påpeker at barnehagen legger mest vekt på å se barna og kjenne barna godt. Hun er her inne på viktigheten av relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen. Hun snakker med barna, og observerer barna. Å observere er viktig for å kunne registrere endring av atferd. Hun har ekstra fokus på nye barn som begynner i barnehagen, og

følger opp de nøye. Kristin påpeker også at relasjonen til et barn også påvirker voksenpersonen:

”Jeg har ofte hatt barn i barnegruppen som har hatt ulike tiltak i forhold til problematferd som har vært tøft å jobbe med, men jeg synes det er veldig spennende når man ser små endringer. Jeg synes det er veldig viktig, jeg føler at jeg får masse tilbake. Det er kjempetøft å jobbe med, men du sitter igjen med veldig mye da.”

At en voksen i barnehagen blir så engasjert i barnets liv, vil igjen påvirke barnet i en gjensidig påvirkning, på bakgrunn av at barnet identifiserer seg emosjonelt med signifikante andre (Haugen, Larsen, Skogen & Øzerk, 2006). Voksenpersonens opplevelse av barnet vil derfor ha stor betydning for hvordan barnet identifiserer seg selv. Dersom den voksne ser barnets ressurser og legger til rette for mestring vil barnet kanskje få mer tro på seg selv. Kvaliteten på relasjonen mellom barnet og miljøet blir slik jeg ser det svært viktig, og dette samsvarer med det bioøkologiske perspektivet hvor kvaliteten av de proksimale prosessene i relasjonen blir sett på som avgjørende for om utviklingen er negativ eller positiv (Aasen, et al., 2002). Perspektivet viser også til betydningen av signifikante andres særpreg med hensyn til temperament, personlighet og tro eller verdisyn, som kan bli avgjørende for et individs utvikling (Bronfenbrenner, 2004).

Voksne kan forsterke innflytelse gjennom sosial status for de barna som viser positiv sosial atferd. Sosial ros og oppmerksomhet er noe alle småbarn er avhengige av, og dette styrker resiliensprosesser, som mest sannsynlig virker via selvbildet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I barnehagen til Sofia jobber de bevisst med dette:

”Vi jobber med løft i barnehagen. Det betyr å gi oppmerksomhet til det positive. Positiv atferd blir belønnet med masse oppmerksomhet og ros, så vi jobber kontinuerlig med den type oppdragelse.”

For å *endre* uønsket atferd, er man nødt til å gi barnet alternativer til den atferden de normalt sett utøver (Delfos, 2004). Dette kan være med på å bedre barnets sosiale ferdigheter. Sosial ferdighetstrening vil kunne virke forebyggende på utvikling av problematferd, siden problematferd ofte kjennetegnes av manglende sosiale ferdigheter. Dette vil igjen kunne bidra til å øke barnets evne til å mestre stress og motgang (Ogden, 2002). Sofia forteller at hun synes det viktigste tiltaket i barnehagen er å lære barna sosial kompetanse:

“Det er det viktigste de lærer i barnehagen. Vi setter veldig mye krefter inn for å få en god barnegruppe på høsten(...) Med alle de nye som kommer over og de som kommer

nye til barnehagen. Tema på høsten er hvert år lek og sosial kompetanse (...) Det å omgås hverandre på en god måte er det viktigste. De skal ut i det sosiale liv når de blir større.”

Dersom barnet blir i bedre stand til å mestre situasjonen vil dette kunne gi mestringsopplevelse, som ofte fører til en mer positiv selvoppfatning og en sterkere opplevelse av egenverd. Barnet kommer slik inn i en positiv sirkel som kan virke forebyggende for problematferd. Sofies syn på viktigheten av tiltak som kan bedre barns sosiale kompetanse samsvarer med det bioøkologiske perspektivet, fordi det ser på tilegnelsen av sosiale ferdigheter som en forutsetning for positiv interaksjon med personer i omgivelsene (Aasen, et al., 2002). I likhet med forebygging vil positive resultater i et bioøkologisk perspektiv på problemløsende arbeid også forutsette allianser med barn og unge selv, og at det er et samarbeid med deres sosiale nettverk. I tillegg til mer generelle tiltak i forebyggende og problemløsende arbeid, er det viktig med en kontinuerlig tanke om at et spesifikt tiltak kan hjelpe noen, men passer ikke for alle. Det må til en individuell tilpasning.

Informantene er inne på de tre sentrale utviklingskomponentene når de beskriver tiltak i forebyggende og problemløsende arbeid. Imidlertid vektlegger informantene de ulike komponentene i ulik grad. I tillegg er ikke alle informantene innom alle komponentene i beskrivelsen av ulike tiltak. Tre av informantene formidlet gang på gang at de syntes det var vanskelig å svare på hva slags tiltak de tok i bruk i problemløsende arbeid. De ulike utviklingskomponentene er delt inn i ulike avsnitt og drøftet hver for seg i oppgaven. I virkeligheten er disse komponentene tett sammenvevd, slik at tiltak kan omfavne alle tre komponentene samtidig. Eksempelvis kan relasjoner skapes i lek som kan hemme eller fremme barnets utvikling gjennom de aktivitetene leken er knyttet til, og de rollene barnet blir eksponert for eller inntar (Bronfenbrenner, 2004). Imidlertid er det viktig å være bevisst de ulike komponentene i tiltaksarbeidet, slik at man sikrer et kontinuerlig fokus på disse.

4.2.2 Betydningen av et godt foreldresamarbeid

I mesosystemet vil personalets kollektive menneskesyn, verdier, normer og regler ha innvirkning på mestring av problematferd. Det samme gjelder barnehagens organisering av spesialpedagogisk hjelp. Samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet er også tiltak på mesonivå (Aasen, et al., 2002). Dette samarbeidet vil jeg nå beskrive ytterligere.

Samarbeidet mellom barnehage og foreldre anses for å være så viktig at det er nedfelt i lovverket. I første del av barnehageloven § 1 (2005) står det: “Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling.”

Et godt samarbeid mellom foreldrene og barnehagen kan etableres gjennom tillit, som skapes gjennom en god dialog. Målet er barnets trivsel og utvikling. Barnehagen og foreldrene kan ha erfaringer og verdigrunnlag som er noe ulikt, slik at de kan ha forskjellig syn på hva som er til barnets beste. Da er det spesielt viktig å skape en god dialog og lytte til hverandre med gjensidig respekt.

De ulike sosiale system har en felles oppgave når det gjelder barnets læring og utvikling, og er slik sett avhengige av hverandre (Nordahl, et al., 2005). Det bør dermed legges vekt på at foreldrene verdsettes av barnehagen, gis innflytelse og tro på egne evner til å mestre livet (ibid.) Ane poengterer dette med å vise til at det ikke er hun alene/barnehagen som skal avgjøre hvilke tiltak som settes i gang, og sier:

”(...). Vi er på en måte en forlengelse, eller en forlenget arm for foreldrene i forhold til hva barna skal lære og hvordan vi skal oppdra de, og da må vi samarbeide om det. Det er jo ikke bare jeg.”

Informantene er opptatt av at samarbeidet kommer i gang tidlig. Sofia forteller også at det er viktig å gi foreldrene innflytelse:

”Vi har en samtale med foreldrene og hører hva slags forventninger de har og hva de legger i grensesetting, så vi sammen er enige om hvordan barnet blir oppdratt hjemme og hvordan vi gjør det i barnehagen.”

Ane legger også vekt på denne gjensidigheten. Foreldrene skal få bli kjent med barnehagen, men barnehagen skal også bli kjent med foreldrene. Ane forteller:

”Vi tar alltid en samtale med nye foreldre på høsten når vi starter i august. Da diskuterer vi mange ting, som gjelder hverdagen vår, rutinene våre, og hvordan vi skal få de inn i det. Og hvordan ting foregår hjemme. Har de søsken? Har de det travelt om morgenen? Hvor bor de? Vi diskuterer hva som ligger til grunn for at barnet har det som det har det. Av og til kan det være vanskelig ting hjemme, og av og til er alt helt greit.”

Ane sier videre at de også tar en prat med foreldre hvis ting skjer underveis. Da sier de i fra til det barnet det gjelder, så de vet om at barnehagen har en dialog med foreldrene. Kristin legger

også vekt på å få til et godt samarbeid med foreldrene. Hun bruker ekstra tid på både barn og foreldre ved barns oppstart i barnehagen. De fokuserer på å bli godt kjent med barnet og foreldrene.

Siv forteller at det i hennes barnehage er stor åpenhet mellom foreldre og barnehagen, og at de legger vekt på å få i gang et godt samarbeid fra starten med alle barn og deres foreldre:

”Vi er opptatt av å ha en god tone og kunne snakke om det meste, for hvis det da er noe som er vanskelig er det ikke så vanskelig å snakke om det heller.”

Samtlige informanter belyser viktigheten av å få til et godt samarbeid med foreldrene som forebyggende tiltak, og at det er viktig fra begynnelsen av. Dette samsvarer med det bioøkologiske perspektivet som peker på nødvendigheten av at systemene i samspill kan ha fokus rundt faktorer som kan gi en beskyttende effekt og forhindre problematferd (Aasen, et al., 2002). Informantene er spesielt opptatt av den gjensidige dialogen i et kontinuerlig samarbeid, som skal gjelde for alle foreldre fra oppstart i barnehagen. Dette er i samsvar med Barnehageloven § 1 (2005), som gir føringer for hvordan samarbeidet mellom foreldrene og barnehagen skal være. Barnehagen har i oppgave å gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnets hjem. Det skal legges vekt på gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver overfor barnet. Barnehagen skal bistå hjemmet i deres omsorgs- og oppdragsoppgaver og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Siv legger vekt på at dersom man har et godt samarbeid før en vanske oppstår, blir det lettere å ta opp en eventuell negativ utvikling.

På bakgrunn av det vi vet om risiko- og beskyttelsesfaktorer, vil dette samarbeidet være en unik mulighet for barnehagen. Barnehagen kan også få innblikk i foreldrenes opplevelse av barnets individuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer, som kan forebygge eller redusere en negativ atferdsutvikling hos risikoutsatte barn. Det vil også være interessant å se om foreldrenes opplevelse av barnets risiko- og beskyttelsesfaktorer vil stemme overens med barnehagens oppfatning når de blir godt kjent med barnet. Informantene benytter seg ikke av begrepene risiko- og beskyttelsesfaktorer, men er inne på at det er viktig å bli godt kjent med barnet. Informantene var ikke inne på noe mer spesifikt i forhold til det. Ane er den av informantene som gir mest uttrykk for å forsøke å avdekke risikofaktorer i hjemmet ved å diskutere om det er vanskelige forhold hjemme som kan være en medvirkende årsak til en

negativ utvikling hos barnet. Ved å være opptatt av den gjensidige dialogen kan barnehagen få mulighet til å fange opp eventuelle familiemessige risikofaktorer og få et innblikk i beskyttelsesfaktorer i hjemmet, og er dermed del av det forebyggende arbeidet i barnehagen.

I barnehagens problemløsende arbeid bør foreldresamarbeid være en viktig del av tiltak i et bioøkologisk perspektiv, siden mesosystemet ses på som en viktig pedagogisk ressurs (Bø, 2000). Hensikten med samarbeidet med foreldre om atferdsproblematikk er å hjelpe de til å settes i bedre stand til å møte utfordringene. De må styrkes i sin tro på at de selv er i stand til å mestre og påvirke situasjonen i positiv retning (Nordahl, et al., 2005). Samtidig tenker jeg det er nødvendig at barnehagen også reflekterer rundt egen praksis, slik at de kan formidle mulige tiltak barnehagen kan sette i gang. Ulike tiltak bør ikke bare formidles men drøftes med foreldrene, slik at disse to arenaene er enige om hva som kan og bør gjøres. Dette vil være i tråd med på å skape verdi- og interessemessig konvergens mellom mikromiljøene som er viktig i et bioøkologisk perspektiv (Bø, 2000). Kristin legger særlig vekt på dette når hun uttaler seg om hva hun anser som spesielt viktig i samarbeidet med foreldrene når det gjelder atferdsproblematikk:

”Det viktigste er hvordan man legger det frem, at man får lagt det frem sånn man ser det og at foreldrene skal føle at vi bare ønsker å hjelpe til. At vi ikke mener det er noe som har skjedd eller noe de har gjort. At man får lagt det frem og vært ærlig på at nå er jeg bekymra i forhold til dette, så jeg vil gjerne snakke med dere.”

I tillegg formidler Kristin at hun legger vekt på å spørre foreldrene om hva *de* tenker. Slik får foreldrene vært med i prosessen og sammen med barnehagen komme til enighet om hva som kan og bør gjøres. Samtidig mener hun det er viktig å vise at man i barnehagen har kunnskap om atferdsproblematikk, og derfor også kan snakke noe faglig rundt det. Hun påpeker at det er viktig å vise at man har gjort seg noen refleksjoner og kan vise til tiltak som gjøres i barnehagen. Hun kan si noe om hva som fungerer og gir en ønsket effekt, samt høre hva foreldrene synes om disse tiltakene. Kristin gir foreldrene konkrete eksempler på atferd, men presiserer:

”Det er viktig å få med alt det positive, men være ærlig, fortelle og lytte til hva foreldrene har å si.”

Familiemessige beskyttelsesfaktorer gir et innblikk i hvor viktig familien kan være, og dermed hvor viktig samarbeidet mellom barnehage og hjem er (Nordahl, et al., 2005). Dette samsvarer med bioøkologisk perspektiv som vektlegger samspillet mellom ulike miljøer og

systemer som viktig for barnets utvikling (Bronfenbrenner, 2004). Bronfenbrenner har via en rekke undersøkelser dokumentert hvordan forhold på ulike nivåer i nettverket påvirker og blir påvirket av samspillet i familien (Evenshaug & Hallen, 2002). Kunnskapen om dette kan man dra nytte av både i hjem og barnehage, og barnet opplever mer kontinuitet når disse arenaene er mer forente og samstemte som er i tråd med perspektivet. Slik jeg ser det blir dermed foreldresamarbeid en avgjørende faktor både i forebygging og problemløsende arbeid.

Forskning om samarbeid mellom hjem og skole har vist at foreldre er viktige støttespillere fordi den viser sammenheng mellom atferd eleven viser i skolen, og hvordan eleven opplever egen skolesituasjon (Nordahl & Sørlie, 1998 i Nordahl, et al., 2005). Dette indikerer at samarbeidet kan bidra til at omfanget og intensiteten på atferden kan reduseres (Nordahl, et al., 2005). Antageligvis vil det være slik med barn i barnehagen også, siden barnehagen er i en unik posisjon når det gjelder den daglige kontakten, og dermed har mulighet til å få til et godt samarbeid. Med et godt samarbeid fra oppstarten, vil foreldrene kunne utvikle et positivt forhold til barnehagen, som gjør det enklere å få til et godt samarbeid dersom det oppstår vanskeligheter underveis. Alle informantene legger vekt på samarbeid med foreldrene på et tidlig tidspunkt. Siv forteller at hun fokuserer på å ha en god dialog med foreldrene hele veien. Slik vil foreldrene kunne få et positivt forhold til barnehagen og foreldrene vet til enhver tid hva som foregår i barnehagen. Siv forteller at hun synes det er ganske viktig at utvikling av negativ atferd blir tatt opp med foreldre ganske fort, men at man ikke fokusere på det negative hver gang foreldrene kommer i barnehagen. Hun nevner et eksempel med et barn som biter mye. Selv om hun poengterer at det er viktig at foreldrene får beskjed om hva som skjer, legger hun vekt på at dette ikke skal overskygge alt annet. Siv tenker det vil kunne påvirke foreldrene positivt dersom barnehagen fokuserer på det positive også. Om foreldrene vet at denne atferden nærmest skjer daglig, er det ikke nødvendig at barnehagen fokuserer på dette hver dag foreldrene henter barnet. Hun poengterer at:

”Det er kanskje vel så viktig og kanskje mer viktig å fokusere på det positive også.”

Sofia påpeker at det er viktig å være ærlig for å få til et godt samarbeid. Hun forteller:

”Når vi blir bekymra synes jeg vi skal informere dem med en gang. Da sier jeg det som det er rett og slett. Uten å pakke det for mye inn. Selyfølgelig sier vi det på en forsiktig måte, og passer på å legge frem de positive sidene til barnet, for alle barn har jo positive sider. Men ikke pakke det inn, si det som det er, og hvor bekymra vi er.”

Ane forteller at hun legger vekt på å tilstrebe et godt samarbeid fra barnets oppstart i barnehagen, slik at samarbeidet kan komme raskt i gang ved en negativ utvikling:

“Jeg vil at de skal vite det ganske med en gang. Er det ting i hverdagen som er negative, så tar vi opp det og. Det er jo om å gjøre å ikke bare ta opp det negative, men det tas opp det også. (...). Jeg fokuserer på hva som gjøres, altså på handling, og hva vi skal gjøre for å snu handling. Jeg har vel ikke opplevd sånn sett at vi møter noen unger som vi ikke liker, det er handlingen det handler om. Det er den vi skal stoppe, også må vi samarbeide og finne ut av hva det er vi skal gjøre for å gjøre det da, løse utfordringen.”

Siv legger vekt på at gjensidig åpenhet mellom barnehage og hjem er viktig i samarbeidet:

“Vi er ganske åpne sånn i forhold til foreldre, og foreldre er flinke til å komme til oss. (...).”

Et godt samarbeid kan også føre til at foreldrene får større tiltro til barnehagen og forteller om vanskelige situasjoner i hjemmet, noe som kan gjøre barnehagen klar over at et barns økosystem er i ubalanse. Viten om at barnet utsettes for en miljømessig risiko, kan ha en avgjørende betydning for hvordan barnehagen responderer på barnet. Siv forteller at viten om denne risikoen også blir avgjørende for hvordan samtalen med foreldrene fortøner seg dersom problematferden øker i frekvens:

“Er det hjemmeforhold kan jeg innkalle til samtale, fortelle hvordan det er i barnehagen og hva vi har arbeidet med. Hva gjør vi videre nå som det har blitt verre? Hva kan man sammen gjøre i barnehagen og hjemme for at barnet skal ha det best mulig?(...). Vi må også ha med oss hjemmet på laget, hvis ikke blir det vanskelig.”

Informantene forteller mye om at samarbeidet er viktig. Men det er likevel flere mulige tiltak som kan komme ut fra dette samarbeidet, som informantene ikke nevner. På bakgrunn av utdanningsdirektoratets (2006b) uttalelse om at problemtilstander ofte overses fordi miljøet mangler kompetanse om risikofaktorer og til å oppdage dem, velger jeg å belyse flere viktige sider av foreldresamarbeidet som kan gi innblikk i risiko- og beskyttelsesfaktorer. Dette tydeliggjør at det er viktig å arbeide bevisst med de mange muligheter det ligger i forebyggende og problemløsende arbeid, slik at arbeidet er et bevisst og prioritert mål. Det er nødvendig for at det skal virke forebyggende. Ut i fra en samtale kan man ikke vite med sikkerhet hvordan ting fungerer i virkeligheten. Men det kan gi en indikasjon på hjemmeforhold. Barnehagen kan få et innblikk i om foreldrene har refleksjoner rundt dette med å veilede, sette klare grenser og forventninger til barnet. Man kan også få et innblikk i

om de gir inntrykk av å være støttende overfor barnet samt engasjert i barnets liv. Som tidligere nevnt antas dette å være viktige beskyttelsesfaktorer. Dette kan igjen føre til en god mulighet for barnehagen å sette i gang veiledning som tiltak, dersom foreldrene ønsker dette. Veiledning er det ingen av informantene som nevner som tiltak. At barnehagen fokuserer på samspill og ovennevnte faktorer kan også være med på å gjøre foreldrene mer bevisst disse faktorene som kan påvirke samspillet med barnet. Jeg anser det som svært viktig at ansatte i barnehagen viser seg som gode rollemodeller også overfor foreldrene når det gjelder å vise omsorg og bygge relasjoner med barnet. Dette gir en unik sjanse til å gi foreldrene veiledning og positive innspill som kan være med på å øke foreldrenes evne til å veilede og øke bevissthet rundt det å sette klare grenser og forventninger til barnet. Dette er viktige familiemessige beskyttelsesfaktorer. Det tette samarbeidet gir barnehagen mulighet til å oppdage familiemessige risikofaktorer som for eksempel rusmiddelmisbruk; Er foreldrene påvirket i hente- og bringesituasjoner? Barnehagen har også mulighet til å observere samspillet mellom foreldrene og barnet, og kan dermed få et innblikk i om disse observasjonene stemmer overens med inntrykket i foreldresamtalene. Killen (2004) fremhever at barnehagen har gode muligheter til å dokumentere barnets funksjon og forholdet mellom barn og foreldre. Slik vil barnehagen kunne få mistanke om vold, overgrep og omsorgssvikt. Ved mistanke om dette vil det i henhold til Barnehageloven § 22 (2005), som omhandler opplysningsplikt til barneverntjenesten, være nødvendig å kontakte barnevernet. Med andre ord vil dette bety å sette inn tiltak i eksosystemet.

Et barns møte med ulike verdier i barnehagen og hjemmet vil kunne føre til at disse mikromiljøene ikke harmoniserer (Klefbeck & Ogden, 2003). I samarbeid med foreldrene kan barnehagen få et innblikk i deres verdier og interesser og se om det er en verdi- og interessemessig konvergens mellom mikromiljøene. Men er dette nødvendigvis det viktigste? Kan ikke skole og hjem legge forskjellige verdier til grunn for oppdragelse? I samarbeid med familier med annen kulturbakgrunn kan det være viktigere å formidle en forståelse av at de kan ha en annen kultur med andre verdier i sentrum. Toleranse, respekt og likeverd er her sentrale begreper. Ved en gjensidig bekreftelse av begge kulturer, kan man unngå at barnet har ulike rolleforventninger rettet mot seg som ikke er forenlige med hverandre slik at barnet unngår å komme inn i en lojalitetskonflikt mellom hjem og barnehage, med uheldige følger for barnets identitet. Møte mellom to ulike roller kan være en stor risikofaktor om det oppstår konflikter mellom dem, og kan føre til ubalanse i økosystemet (Aasen, 2002; Bø, 2002). Ingen av informantene er inne på samarbeid med foreldre med annen kulturbakgrunn, med de

muligheter og utfordringer dette byr på. Å oppdra barn i et land en selv ikke kjenner så godt, kan være ekstra krevende (FUB & Kunnskapsdepartementet, 2011). For at barnet skal trives og klare seg bra i Norge, kan foreldrene bli usikre på hva som er viktig å vektlegge i oppdragelsen. Barnehagens personale kan bli viktige samtalepartnere for foreldrene. Gjennom dialog kan foreldre få mulighet til å bli kjent med hva barnehagen står for, samtidig som foreldrene selv får dele egne tanker. Barnehagen kan slik bidra til at foreldre blir mer bevisst sin egen oppdragerpraksis. De kan bli kjent med ulike tanker om barn og barneoppdragelse samt vurdere sine oppfatninger opp mot det de møter i barnehagen og i samfunnet ellers. I et slikt samarbeid vil også personalet i barnehagen få mulighet til å utvide sin forståelse (ibid.). Dersom det norske språket er en utfordring for foreldrene, er det viktig at barnehagen forsøker å få til en kommunikasjonsform som fungerer. Kanskje har foreldrene en bedre forståelse på engelsk, eller det kan være ansatte i barnehagen som snakker foreldrenes morsmål. En annen mulighet er å benytte seg av tolk i foreldresamtale. Er det enkle beskjeder som at barnet har behov for ekstra skift med tøy i barnehagen er det mulig å vise dette med kroppsspråk.

Samtlige informanter belyser viktigheten av å få til et godt samarbeid med foreldrene som forebyggende tiltak, og at det er viktig fra begynnelsen av. Drøftingen omkring betydningen av et godt samarbeid er i samsvar med det bioøkologiske perspektivets vektlegging av mesosystemet som spesielt viktig med hensyn til barnets utvikling. Informantene legger vekt på at foreldrene skal kunne ha en innvirkning og mulighet til å drøfte tiltak med barnehagen, og sammen bli enige om hva som bør gjøres. Barnehagen kan få et innblikk i foreldrenes verdier og interesser og se om det er en verdi- og interessemessig konvergens mellom mikromiljøene. Perspektivet peker også på nødvendigheten av at systemene i samspill kan ha fokus rundt faktorer som kan gi en beskyttende effekt og forhindre problematferd (Aasen, et al., 2002).

4.2.3 Tiltak for indirekte, positiv virkning i eksosystemet

Hvordan kan barnehagen arbeide med forebygging og problemløsende arbeid i barnets eksosystem? Pedagogisk leder kan komme frem til tiltak i samarbeid med barnehagen i sin helhet, som da vil utgjøre barnets eksosystem. Ane uttaler seg om dette:

”Det er veldig lett å tenke egen avdeling, fordi jeg er lite på andres avdeling.”

Ane opplever at det hun ønsker å fokusere på i hverdagen blir fulgt opp på egen avdeling, men at det er vanskeligere å få med seg hele barnehagen. Utskiftning av personalet er spesielt problematisk. Hun forteller:

”På min avdeling følges det opp. Der har vi innarbeidet et system gjennom mange år, for vi er de samme som jobber sammen og har vært de som har jobbet sammen hele tiden, så vi har innarbeidet et system hvor vi kjenner hverandre godt og vet hva vi skal gjøre, føler vi. Men utskiftninger på huset er det jo, og folk bytter avdelinger og jobber med store og små, så det er litt ymse (...).”

Siv forteller at når de faste er på plass på hennes avdeling, er de så sammensveiset at de har felles fokus på forebyggende og problemløsende arbeid. Hun nevner at bestemte typer atferd fører til samme konsekvens. Siv forteller om en positiv effekt når det faste personalet er på plass, noe som samsvarer med beskyttelsesfaktorer som struktur og forutsigbare rammer. Når dette blir lagt til rette for og overholdt, oppleves det som avdelingen fungerer godt. Hun sier videre at de er spesielt opptatt av problemløsende arbeid når det er enkeltbarn som er spesielt utfordrende på avdelingen. Sykdom blant personalet byr alltid på utfordringer ved at forskjellige vikarer ikke kjenner så godt til rutiner og faste rammer. Ut i fra hva informantene forteller, tenker jeg et tiltak vil være å forsøke å bruke faste vikarer, og fokusere på veiledning av vikaren. Ved lengre tids sykdom vil risikofaktorer raskt kunne endre avdelingen slik at den ikke fungerer like godt. Dersom ikke vikarer får veiledning kan det bli mindre struktur, uklare regler som ikke håndheves konsekvent, og at det ikke er felles kjent strategi på avdelingen i forhold til problematferd.

Vedrørende samarbeid og enighet om tiltak i problemløsende arbeid forteller Kristin at hun merker at det er ulike oppfatninger om det blant personalet. Hun mener at noen ikke synes det er så viktig, og vil ikke ha så mye fokus på det. Selv sier hun at hun synes det er viktig med tiltak ved problematferd og velger å fokusere på det:

”Jeg gjør det på min måte, og da vurderer jeg om jeg synes det er viktig eller ikke. Men jeg synes det er viktig å ha fokus på det uten at det blir et fokus så barna merker det. Man er nødt til å støtte de barna og hjelpe de.”

Kristin føyer til at problematferd er noe de må bruke mye tid på. Det er viktig at vi ikke snakker om at de er så belastende, slitsomme og tar så mye tid, som enkelte mener. Hun ønsker ikke å tillegge barna negative roller. Dette er i tråd med det vi vet om uheldige konsekvenser slike negative roller kan ha, ved at de kan virke selvforsterkende og

identitetsskapende (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Bø, 2002). Kristin presiserer at de må ta vare på de barna de har, men legger til at den voksne som kjenner barnet best eller har best kjemi, kan ta seg mer av disse barna:

”Ofte så blir det meg og da må jeg bare jobbe med meg selv for at vi skal få en god kjemi, og man må stå i det. (...) Det går litt på engasjement, man får ikke gjort det halvveis. Man må bruke tid på å bli kjent med barna, det må man, og det tar masse tid.”

Kristin formidler at hun alltid synes det er bra om alle i barnehagen kommer til enighet om utprøving av ulike tiltak. Hun sier videre at det da er viktig at alle gjør det, men at det ikke alltid skjer. Da opplever hun det som litt vanskelig å jobbe. Kristin forteller at ansatte i barnehagen kan si: ”Det er ikke så viktig, så det går sikkert fint”. Hun poengterer at konkrete tiltak må bli fulgt opp av alle, og det er ofte vanskelig å få til. Hun påpeker at hun tar det opp med personalet, men sier også at det da ofte blir litt dårlig stemning av det, fordi de ikke synes det er så nøye. Kristin sier da at hun ønsker å iverksette tiltak og at det ikke er noe å diskutere. Hun forteller at hun opplever det som en vanskelig rolle noen ganger. Hun sier også at det kan bli vanskelig å få det gjennomført når hun selv ikke er i barnehagen, fordi de ikke ser viktigheten av tiltakene. Hun legger vekt på at det da blir viktig å snakke om det og hvorfor slike tiltak er viktig. Kristin er her inne på en viktig side ved det bioøkologiske perspektivet. Når eksosystemet ikke fungerer som det skal, ved at samarbeidet er dårlig, opplever hun negative ringvirkninger ved at det er vanskelig å arbeide på mikronivå også. Det er dette det bioøkologiske perspektivet fokuserer på; det som skjer innenfor ett system henger til enhver tid sammen med det som skjer i de andre (Bronfenbrenner, 2004).

Sofia forteller at hun er veldig fornøyd med det forebyggende og problemløsende arbeidet i barnehagen, og formidler at hun føler seg sikker på at de gjør en god jobb angående problematferd. I tillegg er personalgruppen veldig engasjert og tar tak i ting som oppstår. Sofia opplever at de andre ansatte følger opp det hun ønsker å fokusere på i stor grad. Hun er glad de er veldig samkjørte og enige om hvordan det skal være, og opplever at egne synspunkter kommer godt inn i personalgruppa. Som hun tidligere har nevnt så fokuserer de på løft og sier:

”Vi er enige om grensesetting, med faste regler. Hvis det dukker opp et problem, kan vi ha barnemøter, og fokuserer på hvordan vi skal være mot hverandre.”

Sofia er her inne på mange viktige beskyttelsesfaktorer som god struktur, tydelige og forutsigbare rammer med klare regler (Nordahl, et al., 2005). Hun gir inntrykk av at de har felles holdninger og strategier i forhold til å håndtere problematferd. Hun legger også vekt på at de er veldig engasjerte og gjør sitt beste for å være støttende, prososiale rollemodeller. Dette er også betydningsfulle beskyttelsesfaktorer (ibid.).

Informantene forteller at det er noe de skulle ønske var annerledes rundt det forebyggende og problemløsende arbeidet i barnehagen. Kristin formidler opplevelsen av holdninger hun helst vil unngå, som at det er så slitsomt med barn som viser problematferd. Hun ønsker at barnehagens helhetlige samarbeid rundt problemløsende arbeid blir bedre, og at alle vil se og forstå at tiltakene er viktig. Ane reflekterer særlig rundt ett tiltak, som hun ønsker skal være gjeldende for hele barnehagen:

”Men jeg opplever vel at jeg skulle ønske meg at voksne hadde litt mer tid til å høre hva barna sier. Det er mange ting voksne har definisjonsmakt over. Voksne kan ikke se alt som skjer og voksne kan heller ikke forstå alt som unger tenker uten videre. Så i mange situasjoner skulle jeg ønske at de voksne hadde hatt mer tid til å høre etter hva de egentlig sa. Ellers vet jeg at vi prøver å gjøre så godt vi kan, men vi har alle ulike utgangspunkt.”

Her er Ane inne på noe svært viktig sett ut fra et bioøkologisk perspektiv. Hun legger vekt på kvaliteten av proksimale prosesser, som blir sett på som avgjørende for hvor effektiv utviklingen blir (Bronfenbrenner, 2004).

Ingen av informantene tror det finnes noen felles retningslinjer innad i barnehagen på forebyggende eller problemløsende arbeid. Informantene tror det vil være vanskelig at retningslinjer vil gagne alle barna fordi ungene er så forskjellige. Her kommer det tydelig frem at det er tiltak i forhold til barna de tenker på. Med hensyn til det vi vet om risiko- og beskyttelsesfaktorer kan kanskje bevisstgjøring rundt viktigheten av slike faktorer bidra til noen felles retningslinjer? Informantene poengterer imidlertid at det er felles retningslinjer ved henvisning til andre instanser.

Dersom et barn viser begynnende problematferd sier samtlige informanter at styrer alltid får beskjed raskt, og at det ikke bør gå lang tid før man setter i gang tiltak. De påpeker at de drøfter saken med styrer om de er usikre på hva som skal gjøres, eller om det er snakk om henvisning til andre instanser. Når det gjelder resten av personalet forteller Kristin at de får beskjed dersom det er behov for det. De får vite det som er nødvendig, men alle trenger ikke å

vite alt. Ane, Kristin og Siv forteller at de har ulike diskusjoner omkring tiltak i samarbeidsgruppe med pedagogiske ledere, og kan ta opp ting der om man har behov. Sofia sier at når de er ordentlig bekymret og opplever atferden som noe alvorlig, noe som utmerker seg spesielt, så informerer de det spesialpedagogiske teamet i barnehagen. De har som regel registrert atferden selv, før det kommer så langt at det tas opp i teamet. Dersom et barn viser problematferd, er det tydelig at pedagogiske ledere legger vekt på samarbeid med barnehagen som helhet. De kan diskutere mulige tiltak i barnehagen og eventuelt om andre instanser bør kontaktes, med andre ord hvilke tiltak som er aktuelle i de ulike system. Dette er i tråd med hvordan jeg tolker det bioøkologiske perspektivet, hvor det legges vekt på at man kontinuerlig ser helheten, noe som innebærer å se sammenhengen mellom individ og miljø og sammenhengen i og mellom systemene.

Slik jeg ser det vil tiltak som omhandler andre instanser, som har betydning for barnet, også være tiltak på eksonivå. Dersom barnehagen sender henvisning til barnevernet på grunn av bekymring vedrørende omsorgssvikt, kan barnevernet vurdere å sette inn tiltak i hjemmet, som vil kunne ha innvirkning på de proksimale prosessene mellom foreldre og barn. Andre tiltak kan være å sende henvisning til ppt. Da blir det ppt som avgjør ytterligere tiltak, for eksempel om de fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Et spesialpedagogisk tiltak kan være støttepedagog/spesialpedagog i barnehagen. Dette vil igjen styrke barnehagen og personalets forutsetning for å håndtere problematferd på en bedre måte, fordi de får en ekstra person som kan ta seg av barnet, samtidig som denne personen kan gi veiledning til resten av personalet. Dersom barnehagen stilles overfor endringskrav kan det bli en ytre tilpasning, altså gjennom å opprette nye grupper eller aktiviteter, men også en indre reorganisering, med nye strategier for å løse problemer og endring av hvordan de voksne forholder seg til barna. Slik sett er det en stor utfordring å tilfredsstille kravene til endring i et bioøkologisk perspektiv (Aasen, 2002). Det blir en gradvis større fokusering på individet i interaksjon med miljøet. Tiltakene bør føre til sosialt viktige forandringer i barnehagen og pedagogisk leder må oppleve et utbytte av å gjøre endringer på avdelingen, samtidig som dette ikke skal ta for mye tid og innsats. Det er viktig med en kontinuerlig vurdering av hva som skaper gode lærings- og utviklingsmiljøer. Tiltak som fungerer på ett tidspunkt kan senere vise seg ikke å være fullt så fruktbart. Det er viktig å ha i tankene at små justeringer kan ha en stor betydning (Nordahl, et al., 2005).

I forbindelse med samarbeid med andre instanser, oppga alle informantene at det stort sett er ppt og barnevernet de har hatt kontakt med, i ulikt omfang. Samtlige har kontaktet instansene for bekymringsfull atferd. Ane, Sofia og Kristin har en del erfaring med samarbeidet med disse instansene. Siv har også hatt kontakt med de, men svært lite til tross for å ha arbeidet som pedagogisk leder i elleve år. Man kan stille spørsmål ved hvorfor hun så sjelden har hatt kontakt med andre instanser. Kan det være at hun overser signaler eller har høyere terskel for å melde inn vansker? Kan det være at det forebyggende og problemløsende arbeidet fungerer så godt at de sjelden har behov for innvirkning fra andre instanser? Det kan være ulike årsaker til dette. Alle informantene uttrykte imidlertid at samarbeidet ikke var godt nok. De formidlet en misnøye med at disse instansene, etter deres syn, som oftest hadde brukt svært lang tid på saksgangen i hvert enkelt tilfelle, og at de dermed mistet mye tid før det ble gitt veiledning og eventuelt fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Sofia var fornøyd med samarbeidet når det først kom i gang, mens de andre poengterte at kvaliteten av samarbeidet var personavhengig, og at dette gjaldt begge disse instansene. Kristin uttaler seg om samarbeidet:

”Det kommer an på hvilken person man får faktisk. Det har vært veldig opp og ned hva jeg synes om det samarbeidet. Hvis det fungerer så er det veldig bra”.

Selv om representantene har visse retningslinjer å forholde seg til, er det tydelig ulik praksis på hvordan dette gjennomføres. I følge informantene ønsker de at instansene bør ha så klare retningslinjer at barnehagen ikke opplever hjelpen som personavhengig. Siv poengterte at det burde være et tettere samarbeid mellom barnehager, ppt og barnevern til enhver tid, uavhengig av hvilke utfordringer en barnehage måtte ha. Hun sier videre at når det er behov for tiltak for enkeltbarn burde samarbeidet komme i gang på et tidlig tidspunkt. Hun kom med et eksempel om et barn med ekstra utfordringer skulle flytte til en annen kommune, hvor den nye barnehagen måtte begynne ”på nytt”. Siv sier:

”Det bør også være bedre samarbeid kommuner på tvers. (...) Hvor lang tid skal det egentlig ta før et barn får hjelp? Jeg synes det er veldig viktig at instansene samarbeider godt sammen og at vi viser respekt for hverandre da. Det er viktig.”

Ane beskriver en negativ erfaring med barnevernet slik:

”Det er ikke alltid jeg opplever at barnevernet er ”på nett”, at de ser det samme som vi ser. Det kommer kanskje noen å observerer en halvtime eller en time og det er ofte ikke nok. (...). Situasjonen barnet har vært oppi har ikke blitt oppdaget, fordi vi blir ikke helt trudd.”

Ane ga uttrykk for en forståelse for at vurderinger fra barnevernets side ikke alltid var så enkelt, men hun synes det er underlig at den korte observasjonen til barnevernet veide tyngst til tross for at barnehagen sa i fra at de ikke hadde fått et riktig bilde under denne observasjonen.

Det er ønskelig at ppt kommer i gang med observasjon, veiledning og vedtak raskt etter barnehagen har tatt kontakt, samtidig må barnehagen tenke tiltak som kan gjøres i barnehagen i mellomtiden. I forhold til risiko-og beskyttelsesfaktorer kan man finne hensiktsmessige tiltak i barnehagen i påvente av samarbeid fra andre instanser (Nordahl, et al., 2005). Siv er inne på ønske om tidlig samarbeid, slik at det er mulig å bruke instansene mer i det forebyggende og problemløsende arbeidet før man eksempelvis sender henvisning til ppt. Et godt samarbeid kan være en beskyttelsesfaktor ved at tiltak kan settes i gang som kan føre til hindring av risikofaktorer og utvikling av beskyttelsesfaktorer. Slik jeg ser det samsvarer dette med det bioøkologiske perspektivets vektlegging av at økologiske overganger bør innebære myke overganger for å forebygge stagnasjon eller dysfunksjonell utvikling (Aasen, 2002). Dersom man jobber for å få til et godt samarbeid med instansene på et tidlig tidspunkt, vil dette være et tiltak i seg selv i et bioøkologisk perspektiv, på bakgrunn av at dersom samarbeid i eksosystemet fungerer vil dette ha positiv innvirkning i de andre systemene. Det dreier seg om den gjensidige påvirkningen mellom systemene (Aasen, 2002; Bronfenbrenner, 2004).

Ane beskriver et tiltak som hun opplevde svært verdifullt, men som kommunen har fjernet:

”Vi har mistet veldig mange goder som vi hadde før. Spesialpedagogene er blitt trukket ut av barnehagene. De som var her før, de kunne problemløse, eller hjelpe til å se de barna eller finne en løsning sammen med oss. De har blitt tatt vekk av kommunen. Vi har støttepedagog på huset hvis vi har behov for det. Før hadde vi støttepedagog på huset uavhengig av om vi hadde behov for det eller ikke, så den personen kunne være inne mer i de gråsonesituasjonene enn vi klarer nå. Nå kommer det på en måte bare og så må vi som pedagoger eller ansatte i barnehagen finne ut av det og løse det med de midlene vi har. I motsetning til før så hadde vi noen utenfra som kunne komme inn på avdelingen og hjelpe oss å se, hjelpe oss å tyde, hjelpe oss å løse. Der mistet vi et veldig stort gode, men det er synd for det kommer oftere og oftere barn i gråsonen.”

Ane formidler at hun ønsker seg løsningen med spesialpedagoger på huset tilbake:

”Jeg skulle ønsket meg løsningen med spesialpedagog tilbake på huset. For hvis man kommer utenfra en avdeling og ser inn, er det mye lettere å få øye på ting enn om man er oppi situasjonen selv. Så jeg kunne ønske meg at det var en her som kunne kommet inn og observert litt, sett både hvordan vi som voksne løser situasjonene, hvordan vi forholder oss til barn, hvordan vi svarer og hvordan vi setter grenser.”

Det er flere av informantene som peker på at samarbeidet med en spesialpedagog som var tilknyttet barnehagen hadde en særlig forebyggende effekt, fordi tiltak ble satt i gang på et veldig tidlig tidspunkt og fulgt opp tett. Man hadde da tid til å ta seg ekstra godt av disse barna i den tidlige fasen. Sofia forteller også om at de tidligere hadde en spesialpedagog tilknyttet seg, som var en veileder de kunne stille spørsmål til. Spesialpedagogen ga da tips og råd om hvordan de kunne løse det, og hjalp også til med å observere før barnehagen sendte henvisning til ppt. Denne ressursen er tatt vekk, men de har en fagansvarlig som skal veilede og være med i drøftinger.

Tiltak vil også kunne innbefatte kompetanseutvikling i læringsnettverk blant personalet i ulike barnehager (Klefbeck & Ogden, 2002). Alle informantene var inne på kurs på spørsmål om hva som kunne bidra til kompetanseheving og behovet for det. Ane uttrykker det slik:

”Det er alltid det, behov for det. Det er helt sikkert en nytteverdi også, i forhold til å kunne være løsningsorientert i forhold til hva man eventuelt kan gjøre i ulike situasjoner.”

Sofia sier:

”Det hadde vært fint med mer kurs. Jeg har ikke vært på noe ordentlig kurs innen det tema, det blir mer min egen erfaring og andres erfaring som jeg hører om.”

Det viste seg at ingen av informantene hadde vært på kurs som omhandlet problematferd til tross for lang praksis som pedagogisk leder. Samtlige ga også uttrykk for at dette var vanskelig å få til, fordi det ble et dilemma ved at noen ble fraværende fra barnehagen og dermed vanskeligere å dekke opp personalbehovet. Ane uttrykker det slik:

”En annen ting som igjen blir et dilemma er at hvis jeg tas ut av barnehagen, så blir hverdagen litt annerledes, fordi hvis jeg ikke er der så mangler det en. Sånn kursmessig vil det jo være et prioriteringsspørsmål, men behov ja.”

Ane fokuserte kun på kurs for pedagogiske ledere. Kristin derimot fokuserte kanskje mer på kurs for pedagogiske medarbeidere, eventuelt kurs for hele barnehagen, og ikke pedagogiske ledere alene. Hun hadde noen tanker om forskjellen mellom å ha tatt en utdanning og det å

ikke hatt lest så mye om temaet. Av og til kan det dermed være en utfordring å jobbe sammen om temaet, og hun legger til:

”Man vet ikke det samme, så man ser ikke det samme.”

Hun uttrykte et ønske om at et felles kurs kunne gi ansatte et felles utgangspunkt å jobbe ut i fra. Dette vil være et positivt tiltak for å øke beskyttelsesfaktorer om det fører til at personalet klarer å samles rundt en felles plattform og utvikle forutsigbare rammer slik som Kristin ønsker. Et felles kurs for alle ansatte vil i hvert fall kunne legge et felles grunnlag som barnehagen som helhet kan jobbe ut i fra for å få dette til. Dersom personalet får til et godt samarbeid og blir mer samstemte, vil tiltak i dette systemet ha en positiv ringvirkning på de andre systemene (Aasen, 2002; Bronfenbrenner, 2004).

Siv formidlet i tillegg et ønske om mer praktisk rettet veiledning, ved at en person utenfra kom til barnehagen. Tanken med dette var å lære av observasjon og veiledning, samt ha muligheten til å spørre om tips og råd. Siv mente dette kunne være med på å øke bevisstheten rundt ulike måter å samhandle med barna på. Siv ga også uttrykk for at hun opplever at barnehagen har behov for mer ressurser inn i både forebyggende og problemløsende arbeid. Hun argumenterte med at tiltak rundt barn med negativ atferd tar mye oppmerksomhet, og hvor rettferdig er det å bruke masse tid på barn med negativ atferd, når da de resterende 20 barna blir lidende under det i form av mindre oppmerksomhet til de? Hun påpeker at hun synes forebyggende og problemløsende arbeid er viktig, men at det bør bli satt inn ekstra ressurser når man vet at barn trenger ekstra hjelp. Hun synes barnehagen kunne hatt et menneske som går litt rundt og tar seg av enkelte barn som har behov for det der og da, og gjøre noe ekstra, gi de ekstra oppmerksomhet.

Alle informantene var inne på at hjemmeforhold kan være en risikofaktor, og kan være en medvirkende årsak til problematferd hos barnet. Likevel er det ingen av informantene som foreslo foreldreveiledning som tiltak. Barnehagen kan legge til rette for foreldreveiledningskurs, som også kan ha en positiv effekt ved økt kompetanse i forhold til foreldrenes forståelse av samspill med barnet (Rye, 2002). En ny norsk undersøkelse bekrefter dette og viser til at foreldre som deltar på kurs i barneoppdragelse, reduserer risikoen for at barna utvikler problematferd, og lykkes i større grad med å takle vanskelige barn (Lyngmo, 2011). Det er tydelig at informantene fokuserer mye på viktigheten av et godt samarbeid

mellom hjem og barnehage. Når et godt samarbeid er etablert kan det være enklere å komme i posisjon til å foreslå foreldreveiledning og legge til rette for dette.

For at eksosystemet skal fungerer godt er det avhengig av at de andre systemene også fungerer godt på grunn av den nevnte gjensidige påvirkningen. Dette gjelder også makrosystemet. Da er vi inne på de ytre rammene barnehagen har å forholde seg til.

4.2.4 Kan barnehagen legge til rette for tiltak på makronivå?

Lover og forskrifter, samt aksepterte verdier og normer, legger ytre rammer for barnehagen på makronivå, som kan påvirke problematferd ut fra både et kompensatorisk og et forebyggende perspektiv. På makronivå kan ulike kompetansehevingsprogram for instanser som er i kontakt med barnehagen, som for eksempel ppt og barnevernet, være et eksempel på tiltak. Endringer i makrosystemet vil ikke være en direkte del av barnehagens pedagogiske arbeid, og det er kanskje derfor ingen av informantene nevner tiltak på makronivå. Slike tiltak vil være en større og mer krevende prosess, men det er del av den samfunnskritiske analysen og det politiske arbeidet (Klefbeck & Ogden, 2003). Det vil derfor være enklere å sette i verk tiltak innenfor de andre systemene. Barnets makrosystem vil imidlertid være av stor betydning for de andre systemene, som pedagogiske ledere bør være klar over. Makrosystemet kan være nærmest usynlig for oss i hverdagen, men for barn med andre kulturbakgrunner kan det bli svært synlig og vanskelig å forholde seg til. Ulikheter mellom kulturer gjør at det blir forskjeller i barnets makrosystem i ulike land, forskjeller som vil påvirke barnas sosialisering. Bevisstgjøring av makrosystemets virkning på barn, kan gi barnehagen viktig informasjon om nødvendigheten av å arbeide for en tokulturell identitet, og skape en sammenheng mellom de to kulturene (Engen & Kulbrandstad, 2004). Å ta del i en ny kultur, samtidig som man får beholde sin opprinnelige, vil kunne være med på å skape en sammenheng i et flerkulturelt samfunn, som blir sett på som en beskyttelsesfaktor. Å opplyse foreldre om makrosystemet, om landets lover og regler, foreldrenes begrensninger og muligheter, vil kunne ha en indirekte virkning på foreldrenes samhandling med barnet.

5 Avslutning

I oppgavens siste del vil en sammenfatning av undersøkelsens hovedfunn bli presentert. Deretter har jeg noen avsluttende kommentarer og videre anbefalinger.

5.1 Hovedfunn

Undersøkelsens målsetning var å kartlegge hva barnehager vektlegger i det forebyggende arbeidet for å hindre at barn utvikler problematferd, og i hvilken grad de setter inn tiltak tidlig i det problemløsende arbeidet for å redusere problematferd og slik sett hindre en videre negativ utvikling. Bioøkologisk perspektiv er presentert som den teoretiske tilnærmingen undersøkelsen tar utgangspunkt i. Kartleggingen ble gjennomført ved bruk av kvalitativt semistrukturert intervju.

Informantene ser på problematferd som atferd som har en negativ effekt og er et problem for barnet selv og for andre i barnets miljø. De peker på mangelfull sosial kompetanse som en viktig risikofaktor. Interaksjonen i systemet blir viktig, som samsvarer med det bioøkologiske perspektivet som fremhever dette. Alle informantene peker på at årsaksforholdet til problematferd er komplekst, slik at det kan være mange grunner til at barn kommer inn i uheldige utviklingsmønstre og utvikler problematferd. Imidlertid fremstiller de mulige årsaker litt ulikt, som kan være med på å påvirke hva slags tiltakstenkning som vil gjøre seg gjeldende. Hva barnehagen anser som gode tiltak tilknyttet forebyggende og problemløsende arbeid er i undersøkelsen delt opp i fire kategorier, de fire systemene det bioøkologiske perspektivet tar utgangspunkt i; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet.

Alle informantene understreker viktigheten av forebygging. Samtlige informanter opplever at deres barnehage i stor grad er opptatt av å forebygge problematferd og har fokus på det problemløsende arbeidet. Til tross for dette formidlet de samtidig en usikkerhet når det gjaldt hvilke konkrete tiltak de benytter seg av i dette arbeidet. Noen av informantene mente at flere tiltak i det forebyggende arbeidet kommer an på barnet, og at de fleste tiltak i problemløsende arbeid for det meste måtte ta utgangspunkt i hvert enkelt barn.

Informantene er inne på de tre sentrale utviklingskomponentene; aktiviteter, roller og relasjoner, når de beskriver tiltak i forebyggende og problemløsende arbeid i mikrosystemet.

Imidlertid vektlegger informantene de ulike komponentene i ulik grad. I tillegg er ikke alle informantene innom alle komponentene i beskrivelsen av ulike tiltak. Tre av informantene formidlet gang på gang at de syntes det var vanskelig å svare på hva slags tiltak de tok i bruk i problemløsende arbeid, og de begrunnet dette med at det var avhengig av hvert enkelt barn. I det problemløsende arbeidet ga de slik uttrykk for en mer individrettet fokusering. Funnene tyder på at barnehagene bør fokusere mer på en bevisstgjørende prosess i forhold til de tre komponentene. I virkeligheten er de nevnte komponentene tett sammenvevd, slik at tiltak kan omfavne alle tre komponentene samtidig. Imidlertid er det viktig å være bevisst de ulike komponentene i tiltaksarbeidet, slik at man sikrer et kontinuerlig fokus på disse.

Samtlige informanter belyser viktigheten av å få til et godt samarbeid med foreldrene som forebyggende tiltak, og at det er viktig fra begynnelsen av. Dette samsvarer med det bioøkologiske perspektivet som peker på nødvendigheten av at systemene i samspill kan ha fokus rundt faktorer som kan gi en beskyttende effekt og forhindre problematferd (Aasen, et al., 2002). Utdanningsdirektoratets (2006b) uttalelse om at problemtilstander ofte overses fordi miljøet mangler kompetanse om risikofaktorer og til å oppdage dem, er kanskje noe av grunnen til at informantene ikke benytter seg av begrepene risiko- og beskyttelsesfaktorer, men er inne på mange av de viktige faktorene. Informantene forteller mye om at samarbeidet er viktig. Men det er likevel flere mulige tiltak som kan komme ut fra dette samarbeidet, som informantene ikke nevner. Dette tydeliggjør at det er viktig å arbeide bevisst med de mange muligheter det ligger i forebyggende og problemløsende arbeid, slik at arbeidet er et bevisst og prioritert mål. Det er nødvendig for at det skal virke forebyggende. Dette vil bety en tydeligere bevisstgjøring av risiko- og beskyttelsesfaktorer.

Informantene viser også at de gjør mye tiltaksarbeid i eksosystemet. Alle informantene samarbeider med annet personell i barnehagen for å komme frem til ulike tiltak og formidler at dette er positivt. Samtidig poengterer to av informantene at det er vanskeligere å få med seg hele barnehagen i tiltaksarbeidet. Samarbeidet med andre instanser oppleves som litt vanskelig å forholde seg til, og er i følge informantene personavhengig samt at tidsperspektivet er vanskelig å forholde seg til. De opplever at det tar for lang tid før barnehagen og barnet får hjelp. Det var tydelig at de informantene som hadde hatt en spesialpedagog tilknyttet seg, hadde et ønske om å få dette tilbake. De mente dette var et godt tiltak i forebyggende og problemløsende arbeid. Ingen av informantene nevner foreldreveiledningskurs, men forskning viser at dette har en effekt ved å redusere risikoen for

at barn utvikler problematferd samt større sjans for å lykkes med å takle vanskelige barn (Lyngmo, 2011), og bør derfor være del av forebyggende og problemløsende tiltak.

Kompetanseheving er noe alle informantene er opptatt av og ønsker seg, men det oppleves som at det er lite rom for det. Informantenes opplevelse av tiltak i eksosystemet ble beskrevet som vanskeligere å forholde seg til enn tiltak i mikro- og mesosystemet. Det vil også i dette systemet være viktig med en bevisstgjøring rundt viktige risiko- og beskyttelsesfaktorer. Den gjensidige påvirkningen mellom systemene er essensielt i et bioøkologisk perspektiv.

Barnehager bør bevisstgjøres på at tiltak i et av systemene vil ha innvirkning på de andre, og derfor er alle systemer viktige. Barnehagen kan arbeide systematisk med mikro- meso- og eksosystemet, og dette er en direkte del av barnehagens pedagogiske arbeid (Klefbeck & Ogden, 2003).

Når det gjelder tiltak i makromiljø, var det ingen informanter som var inne på dette. Det kan komme av at det ikke er en direkte del av barnehagens pedagogiske arbeid. Slike tiltak vil være en større og krevende prosess, og det vil derfor være enklere å iverksette tiltak i de andre systemene. Imidlertid vil jeg påpeke at ingen av informantene hadde noen bevisste refleksjoner rundt makrosystemet heller, til tross for at systemet vil være av stor betydning for de andre systemene. Bevisstgjøring på dette område kan gi barnehagen viktig informasjon.

5.2 Avsluttende kommentarer og videre anbefaling

Det bioøkologiske perspektivet gir et svært komplekst bilde av mulige årsaksforklaringer til at problematferd oppstår, men viser svakheter ved at det i mindre grad bidrar med implikasjoner for tiltaksarbeid (Aasen, et al., 2002). En naturlig konsekvens av perspektivet vil være tiltak på ulike nivåer og livsområder til barn med problematferd (Aasen, et al., 2002). Som jeg har vært inne på, om atferdsproblemer er relasjonelt eller biologisk betinget, er det nødvendig å se vanskene i sammenheng med personfaktorer og faktorer i omgivelsene, samt kvaliteten av interaksjonsprosesser mellom disse (Aasen, et al., 2002). Det er viktig med en kontinuerlig vurdering av hva som skaper gode lærings- og utviklingsmiljøer. Tiltak som fungerer på ett tidspunkt kan senere vise seg ikke å være fullt så fruktbart. Det er viktig å ha i tankene at små justeringer kan ha en stor betydning (Nordahl, et al., 2005).

Slik jeg ser det ut fra et bioøkologisk perspektiv, vil en individuell tilpasning være viktig, men det er ikke avgjørende for at gode tiltak kan bli iverksatt i systemet. Med utgangspunkt i hva

vi vet om risiko- og beskyttelsesfaktorer bør man ha et godt utgangspunkt i enhver barnehage for å iverksette tiltak som vil gagne alle, både i det forebyggende og problemløsende arbeidet. Om det er faktorer ved individet eller i miljøet som er av medvirkende årsak til problematferd, vil det likevel i et bioøkologisk perspektiv være kvaliteten av de proksimale prosessene som er avgjørende for i hvilken grad disse faktorene fremmer eller hindrer utvikling (Bronfenbrenner, 2004). Perspektivet anser samspill med andre i positive hensiktsmessige aktiviteter som avgjørende for sosial og intellektuell utvikling hos mennesket. Å tilegne seg kunnskap om livets sosiale spilleregler er en forutsetning for positiv interaksjon med personer i omgivelsene (Aasen, et al., 2002), og tiltak vedrørende sosial kompetanse bør iverksettes i forebyggende og problemløsende arbeid. Ut fra et bioøkologisk perspektiv bør atferdsendrende tiltak være systemrettet og integrerte (Aasen, et al., 2002), og det er viktig å fokusere på proksimale prosesser. For å bedre barnehagens forutsetninger for å mestre problematferd, kan tiltak iverksettes i alle systemer. Et slikt systemteoretisk perspektiv på barns atferd i barnehagen er bedre egnet til problemløsning enn et rent individperspektiv (Overland, 2011). Å benytte seg av et systemperspektiv vil kunne hjelpe personalet i barnehagen til å få oversikt i uoversiktlige situasjoner og legge føringer for systematisk arbeid med å løse små og store problemer. Et godt utgangspunkt for endring er målrettet endringsarbeid ut fra her og nå-situasjonen, med grunnlag i hva som opprettholder problemene. I et systemisk perspektiv handler reduksjon av problematferd om å fjerne flest mulig av de opprettholdende faktorene (ibid.). Informantene formidlet mange gode tiltak som gikk ut på både å hindre risikofaktorer og å utvikle beskyttelsesfaktorer, og de var opptatt av tiltaksarbeid i ulike system. Ofte kan problemtilstander overses fordi miljøet mangler kompetanse om risikofaktorer og til å oppdage dem, alternativt blir problemene benektet fordi de er uønsket (Utdanningsdirektoratet, 2006b). En bevisstgjøring av disse faktorene blir dermed viktig.

Litteraturliste

- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager av 17 juni nr 64. Retrieved 14.03.2012, from http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-20050617-064.html&emne=barnehagelov*&
- Befring, E., & Tangen, R. (2001). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjørndal, C.R.P. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications Ltd
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. (3 ed.) Los Angeles: Sage publications, Inc.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis. An introduction*. London: SAGE Publications Ltd
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Delfos, M. F. (2004). *Children and behaviour problems. Anxiety, Aggression, Depression and ADHD. A Biopsychological Model with Guidelines for Diagnostics and Treatment*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Foreldreutvalget for barnehager (FUB) & Kunnskapsdepartementet (2011). *Hjem – barnehage. Et ressurshefte for foreldre og personalet om samarbeid*. Retrieved 20.05.2012 from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/artikler-om-barnehage/ressurshefte-om-samarbeidet-hjem--barneh.html?id=667809>
- Forskningsetikkloven. (2006). Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning av 30.juni nr 56 Retrieved 26.05.2012 from http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-20060630-056.html&emne=FORSKNINGSETIKKLOV*&

- Fugelsnes, E. (2008,07.12.2008). Angriper problematferd for sent. Retrieved 28.05.2012, from <http://www.forskning.no/artikler/2008/desember/202929>
- Haugen, R., Larsen, A. K., Skogen, E. & Øzerk, K. (2006). Barn og unges læringsmiljø 2. *Med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet.* (2 ed.) Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jacobsen, D.I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* (3 ed.) Oslo: Abstrakt forlag
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research.* London: SAGE Publications Ltd
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og Økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge.* Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved 23.05.2012 from http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2006/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp.html?id=113797
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* St.meld.nr.16. (2006-2007) Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved 23.05.2012 from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Kvalitet i barnehagen.* St.meld.nr.41. (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved 19.04.2012 from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Rett til læring.* NOU 2009:18. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning. Retrieved 14.05.2012 from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

- Kvale, S.(1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE publications Ltd.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. (2 ed.)
København: Hans Reitzels Forlag
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Lyngmo, I. (2011, 13.01.2011). Oppdragelseskurs påvirker atferden. Retrieved 28.05.2012
from <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2011/Januar/Oppdragelseskurs-pavirker-atferden/>
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Overland, T. (2011). Problemløsning i barnehagen i et systemperspektiv, *Første steg*, (4), s.18-21.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2 ed.) Oslo: Universitetsforlaget
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. (2 ed.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Schultz, J.H., Hauge, A.M., & Støre, H. (2002). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Qualitative research*. (3 ed.) London: SAGE publications Ltd
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*. London: Sage Publ
- Tetzchner, S.V. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Wormnæs, O. (2009). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. In *Spesialpedagogikk, Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk, Kopisamling*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Vedlegg A

Lena Johnsen Bjerkeengen
Betzy Kjelsbergsvei 177
3028 Drammen
[lenajohnsen82@hotmail.com](mailto:lena.johnsen82@hotmail.com)
Tlf: 91 76 44 96

12.11.2011

Til pedagogiske ledere i barnehagen!

Forespørsel om deltagelse i intervju

For tiden er jeg student ved Universitetet i Oslo og holder på med masterstudiet i spesialpedagogikk, med fordypning i psykososiale vansker. Kristin Pedersen, ved Høgskolen i Oslo, er min veileder for prosjektet. I min masteroppgave skriver jeg om forebyggende og problemløsende arbeid i forhold til barn med problematferd. I denne forbindelse ønsker jeg å undersøke om du vil være en av mine informanter.

Formålet med undersøkelsen er å finne ut av hva pedagogiske ledere i barnehager legger vekt på med hensyn til det forebyggende og problemløsende arbeidet rundt barn med problematferd. Med problematferd mener jeg her atferd som bryter med barnehagens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer læringsaktiviteter og dermed også barnets læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre. Det er viktig å skille mellom uheldig atferd som kommer til syne av og til som man ønsker å korrigere og uheldig atferd når den utvikler seg til et problem. Atferd blir først et atferdsproblem dersom det utvikles til å bli et atferdsmønster. Barnehagens betydning for tidlig innsats er satt på den politiske dagsorden i mange land. Jo yngre barna er, desto større er mulighetene for å bryte uheldige utviklingsmønstre, og dermed blir det forebyggende og problemløsende arbeidet svært viktig allerede i barnehagen.

Jeg ønsker å intervju pedagogiske ledere med førskolelærerutdanning, som har hatt minimum 3 års praksis, og som arbeider med barn i alderen 3-6 år. Jeg vil med dette be om lov til å intervju deg. Under intervjuet ønsker jeg å få informasjon om dine erfaringer og opplevelser med å arbeide med barn og problematferd, både forebyggende og problemløsende. Jeg er interessert i hvordan du arbeider med problematferd generelt og ønsker ikke informasjon om enkeltbarn. På forhånd har jeg utarbeidet en intervjuguide, men dersom det faller seg naturlig er det mulig jeg stiller noen oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjuet er beregnet å ta om lag 45 minutter.

I intervjuet vil jeg benytte en lydopptaker. Det er kun undertegnede som skal gå igjennom lydopptaket. Intervjudataene tas vare på til forskningsprosjektet er ferdig, og lydopptak slettes umiddelbart etter analyse av materialet er gjennomført. Som student har jeg taushetsplikt. Informantene og hele intervjuet vil bli anonymisert i oppgaven, slik at personer og steder ikke vil være gjenkjennbart.

Dersom du er villig til å være med på intervjuet blir vi sammen enige om tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuet. Samtykke erklæring vil bli gitt til hver informant. For å delta må denne skrives under på. Som takk for hjelpen vil hver informant i etterkant få en kortfattet rapport av oppgaven som belyser temaet.

Har du spørsmål vedrørende intervjuet kan jeg kontaktes på både telefon og e-post.

Håper på positivt svar.

Mvh.

Lena Johnsen Bjerkeengen

Vedlegg B

Samtykke erklæring til intervju

- Jeg samtykker herved at jeg deltar som informant i Lena Johnsen Bjerkeengen sin masteroppgave. Temaet er forebyggende og problemløsende arbeid rundt barn med problematferd.
- Jeg er kjent med formålet med undersøkelsen og at informasjonen som ønskes i intervjuet omhandler mine egne erfaringer og opplevelser av å arbeide med barn og problematferd, både forebyggende og problemløsende.
- Jeg er også kjent med at hele intervjuet vil bli anonymisert i oppgaven, slik at enkeltpersoner og arbeidssted ikke vil være gjenkjennbart. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt.
- Lydopptak og notater tatt underveis i intervjuet vil bli slettet umiddelbart etter analyse av materialet er gjennomført og prosjektet avsluttet.
- Jeg er kjent med at jeg til enhver tid har anledning til å trekke meg fra prosjektet uten at det vil få negative konsekvenser.

Underskrift:

Dato:

Vedlegg C

Intervjuguide

Innledning til intervjuet

- Gi informanten på ny informasjon om temaet i intervjuet, som er forebyggende og problemløsende arbeid rundt barn med problematferd. Utdype hva intervjuer legger i begrepet problematferd og forebyggende og problemløsende arbeid.
- Forklare intervjuets formål, og at intervjuer er interessert i den pedagogiske lederens **opplevelse** av hvordan det arbeides i barnehagen med dette tema.
- Forklare min rolle i prosjektet, samt bruk av lydopptaker, feltnotater og anonymitetssikring. Undertegnelse av samtykkeskjema.
- Har informanten noen spørsmål før intervjuet begynner?

Generelle spørsmål om bakgrunn til informanter

- Hva slags yrkesbakgrunn har du?
- Når ble du ferdig utdannet?
- Har du noen videreutdanning i tillegg til å være førskolelærer?
- Hvor lenge har du arbeidet som pedagogisk leder?
- Hvilken aldersgruppe er du pedagogisk leder for nå?
- Hvor lenge har du arbeidet som pedagogisk leder for barn i alderen 3-6 år?
- Hvor mange barn er tilstede i din avdeling hver dag?
- Hva er grunnen til at du har valgt å jobbe som pedagogisk leder i en barnehage?

Hovedspørsmål

- 1) Hvilke tanker har du rundt forebyggende og problemløsende arbeid i barnehagen?
- 2) Hva tenker du er problematferd?
- 3) Kan du beskrive et barn du tenker har problematferd?
 - Hva er det ved atferden som du opplever som problematisk?
- 4) Hva tenker du kan være årsaken til problematferd?
- 5) Hva tenker du om å drive forebyggende arbeid i forhold til problematferd?
 - I hvilken grad er dere opptatt av å forebygge problematferd i din barnehage?
 - Hva anser du som det viktigste i dette arbeidet?
 - Dersom informanten legger vekt på at kontinuerlig forebyggende arbeid er viktig: Hvordan kan du, som pedagogisk leder, sikre at dere har et kontinuerlig fokus på forebyggende arbeid?
- 6) Hvordan arbeider du med barnegruppen for å hindre at problematferd oppstår?
→ *Stikkord for meg: oppstart, felles gjennom året i barnehagen?*
- 7) Hva gjør du dersom du registrerer at uønsket atferd hos et barn øker i frekvens?
- 8) Hvilken erfaring har du med å arbeide med barn som har vist problematferd?
- 9) Hva gjør du når du oppdager problematferd?
 - Hvilke tiltak tenker du er viktigst å sette i gang?
 - På hvilken måte håndterer du konflikter som oppstår mellom barn?
 - Hva gjør du videre dersom ulike tiltak som iverksettes ikke fører til en positiv endring?
- 10) Hvilke tanker har du om det problemløsende arbeidet i din barnehage?
 - Er det noe du ønsker skal bli gjort annerledes?
- 11) I hvilken grad opplever du at det du ønsker å fokusere på, i det problemløsende arbeidet, følges opp i hverdagen?
 - Har dere felles fokus på noe, eller tar dere det som det kommer i ulike situasjoner??
- 12) Har dere noe samarbeid vedrørende problemløsende arbeid på tvers av avdelinger?

- 13) Finnes det noen felles retningslinjer innad i barnehagen på forebyggende og/ eller problemløsende arbeid i forhold til problematferd?
- Hvis ja – hvilke?
 - Hvis nei – hva tenker du om det?
- 14) Hvor lang tid syns du det bør gå før personale på andre avdelinger /andre ansatte i barnehagen/samt styrer involveres?
- 15) På hvilket tidspunkt syns du det er viktig at foreldre til barn som viser problematferd blir informert om barnehagens bekymring og iverksetting av tiltak?
- Hva fokuserer du på i samtale med disse foreldrene?
- 16) Har du kontaktet andre instanser med tanke på problemløsende arbeid i forhold til problematferd? (Ppt,bup,bv,andre?)
- I så fall :
- hvem ble kontaktet og hva var grunnen til at du kontaktet de?
 - Hvordan opplever du samarbeidet med andre instanser?
- Hvis ikke:
- Hva har vært årsaken til at du valgte ikke å kontakte andre instanser?
- 17) Er det noe du kan tenke deg som vil kunne bidra til kompetanseheving på dette området for deg selv eller barnehagen som helhet?
- 18) Tenk deg følgende case:

En 5 år gammel gutt viser stadig mer og mer utagerende atferd. Det går ikke en dag uten at han er i konflikt med noen. Han blir fort sint, ødelegger til stadighet andres lek, kaster leker, slår og sier upassende ord om han ikke får det som han vil. Når du forsøker å snakke med han om hva han har gjort nekter han å si noe, han ler og løper unna om han får mulighet til det. Du har ikke snakket med noen om det enda, men hørt kommentarer fra andre ansatte på avdelingen om at "denne gutten er blitt så vanskelig-han følger ikke regler, vil ikke gjøre det vi sier og ødelegger alltid for de andre".

- Hva ville du ha gjort i dette tilfelle??
- Hva anser du som problematisk i denne sammenhengen/i caset?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe du ønsker å tilføye eller noe du vil spørre om?