



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vår semesteret, 2012

Forfatter: Marie Sola

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Pål Roland

Tittel på masteroppgaven:

”Hva er sentrale utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet?”

Engelsk tittel:

“What are the key challenges associated with implementing the authoritative perspective?”

Emneord: Det autoritative perspektivet, Relasjon, Kontroll, Programmet ”Være sammen”, og Innovasjon.

Sidetall: 69
+ vedlegg/annet: 10

Stavanger, 14.05.12

Forord

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk, som er gjennomført ved Universitetet i Stavanger, i tilknytning til Senter for atferdsforskning. Denne oppgaven er en avslutning på to krevende, men svært lærerike år. Jeg er veldig stolt over å ha fullført min drøm om å bli spesialpedagog, i en hektisk hverdag med fulltidsstudium og jobb, kombinert med rollen som mor.

Jeg fant allerede ut i min jobb som førskolelærer at jeg hadde et stort engasjement i forhold til hvordan man kan håndtere utfordrende barn i barnehagen. Det autoritative perspektivet har blitt en stor del av mitt pedagogiske ståsted, og jeg har en stor driv til å få dette perspektivet ut i barnehage og skole. Valget av min studie har bidratt til at jeg har hatt en gnist gjennom hele forskningsperioden og studien har gitt meg mye kompetanse, som jeg ser fram til å ta i bruk både som mor og i jobben som spesial pedagog.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Pål Roland. Han har vært tilgjengelig og gitt meg gode råd og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele forskningsprosjektet. Han har også vist stort engasjement for min studie.

Jeg vil også takke mine informanter som tok seg tid til å delta på intervjuene. Dere gav meg viktig og interessant informasjon, som ligger til grunn for hele denne studien.

Samtidig vil jeg takke min arbeidsplass, Styrket barnehagetilbud i Sandnes, og spesielt Vibeke Solstad og Hilde Vasshus i Håbafjell idrettsbarnehage, som har vært fleksible og romslige gjennom min forskningsperiode. Dette har vært avgjørende for at jeg har klart å gjennomføre denne masteroppgaven. Tusen takk!

Jeg vil også rette en liten oppmerksomhet til min sønn Leo, som har hatt en travel mamma de siste to årene, men som har vist forståelse for at jeg har hatt mye ”lekser”.

Til slutt, takk til familie og venner for at dere har hatt tro på meg og gitt meg positive og oppmuntrende ord på veien. En ekstra takk til mamma Sissel Sola, for korrektur og gjennomlesning.

Stavanger, 14.05.2012 – Marie Sola

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet i barnehagen. Det autoritative perspektivet er kort fortalt pedagogen som både opptrer støttende i relasjoner til barn, og som samtidig setter tydelige krav og standard til atferd. Dette perspektivet er utviklet med bakgrunn i forskningen til Baumrind (1991). Implementering handler om å endre eller utvikle ny praksis. Forskning viser til at overføring og vedlikehold av effektive programmer til den virkelige verden er komplisert (Fixsen mfl., 2005).

Hva er sentrale utfordringer ved implementering av det autoritative perspektivet i barnehagen?

Oppgavene er en empirisk undersøkelse med en kvalitativ forskningstilnærming. Jeg har intervjuet fem styrere, som også er veiledere i et program kalt "Være sammen". Dette er et program der det autoritative perspektivet er en av flere kjernekomponenter. De har vært i en implementeringsprosess i åtte måneder på det tidspunktet jeg fortok mine intervju. Oppgaven består av en teoridel som omhandler det autoritative perspektivet, implementering og programmet "Være sammen". Jeg har videre en metodedel, som beskriver min valgte metode og instrument. I tillegg har jeg en presentasjon av mine data og drøftinger omkring mine funn. Til slutt har jeg en konklusjon. Hovedfunnene i min studie viser at det finnes flere utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet. Min studie konkluderer med at hovedutfordringer ved implementering av det autoritative perspektivet er å kombinere de to dimensjonene kontroll og relasjon. Det viser seg at kombinasjonen av å være en god relasjonsbygger og samtidig være en varm grensesetter, er komplisert. Ulik forpliktelse og engasjement i personalet var en annen utfordring, samt mangel på tid og evne til refleksjon og vurdering, av å utføre en nokså krevende voksenrolle.

Jeg mener det er behov for videre forskning knyttet til implementering av det autoritative perspektivet. Det autoritative perspektivet bør få mer oppmerksomhet i forskningsfeltet på grunn av den påviste effekt. På denne måten vil det bli enklere å ta i bruk denne metoden. Jeg synes det ville vært interessant og foretatt observasjon, kombinert med intervju av assistenter og førskolelærere, i en implementeringsprosess av det autoritative perspektivet. Også kvantitative metoder på temaet ville kunne utgjøre et framtidig forskningsfelt.

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Studiens formål.....	3
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Oppgavens struktur	3
2	TEORI	5
2.1	Det autoritative perspektivet	5
2.1.1	Baumrinds modell (1991).....	6
2.1.2	Definering av det autoritative perspektivet	9
2.1.3	Kontroll.....	10
2.1.4	Relasjonsbygging	10
2.1.5	Kombinasjonen	11
2.1.6	Nytten av en autoritativ voksenrolle.....	12
2.1.7	Kritikk mot Baumrinds modell	14
2.2	Innovasjon	14
2.2.1	Implementering	18
2.2.2	Forpliktelse	23
2.2.3	Implementeringskvalitet	24
2.3	”Være sammen” – et program	28
3	METODE	30
3.1	Beskrivelse av forskningsmetode	30
3.1.1	Kvalitativ forskningsmetode	30
3.1.2	Intervju.....	31
3.1.3	Utvalg	34
3.1.4	Mitt intervjuforløp	35
3.2	Verktøy.....	37
3.2.1	Intervjuguide	37
3.2.2	Lyddopptaker	38

3.2.3	Transkribering	39
3.3	Analyse og tolkning av data	39
3.3.1	Koding og kategorisering	39
3.4	Kvalitetssikring av intervjumaterialet	40
3.4.1	Validitet	40
3.4.2	Reliabilitet	41
3.4.3	Generaliserbarhet	42
3.5	Mulige feilkilder.....	42
3.6	Etiske utfordringer rundt undersøkelsen.....	42
4	PRESENTASJON	44
4.1	Relasjonsbygging.....	44
4.2	Grensesetting.....	45
4.3	Kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting	47
4.4	Nytteverdi	48
4.5	Utfordringer fra teori til praksis.....	50
4.6	Teamarbeid	52
4.7	Tidligere erfaring med det autoritative perspektivet	53
4.8	Forpliktelse.....	54
5	DRØFTING	55
5.1	Det autoritative perspektivet	56
5.1.1	Relasjonsbygging	56
5.1.2	Grensesetting.....	57
5.1.3	Kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting.....	58
5.2	Oppnådd resultat av implementering av det autoritative perspektivet	60
5.3	Utfordringer fra teori til praksis.....	61
5.4	Teamarbeid	62

5.5	Tidligere erfaring med det autoritative perspektivet	64
5.6	Forpliktelse.....	64
5.7	Implementeringskvalitet.....	65
6	KONKLUSJON	67
	REFERANSER	70
	FIGURLISTE	73
	VEDLEGG 1	74
	VEDLEGG 2	75
	VEDLEGG 3	76
	VEDLEGG 4	77
	VEDLEGG 5	78

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Forskning har vist at det autoritative perspektivet bidrar til og både fremme positiv atferd og hemme negativ atferd (Nordahl mfl., 2005; Baumrind, (1991); Roland, (2007)). Den autoritative voksenrollen innebærer å ha høy kontroll og samtidig bygge gode relasjoner til barn (Roland & Størksen, 2011a). Baumrind (1991) forklarer at det må være en god balanse mellom de to dimensjonene og at man ikke kan øke den ene dimensjonen uten å øke den andre. Skal man øke kontroll må man samtidig styrke relasjonen. Baumrind gir oss viktig informasjon om det autoritative perspektivet, men det forklares ikke tydelig hvordan man konkret utfører denne voksenrollen i praksis. Dette kan medføre utfordringer i forbindelse med implementering av det autoritative perspektivet.

Implementering handler om å omsette teori til praksis (Fullan, 2007). Flere forskere påpeker at implementering er en vanskelig del når nye teorier skal innføres (Fixsen mfl., 2005; Greenberg mfl., 2005).

Baumrind`s modell var i utgangspunktet relatert til foreldres oppdragelsesstiler, men det er et voksende forskningsfelt som viser at de samme prinsippene også har god virkning i pedagogiske sammenhenger (Wentzel, 2002; Hughes, 2002).

I stortingsmelding 41 (2008-2009) står det beskrevet at det skal sikres høy kvalitet i alle barnehager;

”Kvaliteten på samspillet mellom barna og personalet har betydning for barnets læring. Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning. Kunnskap om barns utvikling og læringsstrategier på ulike alderstrinn er nødvendig for å kunne drive en pedagogisk virksomhet som gir alle barn gode utviklingsmuligheter. Kunnskap om barn er også en forutsetning for å kunne oppdage om barn trenger ekstra støtte, og for å kunne gi god og tidlig hjelp til barn med særskilte behov”.

I de siste årene har det også blitt et større fokus på problematferd og håndtering av dette i barnehage og skole. I prosjektet ”de utfordrende barna” (Roland mfl., 2011) blir det påvist at det er flere tilfeller av urovekkende atferd i tidlig alder. Stortingsmelding 16 (2006-2007) inneholder temaet ”Tidlig innsats for livslang læring”. Dette fremhever prinsippet om å fange opp barn som har tilpasningsvansker tidlig, for å sette inn nødvendige tiltak.

Avlæring av negativ atferd foregår i samspill med voksne og dette krever derfor voksne som har nødvendig kompetanse på området (Roland & Størksen, 2011c). Det autoritative perspektivet har vist seg å ha god effekt i forhold til problematferd (Walker, 2009).

Rammeplanen for barnehagen vektlegger omsorg, lek og læring. Barnehagen er ikke bare en oppholdsplass, men et sted der barna skal utvikle seg sosialt, fysisk, kognitivt og verbalt. Barna skal lære å omgås med hverandre på en god måte, samtidig som å utvikle seg individuelt. Hvert barn skal møtes med omsorg og dette er viktig for helse, trivsel og læring. Den voksnes rolle er å hjelpe barnet til å ta gode valg i ulike situasjoner. Dette innebærer å ha voksne som er varme og tydelige, autoritative voksne (Roland & Størksen, 2011a).

På bakgrunn av at alle barnehager skal sikres høy kvalitet, og at det autoritative perspektivet har en god effekt i arbeidet med barn, valgte jeg å basere min studie på dette temaet. Jeg synes det var interessant å få muligheten til å få høre hvordan pedagoger opplever implementering av det autoritative perspektivet. Jeg var spesielt opptatt av utfordringer i forbindelse med dette. Jeg valgte også dette temaet fordi det autoritative perspektivet er lite utforsket i barnehagen, og jeg ser på dette prosjektet som en god mulighet til å bidra med utvikling på dette fagfeltet. Jeg er opptatt av at barnehagene har utviklet seg i stor grad, i tillegg til at det har blitt full barnehagedekning, noe som gjør at det bygges flere og flere barnehager. Det blir ofte ansatt ufaglærte medarbeidere som mangler viktig kompetanse (Stortingsmelding 16 (2006-2007)). Dette setter kvalitetssikring enda mer i fokus og kompetansebygging i barnehagen er derfor et viktig mål.

Min masteroppgave skal ta del i et program kalt ”Være sammen”, som foregår i Vest Agder, hvor 16 barnehager har begynt å implementere kjernekomponenten, det autoritative perspektivet.

Jeg er i hovedsak ute etter eventuelle utfordringer ved implementering av dette perspektivet i barnehagen, men jeg vil også se litt nærmere på hva pedagogene legger i begrepene relasjonsbygging og grensesetting. Jeg ønsker å vite hvordan de opplever kombinasjonen av disse to dimensjonene, og hvilken nytteverdi de finner i å ha tatt i bruk denne autoritative

voksenrollen. Jeg vil vite hvordan de har arbeidet med implementering av det autoritative perspektivet og hvilke system de har satt i gang for å oppnå en vellykket implementering. Jeg er også interessert i å vite noe om personalets forpliktelse og engasjement i forhold til programmet, samt deres klarhet i forbindelse med innholdet. Dette er noe Fullan (2007) mener er viktige organisasjons faktorer som har stor påvirkning i en implementeringsfase.

1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvilke utfordringer som kan oppstå i forbindelse med implementering av det autoritative perspektivet i barnehagen. Funnene i studien kan være med å forstå en implementeringsprosess. I tillegg til å skape mer oppmerksomhet og interesse rundt det autoritative perspektivet. Jeg mener dette er viktig for at denne voksenrollen skal bli kjent og bli tatt i bruk. Fem styrere som er deltagere i et program kalt "Være sammen", som er i en implementeringsprosess av det autoritative perspektivet, er mitt utvalg. Disse skal gi meg en mulighet til å forstå hvilke utfordringer som kan oppstå i forbindelse med implementering av det autoritative perspektivet i barnehagen.

1.3 Problemstilling

Studien har blitt gjennomført på bakgrunn av følgende forskerspørsmål:

"Hva er sentrale utfordringer ved implementering av det autoritative perspektivet i barnehagen?"

1.4 Oppgavens struktur

Jeg har forsøkt å ha en strukturert oppbygning av min oppgave, slik at leseren finner den interessant og lett å lese. Jeg har innledet hver hoveddel med en liten introduksjon om hva kapittelet vil inneholde. Innholdet i min oppgave består av en teoridel, metodedel, presentasjonsdel, drøftingsdel, og til slutt en konklusjon med svar på min problemstilling. Her vil jeg også komme med implikasjoner og mine tanker om videre forskning om temaet.

Teori kapittelet består av tre hovedtema; det autoritative perspektivet, innovasjon og programmet "Være sammen".

I metodedelen starter jeg med å beskrive valgt metode og instrument, og jeg vil gi en detaljert forklaring på mitt intervjuforløp. Jeg vil så gå inn på mine verktøy i forbindelse med min intervjuprosess. Videre presenterer jeg mitt utvalg og deretter min analyseprosess. Intervjuets kvalitets sikring vil jeg si noe om før jeg til slutt presenterer mulige feilkilder og etiske utfordringer som har berørt min studie.

I presentasjonsdelen vil jeg presentere hovedtendenser der jeg underbygger dette med sitater fra intervjuene.

Drøftingsdelen består av syv tema; det autoritative perspektivet (relasjonsbygging og kontroll), oppnådd resultat av implementering av det autoritative perspektivet, utfordringer knyttet til det autoritative perspektivet fra teori til praksis, teamarbeid, forpliktelse og implementeringskvalitet. Jeg vil drøfte mine funn i min teoretiske forankring.

2 Teori

I denne teoridelen vil jeg gå inn på tre hovedtema; det autoritative perspektivet, implementering og programmet ”Være sammen”. Jeg vil først presentere det autoritative perspektivet og Baumrind`s modell (1991). Jeg vil så utdype begrepene kontroll og relasjon, som er de to hoveddimensjonene i dette perspektivet, før jeg går inn på kombinasjonen av disse to. Videre vil jeg gå inn på effekt av det autoritative perspektivet og til slutt kritikk mot Baumrinds` modell. Det er relativt mye forskning knyttet til det autoritative perspektivet når det gjelder skole, mens det i mindre grad er relatert til barnehager. Det er imidlertid mye som tyder på at dette perspektivet også kan benyttes i tidlig alder, og dermed i barnehager (Roland mfl., 2011).

I innovasjonsdelen vil jeg starte med å forklare en innovasjonsprosess og deretter utdype implementeringsfasen. Videre vil jeg beskrive forpliktelse og implementeringskvalitet, som er to viktige moment i en implementeringsfase. Jeg vil forklare noen av teoriene med modeller jeg har laget selv. Det står M, Sola bak disse modellene.

2.1 Det autoritative perspektivet

Håndtering av atferd i barnehage og skole er en stor utfordring for lærere over hele verden (Ertesvåg, 2011). Dette gjelder både for nyutdannede lærere og de mer erfarne lærere. Det er krevende å skape et positivt læremiljø når elevenes relasjoner til sine lærere har vist seg å være viktige faktorer for akademisk og sosial tilpasning. Som en respons til dette anerkjente problemet har det vært et økende fokus fra myndighetene, forskere og skoler i Norge på å forbedre lærere og pedagogers kompetanse i å håndtere atferd (Ertesvåg, 2011). Flere studier har rapportert om elevers egne tilbakemeldinger på forbedring av dårlig oppførsel grunnet lærerstøtte og overvåking (Ertesvåg, 2011). Det er godt dokumentert at et nært lærer -elev forhold har positivt utfall på barnas akademiske og atferdsmessige utvikling (Pianta, 1999; Wentzel, 2002).

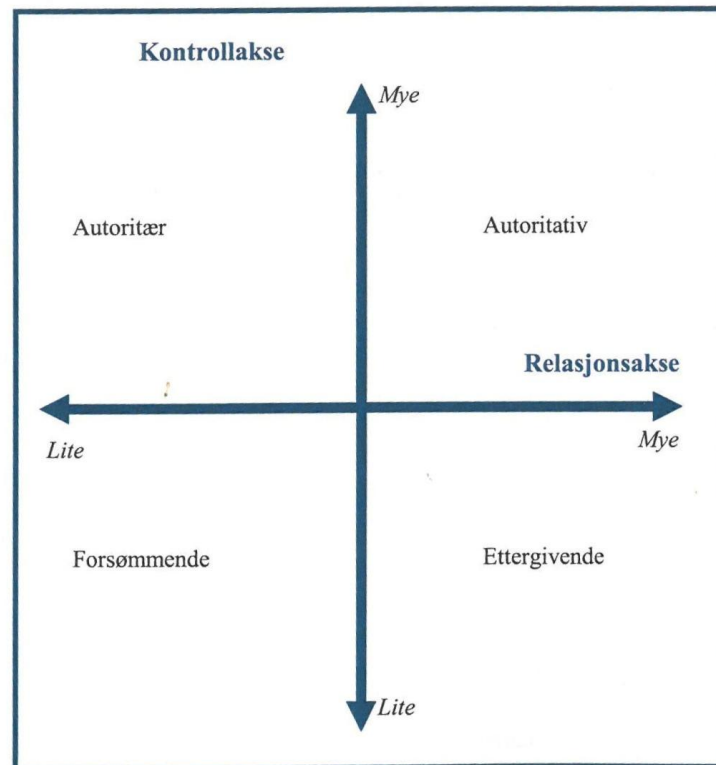
Det autoritative perspektivet er kort fortalt pedagogen som både opptrer støttende i relasjoner til elever, og samtidig setter tydelige krav og standard til atferd og skoleprestasjoner (Roland, 2007). Autoritativ undervisning har potensial til å forbedre klasseromspraksis og lærernes evne til å håndtere atferd i klasserommet. Denne pedagogstilen stimulerer til elevens positive

atferd, og forebygger negativ atferd (Nordahl mfl., 2005). Dette vil være en viktig rolle for pedagogen i arbeidet med håndtering av krevende atferd, og vil være med på å utvikle gode trygge læringsmiljø. Arbeidet med tidlig intervensjonsprosjektet ”De utfordrende barna”, viser at det autoritative perspektivet også egner seg i barnehagen (Roland mfl., 2011).

2.1.1 Baumrinds modell (1991)

I løpet av 1960- 80 tallet, utviklet Diana Baumrind (1991) en oppdragelsesmodell relatert til foreldre, som har fått stor betydning i psykologien, men etter hvert også for pedagogikken. For Baumrind, er gode foreldre i en balanse av to dimensjoner: kontroll og varme. På kontrolldimensjonen identifiserer Baumrind to viktige prosesser: etablering av konsekvente krav og skalere disse kravene i henhold til barns utviklingsmessige kapasitet. Hun identifiserer varmedimensjonen som en prosess av å vise respons og sensitivitet til barnets behov. Ved hjelp av disse dimensjonene og prosessene fant Baumrind fire oppdragelsesstiler: Autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. Baumrind`s typologier har hatt en enorm innvirkning på forskning av oppdragelsesstiler (Walker, 2009). Sommer (2003) hevder det er den mest kjente teorien om oppdragelsesstiler i verden. Baumrind deler oppdragelsesstilene inn i fire hovedtyper, der det er graden av kontroll og relasjonsbygging som varierer. Modellen vises på neste side.

Figur 1: En modell av oppdragelsesstiler (Baumrind (1991)).



Det autoritative perspektivet

Autoritative voksne utøver både kontroll og varme, der graden av de to dimensjonene er lik. Det blir satt klare krav, forventninger og grenser, og barnet følges opp i forhold til atferd og normer. Det blir satt regler, men den voksne er villig til å forklare grunner til regler og er åpne for diskusjon. Samtidig opparbeides det parallelt en god relasjon til barnet, med støtte og engasjement. Den voksne viser omsorg og en aksepterende holdning til barnet (Baumrind, 1991).

Walker (2009) sier at autoritative voksne forventer moden atferd, som samtidig er varme og støttende.

Sommer (2003) beskriver en autoritativ voksenrolle, som en som stiller utviklingskrav og markerer klare grenser, samtidig som de tar hensyn til barnet og viser interesse for dets gjøremål og personlig hengivenhet. De lytter til barna, diskuterer og inkluderer dem.

Dever (2011) beskriver autoritativ undervisning som en lærerstil med høyt nivå av læreromsorg og akademisk press.

Baumrind (1991) fant at barn som vokste opp med pleie og med bestemt kontroll, viste høy selvkontroll, var prestasjonsorienterte, vennlige med jevnaldrende, og samarbeidsvillige med voksne.

Det ettergivende perspektivet

Den ettergivende voksenrollen viser lav kontroll og høy varme. Det er stort preg av varme og gode relasjoner til barn med moderat pleie og støtte. En voksenrolle kan i dette perspektivet, ha vanskeligheter med å sette grenser og ha tydelig kontroll når dette er nødvendig. De krever ikke oppførsel ut i fra forventet modenhet. En ettergivende voksen har en slapp holdning og unnlater regler. Det settes ikke krav eller grenser, men gir barna en stor grad av frihet. Dette vil begrense muligheten til å lede eller påvirke barna i en positiv retning, og de vil ha vansker med å oppnå tilstrekkelig kontroll (Walker, 2009).

Baumrind (1991) fant at barn som ble oppdratt i ettergivende hjem, ofte ble preget av lav selvkontroll og selvtillit, og opplevde frustrasjon i sosiale relasjoner og faglige resultater.

Det autoritære perspektivet

En autoritær voksen utøver sterk kontroll og verdsetter streng lydighet. Den voksne har fokuset på å sette krav og grenser og er korrigerende og dirigerende overfor barnet. Oppvekstmiljøet er preget av rutiner, regler og lydighet. De er i liten grad positivt støttende og arbeider ikke med varme relasjoner med barna. Walker (2009) sier at dette kan gjøre utøvelsen av kontroll til en utfordring. Denne voksenrollen påvirker motivasjon og trivsel i en negativ retning (Wentzel, 2002).

Det autoritære perspektivet kan være med på å øke aggresjon og motstand hos barn (Nordahl mfl., 2005).

Baumrind (1991) fant mindre positive sosiale og faglige resultater hos barn som ble oppdratt i autoritære hjem. For gutter var det høye nivåer av aggresjon, mens jenter ofte viste lite uavhengighet.

Det forsømmende perspektivet

En forsømmende voksen har både lite kontroll og lite varme i relasjoner til barna. Den voksne tar ikke initiativ til relasjonsbygging til barn og viser heller ikke kontroll eller setter grenser. Det er ikke noe form for struktur. De er ikke støttende og kan være avvisende (Walker, 2009).

Baumrind (1991) fant at det mest negative perspektivet var assosiert med forsømmende foreldre. Disse barna viste lav selvfølelse og høye nivåer av aggresjon og impulsiv atferd. Denne voksenrollen kan forbindes med omsorgssvikt. Barna får ofte en svært negativ utvikling. Denne voksenrollen har problemer med å arbeide konstruktivt med barn generelt, men spesielt med krevende atferd.

Walker (2009) utforsket oppnåelse og motivasjon av elever i tre forskjellige klasserom med tre forskjellige lærerstiler. En autoritativ, en autoritær og en ettergivende. De kontrollerte elevprestasjoner i begynnelsen av året og i utgangen av første semester. Studenter i det autoritære klasserommet viste det laveste nivået av motivasjon. Det ettergivende klasserommet viste det laveste nivået av prestasjon. Det autoritative klasserommet viste både høy motivasjon og prestasjon.

2.1.2 Definerings av det autoritative perspektivet

Baumrind (1991) fant ut at barn med foreldre, som har en autoritativ stil har det beste resultatet på en rekke atferdsmessige og psykologiske målinger. Autoritative foreldrene er involvert med sine barn, de gir tett oppfølging og innstilling samt håndhever begrensninger. Denne orienteringen kombineres med respekt og varme.

Denne oppdragsstilen har etter hvert blitt overført til lærerstil både i barnehage og skole (Wentzel, 2002). Det som er spesielt understreket i en autoritativ lærerstil er viktigheten av positive lærer – elev relasjoner. Autoritative lærere jobber med å bygge relasjoner av varme, aksept og åpenhet. De etablerer høy standard og har høye forventninger til sosial atferd. De håndhever regler og setter standard på en fast og konsekvent måte, mens de bruker

irrettesettelser og straffende strategier når det er nødvendig. De fremmer varme ved å oppmuntre elevens deltakelse i avgjørelser om hans / hennes atferd (Ertesvåg, 2011).

2.1.3 Kontroll

Kontroll vil si å være en tydelig voksen der det blir satt krav til atferd gjennom grensesetting. Forutsigbarhet og faste rutiner er eksempler på hva som innebærer i en voksenrolle med kontroll (Roland & Størksen, 2011a). Dever (2011) beskriver grensesetting som akademisk trykk. Kontroll er etablering av konsekvente krav og håndheving av krav til passende oppførsel (Baumrind, 1991). Walker (2009) påpeker at konsekvente regler og bestemmelse av struktur i barnas aktiviteter er utøvelse av kontroll. Den voksne har forventninger og krav til selvstendighet og selvkontroll. Formålet med å utføre kontroll er å hjelpe barnet til å ta gode valg og til en bedre forståelse. Grensesetting kan være å gi en beskjed om noe barna skal gjøre, eller å gripe inn i en situasjon der den voksne må bestemme. I følge Roland & Størksen (2011b) bør også grensene forklares og begrunnes.

Både autoritative og autoritære foreldre utøver kontroll, men i autoritære hjem vil kontrollen styres i forhold til foreldrenes behov og verdier. Derimot ville en autoritativ forelder justere kontroll i forhold til barnets utvikling og evne til å ta personlig ansvar, og i tillegg fokusere på barnets perspektiv. Mangel på tillitt mellom barnets evne og foreldre praksis i det autoritære hjemmet kan frustrere barnets evne til å oppnå selvkontroll. Dette er et eksempel på hvordan kontroll dimensjonen kan variere.

2.1.4 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging vil si opparbeidelse av et godt forhold til barnet, der man oppnår trygghet og tillitt. Eksempler på relasjonsbygging kan være "småpratning" med barnet i ulike leke situasjoner, og perspektivtaking der den voksne viser interesse, tar initiativ og setter seg inn i barnets tanker og følelser. Gode samtaler mellom barn- voksen der den voksne viser interesse overfor barnet samt forståelse for barnets behov, kan også være med på å bygge opp en god relasjon. Aktiviteter som matlaging og turer kan bidra til en varm relasjon, der barnet opplever glede og begeistring sammen med en voksen. En varm relasjon preges av lydhørhet, nærhet og innlevelse, samt evne og interesse til samspill (Roland & Størksen, 2011b).

Baumrind (1991) sier at relasjonsbygging støtter barnas individualitet.

Pianta (1999) mener at varm relasjonsbygging bidrar til sosial kompetanse og er et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv. Han mener at læring i tidlig alder foregår i relasjoner med voksne. Han presiserer at det er spesielt viktig å bygge varme relasjoner med barn som kan virke avvisende og lite mottakelige for positiv tilnærming. Han sier disse barna trenger det aller mest. Han mener at positive relasjoner kan kompensere for dårlige og sviktende relasjoner i barnets oppvekst. Han beskriver relasjonsbygging som begrepet ”banking time”.

”In banking time the teacher works with a consultant and implements a daily (if possible) regimen of between five and 15 minutes of individual time with a target child. The intervention is called Banking time because of the metaphor of saving up “positive experiences” (Pianta, 1999:140)

Dette vil altså si at pedagogen er alene med et barn, der barnets interesser er i fokus og den voksne viser engasjement for dette. Man kan kalle dette for at man bygger opp en ”kapital”. Pedagogen investerer penger i banken slik at man har penger til rådighet hvis man må ha et uttak. I samspill med barn vil dette si at pedagogen investerer god relasjon til barnet og at man har noe å gå på når man for eksempel må irettesette barnet, som i dette tilfellet er uttaket. Man må videre fylle på med gode relasjoner i banken, etter hvert som man foretar et uttak. Pianta (1999) beskriver dette tiltaket som det første og viktigste tiltaket ved utfordrende atferd.

Abrahamsen (1997) påpeker også viktigheten av et godt samspill mellom voksne og barn i barnehagen og at dette er avgjørende for trygghet og tilpasning til hver enkelt barns behov. Varme relasjoner kan fungere kompenserende i forhold til negative erfaringer. Barna kan da danne seg nye mentale representasjoner og bilder av seg selv, i en positiv relasjon med andre, som kan styrke deres utvikling.

2.1.5 Kombinasjonen

Baumrind (1991) forklarer at en god oppdragsstil må ha en god balanse mellom de to aksene av kontroll og varme. Man ikke kan øke den ene aksen uten å øke den andre. Skal man øke kontroll må man samtidig styrke relasjonen. Den autoritative voksenrollen innebærer å ha høy kontroll og samtidig bygge gode relasjoner til barn. Prinsippet går ut på at de voksne arbeider i en dynamisk kombinasjon av relasjonsbygging og utøvelse av en tydelig voksenrolle, med klare tydelige krav og grenser. Det skal være en god balanse mellom

innlevelse og krav til barnet. Roland & Størksen (2011b) sier at relasjonsarbeidet er en slags plattform for grensesettingen. Dever (2011) beskriver kombinasjonen som helt nødvendig for å lykkes i arbeid med barn.

Balansen mellom relasjonsbygging og kontroll har ingen fasit, man må finne denne balansen ut i fra sin egen forståelse, noe som kan være krevende (Roland & Størksen, 2011a).

Walker (2009) sier at kombinasjonen er helt nødvendig og at de to dimensjonene er komplementære. Dette er grunnlaget for effekten, de er ikke tilstrekkelige hver for seg. Hun sier også at kombinasjonen er svært vanskelig å utføre i praksis, hun beskriver det som et komplekst samspill. Hun sier problemet ligger i *“When to lighten up and when to tighten up?”*. Hun stiller også et interessant spørsmål; *“Can you establish effective control without also demonstrating nurturance?”*.

Sommer (2003) påpeker også dette komplekse samspillet med utfordringen om å vite når og hvordan man skal gripe inn i ulike situasjoner.

2.1.6 Nyten av en autoritativ voksenrolle

Atferdsproblemer og grensesetting er et aktuelt tema i barnehagen. Det trengs kompetanse på forebygging og metoder på en god voksenrolle. Empirisk forskning har vist at en autoritativ lederstil gir best resultat av oppdragelse i hjem og skole og bidrar til å fremme positiv atferd og hemmer negativ atferd (Nordahl mfl., 2005).

Sommer (2008) mener at denne autoritative voksenrollen blant foreldre nå er kjent internasjonalt, og at det har blitt videreutviklet og bør tas i bruk i barnehage og skole.

Baumrind (1991) har fulgt barn fra disse fire forskjellige kontekster i oppveksten. Barn som konsekvent opplevde autoritative foreldre hadde mest positive sosiale og faglige resultater. Barn som vokste opp med pleie, men med bestemt kontroll, viste høy selvkontroll og var prestasjonsorientert. De var også vennlige med jevnaldrende og samarbeidsvillige med voksne.

Det er kombinasjonen av kontroll og varme som forebygger og reduserer problemer og stimulerer til positiv atferd. Den autoritative rollen har et dobbelt formål, det er å administrere atferd på kort sikt, og utvikle ansvar blant elever på lang sikt (Walker, 2009). Lærer – elev relasjoner preget av varme og en forpliktelse til elevens atferd og læring, kan påvirke elevens

prestasjoner og sosial tilpasning (Pianta, 1999). Han presiserer viktigheten av relasjonsarbeid og at dette kan forebygge og redusere atferdsproblemer.

Det er stor enighet blant forskere om at det er lettere å sette grenser hvis man allerede har opparbeidet et godt forhold til barnet. Baumrind (1991) sier at det autoritative perspektivet fører til at barna får økt samarbeidsevne.

Sommer (2003) sier at barn med autoritativ oppdragelse er barn med livlighet, livsglede, samarbeidsevne og selvsikkerhet.

Wentzel (2002) har gjennomført en studie der hun undersøkte nytten av oppdragsstiler for å forstå lærerens innflytelse på student justering i ungdomskolen. Studien undersøkte om god oppdragsstil i hjemmet kunne overføres til en god lærerstil. Studien omhandler undervisnings stiler og student justering i tidlig ungdomsalder. Basert på informasjon fra 452 sjettede klassinger, kom det frem at det var stor forskjell i elevenes motivasjon, sosial atferd og prestasjon. Studien viste at høye forventninger gav positivt utslag i elevens mål og interesse. Negative tilbakemeldinger gav negative utslag for faglige prestasjoner og sosial atferd. Konklusjonen hennes er at nytten av foreldrenes sosialiseringmodeller, forklarer lærerens påvirkning på elevenes tilpasning i skolen. Lærerens påvirkning på elevenes tilpasning er stor, og undervisningsstiler forklarer skolerelaterte utfall.

Tidlig positive lærer - elev relasjoner synes å være spesielt viktig til utvikling av elever som kommer inn på skolen med lave akademiske og sosiale ferdigheter. Hughes (2002) mener at sterke relasjoner mellom voksne og barn med skolevenner, har positiv effekt på de akademiske prestasjonene. Han sier også at autoritativ ledelse beskytter mot negativ påvirkning fra jevnaldrende og at det autoritative perspektivet gir høy selvtillitt. Hughes (2002) har gjort en studie der han undersøkte om det er impulser fra medelever eller skolen, som påvirker elevene mest. Studien konkluderer med at lærere og klasserommets praksis overstyrer faglige og sosiale impulser fra medelever. Studien viser at autoritativ ledelse gir bedre akademiske prestasjoner, positive forhold til jevnaldrende og høy selvtillitt. Skolens praksis er derfor viktig og det må bli et skarpere fokus på lærer nivå.

Dever (2011) påpeker viktigheten av akademisk press og det er nødvendig for å oppnå suksess og faglige gevinster. Hun sier akademisk press er en motivasjon for fremmøte og prestasjon. Hun beskriver relasjonsbygging som læreromsorg, og at det er forbundet med skolens kompetanse og motivasjon blant elevene. Hun mener det tyder på at læreromsorg har

forbindelse med tilpasning av elever, og det vises til at elever som opplever læreromsorg, har mindre sannsynlighet for å droppe ut av skolen.

Det å bli mer bevisste på hvordan oppnå fremragende undervisning, langs både faglige og sosiale dimensjoner, kan bli motgiften til mange problemer (Ertesvåg, 2011).

2.1.7 Kritikk mot Baumrinds modell

Sommer (2003) mener at modellen til Baumrind kan virke som rendyrkede måter å påvirke barn. Han henviser til Smetana (1994), som sier at modellen er for generell og kontekstfri og at den tar for lite hensyn til andre faktorer, som påvirker denne klassifiseringen. Han sier også at det gjennom forskning har blitt vist at dimensjonene i modellen inngår som elementer i alle de forskjellige oppdragelsesstilene, ikke at en til enhver tid følger en type oppdragelsesstil. Handlingsvalg er ofte situasjonsbetinget og det kan være avgjørende for valg av strategi. Videre sier Sommer at oppdragelses stiler kan forandre seg i løpet av en dag. Foreldre er mindre stabile enn hva Baumrind`s modell antyder.

Det kritiseres også over at hun ikke har undersøkt flere kompetanser hos både voksne og barn. Han tar også opp at det følger konsekvenser med at sen moderne vokser opp i autoritative familier med for eksempel avstemming og felles beslutningsprosess. Han mener at nåtidens oppdragelsesmønster ikke helt stemmer med det autoritative perspektivet. Modellen blir også kritisert for at den gir uttrykk for at det kun er den voksens påvirkning som avgjør barnets kompetanser. Det blir også nevnt at hun fremstiller sin typeoversikt som ikke-ideologisk og a-historisk, og at hun overser historie og kultur.

2.2 Innovasjon

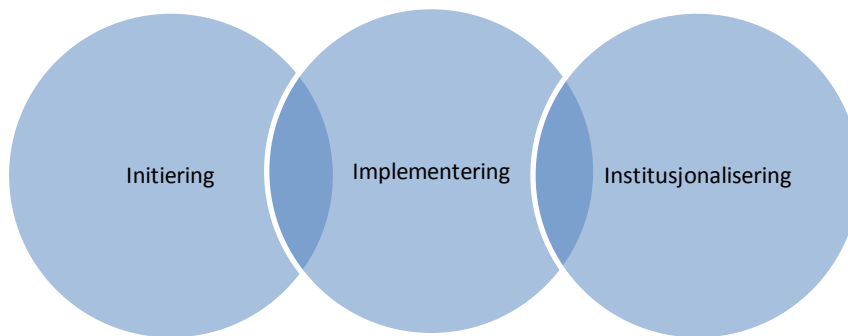
Endring skaper både muligheter og behov for innovasjon. Man kan si at forskning skaper nye muligheter og innovasjon skaper ny virkelighet. En ny idé blir ikke til en innovasjon før den er i praktisk anvendelse og skaper verdi (Fullan, 2007). For å gjøre en idé til en innovasjon er man helt avhengig av ressurser og kunnskap. Mangel på ressurser eller kunnskap kan føre til at innovasjonen forsinkes, eller ikke realiseres. En innovasjon går gjennom flere faser og store forandringer underveis i sin utvikling, dette kalles en innovasjonsprosess (Fullan, 2007). Fullan (2007) beskriver en innovasjon som tre faser med begrepene: initiering,

implementering og institusjonalisering. Greenberg mfl. (2005) beskriver de samme fasene, men med ulike begreper, han kaller de tre fasene for adopsjon, levering og etterlevering.

Disse tre fasene er avhengig av hverandre, de går i hverandre og overlapper hverandre. Avgjørelser som blir tatt i den første fasen vil ha konsekvenser for den siste fasen. Fasene går likevel i en retning fra initiering, videre til implementering og til slutt institusjonalisering. Jeg vil nedenfor beskrive disse fasene. Denne modellen viser et bilde av fasenes prosess og overlapping.

Figur 2: En modell av en innovasjonsprosess, basert på teori om Fullan`s (2007) tre faser

(Sola, M)



Initieringsfasen

Initiering er innovasjonsprosessens første fase. Dette er fasen der det blir tatt en beslutning om å implementere et program, en modell eller et tiltak, altså starte et utviklingsarbeid. Det er en slags forberedelse. I denne fasen er det viktig å kartlegge skolen/barnehagens behov og villighet for endring. Beslutningen bør komme frem gjennom en god prosess i personalet der det blir enighet om endring, og denne enigheten er grunnleggende for selve implementeringen. Det bør klargjøres en visjon og det bør tilrettelegges i forhold til materiell og tildeling av ressurser. Flere forskningsrapporter hevder at det er viktig å integrere nye initiativer med den allerede etablerte praksis. Dette for at barnehagen/skolen ikke skal oppleve utviklingsarbeidet som nye ukjente isolerte tiltak, og som ikke har sammenheng med den allerede pedagogiske praksisen ved skolen. Endring må ses i lys av det som allerede er opparbeidet.

Greenberg mfl. (2005) sier at denne fasen involverer viktige interessenter som for eksempel skole, ansatte og foreldre. En må samarbeide for å planlegge å evaluere. Informasjon må komme ut til alle personer som er involvert i programmet, og det er viktig at interessenter har tilstrekkelig bakgrunnskunnskap om programmet og programmets teori. En må tildele tilstrekkelig med ressurser for å opprettholde programmet og finne en programkoordinator. En må sikre at de som skal utføre endringen får opplæring, som gjør dem i stand til å være kunnskapsrike og dyktige. Det må etableres et organisatorisk klima, som fremmer diskusjon og løsning av vanskelige utfordringer.

Kunnskap er en av nøklene til en god innovasjonsprosess. Utdannelse og kompetanseutvikling av skolens pedagogiske personale blir fremhevet som et viktig middel for å oppnå de ønskede mål i utviklingsarbeidet.

Det kommunale nivået har en sentral rolle i en initieringsfase, men også i gjennomføring og videreføringen av et utviklingsarbeid. De bør ha en rolle som viser interesse og de må etterspørre og skaffe seg god kunnskap om utviklingsarbeidet. Da vil det kommunale nivået fungere som en viktig støttespiller i selve implementeringsprosessen, men også bidra til at arbeidet videreføres etter programslett.

Det er viktig at de ansatte selv opplever et behov for utviklingsarbeidet, og at det er et redskap som kan brukes i forhold til de utfordringer de står overfor. De ansatte bør ha god kommunikasjon og de bør føle et eierskap av programmet som skal implementeres.

Implementeringsfasen

Implementeringsfasen er en periode med systematisk arbeid over tid. Fixsen mfl. (2005) beskriver denne fasen som krevende og komplisert. Det er viktig i denne delen av prosessen, at det blir en felles kultur og et positivt klima. Sannsynligheten for å oppnå ønskede resultater over tid, er da langt større.

Det tar tid å etablere nye handlingsmønstre og samarbeidsstrukturer, og det krever en tydelig og støttende ledelse med god evne til å administrere utviklingsarbeidet. Lederen må ha klare prioriteringer av arbeidet både i forhold til tid og ressurser. En svak leder har vist seg å være en faktor for dårlige resultater. En hver skole/barnehage som er i en endringsprosess har behov for en sterk og stødig ledelse gjennom hele implementeringsperioden.

Greenberg mfl. (2005) sier at det kan bli viktig å gi emosjonell støtte og finne måter en kan håndtere faktorer, som påvirker evnen til å gjennomføre programmet. En må opprettholde en positiv atmosfære og en åpen kommunikasjon med utveksling av ideer og profesjonell vekst.

Eksterne veiledere eller ressurspersoner kan også være med i diskusjoner og refleksjoner. En ekstern veileder vil kunne bidra med spørsmål, nye perspektiver og ideer, som ikke alltid er lett å se i det daglige arbeidet. En slik veileder har liten tilknytning til arbeidsplassen og vil dermed ikke fremme egne ønsker eller behov i drøftingen.

Det er stor enighet om at denne fasen i en endringsprosess innebærer store utfordringer i en organisasjon (Greenberg mfl., 2005).

Institusjonaliseringsfasen

Institusjonalisering betyr å se implementering som en prosess over tid. Det er en forlengelse av implementeringsfasen. Arbeidet med institusjonalisering starter allerede i initieringsfasen. Når programmet er institusjonalisert har det blitt en del av virksomhetens daglige liv.

Greenberg mfl. (2005) sier at en må ha en realistisk tidsplan for langsiktig gjennomføring, i tillegg et bredt spekter av formidlingsstrategier for å informere samfunnet om programmet.

Evaluering har spesielt i denne fasen, en viktig rolle. Det må settes fokus på hva en har fått gjort, hva en har oppnådd, og hva en bør jobbe mer med. Det må likevel legges rutiner for evaluering av arbeidet fra starten, og legge til rette for læring og kompetanseutvikling blant personalet i tillegg til opplæring av nyansatte. Evaluerings rutiner er essensielt både som et hjelpemiddel og som en motivasjonsfaktor for lærere. Ved evaluering underveis vil en bidra til å sikre at arbeidet har nødvendig framdrift. Evalueringen bør knyttes både til prosesser i gjennomføringen og vurdering av resultater. Erfaringer viser at fortløpende registreringer kan bidra til å vedlikeholde entusiasme og kompetanse.

Det er viktig at leder legger til rette for, og avsetter resurser til, videreutvikling og vedlikehold av kompetansen blant de ansatte. Videreutdanning og kompetanseheving vil være avgjørende viktig, for at arbeidet skal kunne videreføres etter endt programperiode. Uten oppfølging vil arbeidet kunne utvikle seg til en generell materialtrettthet, entusiasmefall eller kunnskapsforglemmelse.

Et utviklingsarbeid kan ta opp til 3 – 5 år før det fullstendig er en del av virksomheten. For at et utviklingsarbeid skal kunne ha effekt og bli etablert, trengs det tid. En må være i stand til å videreutvikle og fornye det etablerte arbeidet med nye tiltak. Dersom man ikke videreutvikler og evaluerer, eller det ikke blir gitt nok tid, kan man lett kan havne i gammel praksis.

2.2.1 Implementering

Fullan (2007:84) forklarer begrepet implementering, som å endre eller utvikle ny praksis. Han forklarer det slik; *”the process of putting into practice an idea, a programme, or a set of activities and structures, new people attempting or expected to change”*

Fixsen mfl. (2005:5) definerer implementering slik: *”a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions”*.

Disse to definisjonene viser at det er en enighet om at implementering er en ide som blir omsatt til virkelighet.

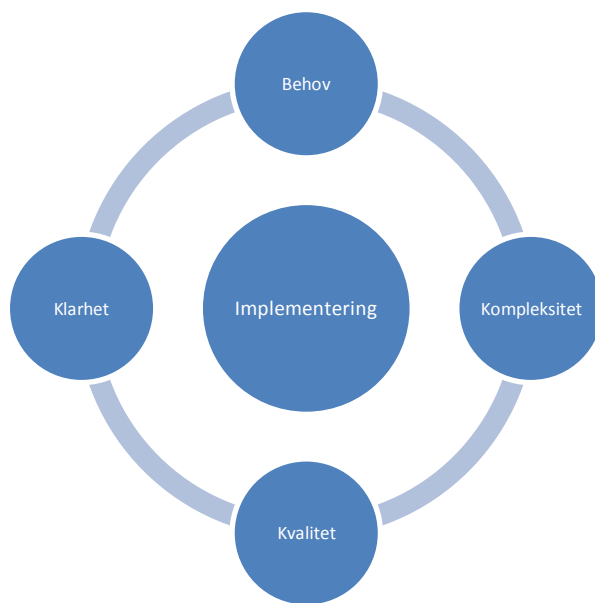
Overføring og vedlikeholde av effektive programmer til den virkelige verden er komplisert. Det er en langsiktig prosess med komplekse faser. Disse fasene går ut på hvordan informasjon, eksistens og verdi leveres til samfunnet. Hvis en organisasjon eller gruppe bestemmer seg for å prøve nye programmer, må det være en prøveperiode der programmet blir evaluert. Da må man evaluere hvor godt programmet er gjennomført og om det er bærekraftig. Spredningen av et program må være vellykket på hvert trinn av prosessen (Fullan, 2007).

Mange innovasjoner møter implementeringsproblemer, noe som kan redusere programmets virkning. Dessverre viser forskning at spredningen av effektive tiltak vanligvis avtar etter hvert (Elias mfl., 2003; Greenebrg mfl., 2005). Dette er av mange grunner, men mye handler om hvordan informasjon blir gitt, og om motivasjon og engasjement. Det er ikke alle som er nok motivert til å spre programmet videre. Det er dessverre få intervensjonsprogrammer som opprettholdes over tid, utenom den suksessen som ofte skjer i demonstrasjonsperioden (Fullan, 2007). Spredningsprosessen i et intervensjonsprogram er svært viktig og at den aktuelle verdien av et program testes. Vurdering av gjennomføringen er avgjørende for å vurdere den eksterne og interne gyldigheten av intervensjonen. Nøyaktig tolkning av resultater er avhengig av å vite hvilke aspekter av intervensjonen som var levert, og hvor godt

ble de gjennomført. Effekten av et program er adskillig mye høyere når programmer er nøye gjennomført og fri fra alvorlige implementerings problemer.

Fullan (2007) beskriver fire faktorer, som han mener har stor innflytelse på en implementeringsprosess. Han mener at de er avgjørende for den endringen som skjer, de kan påvirke positivt og negativt. Faktorene er behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet.

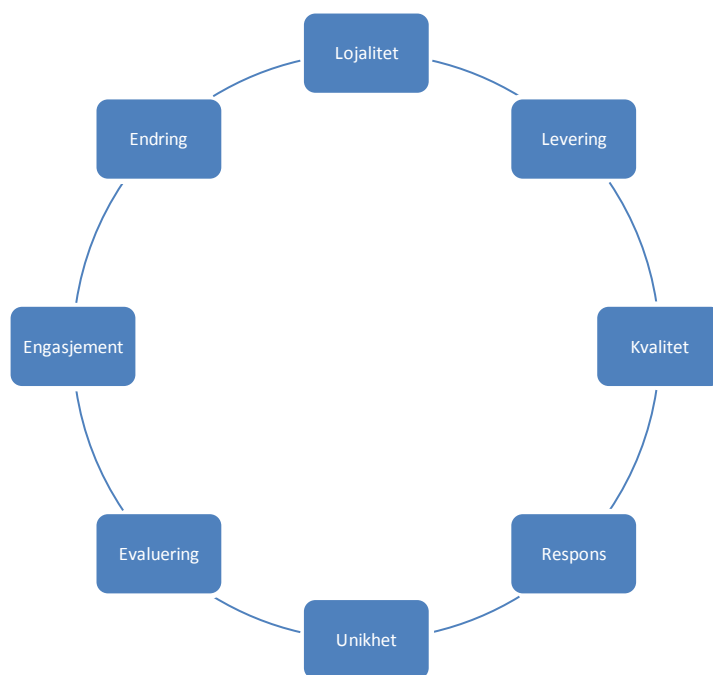
Figur 3: En modell av fire faktorer, basert på teori fra Fullan (2007) om en implementeringsprosess (Sola, M)



Behov beskriver de ansattes motivasjon og engasjement for endring. Det er nødvendig at de ansatte ser på endringen som lystbetont. Klarhet sier noe om forståelse av det som skal gjennomføres. De ansatte må sette seg inn i hva en innovasjonsprosess innebærer, og de må vite hva de skal utføre og hvordan de skal utføre endringen i praksis. Kompleksitet viser til vanskelighetsgrad og omfang av endringen. Høy grad av kompleksitet kan både føre til utfordringer, men også til større endring. Små programmer med liten kompleksitet gir ofte mindre anstrengelser men små endringer. Konsekvenser ved eventuelle feilgrep, kan bli større i komplekse programmer. Kvalitet viser til hvordan de ulike fasene er håndtert og om endringen er vellykket.

Durlak & Dupre (2008) beskriver åtte forskjellige momenter som er viktige i forhold til implementering. De fem første faktorene er fra Dane og Schneider (1998), de tre siste er foreslåtte faktorer fra Durlak & Dupre (2008). Dette er lojalitet, dose og kvalitet. Deltakerrespons og programdifferensiering. Overvåking, programmets rekkevidde og endring.

Figur 4: En modell av åtte faktorer, basert på teori fra Durlak og Dupre (2008) om påvirkning i en implementeringsprosess (Sola, M.)



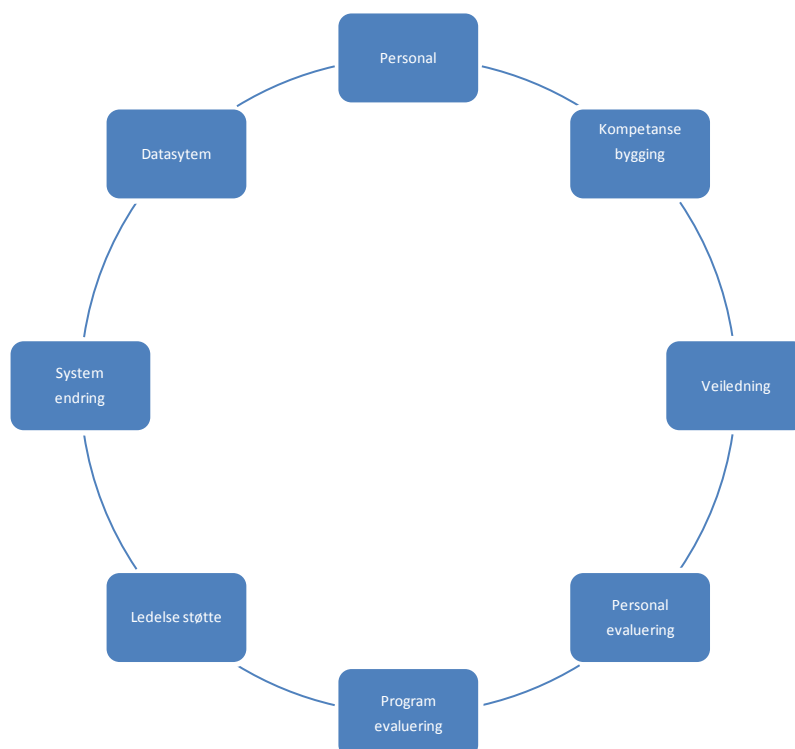
Lojalitet går ut på i hvilken grad innovasjonen tilsvarende det tiltenkte programmet. Dosering handler om hvor mye av det tiltenkte programmet som har blitt levert. Kvalitet refererer til hvor godt de forskjellige programkomponentene har blitt utført. Deltaker respons går ut på i hvilken grad programmet har stimulert til interesse og oppmerksomhet. Programdifferensiering er i hvilken grad programmets teori og praksis kan skilles fra andre programmer, det går på programmets unikhet. Overvåking vil si en form for kontroll over programmet, og hvordan programmet blir mottatt. Programmets rekkevidde referer til graden av engasjement og representativitet av deltakerne. Til slutt, endring, som vil si hvordan det opprinnelige har endret seg.

Fixsen mfl. (2005) mener at implementering er mest vellykket når nøye utvalgte utøvere får koordinert trening, coaching, og hyppige vurderinger.

Fixsen mfl. (2005) har gjennomført en metaanalyse for å finne hvilke faktorer som påvirker en implementeringsprosess. Via denne analysen identifiserte han åtte kjernekomponenter som kan påvirke både personalets atferd, men også organisasjonskulturen. Han mener at et sterkt kjernekomponent kan kompensere et svakt kjernekomponent. Disse kjernekomponentene er utvelgelse av personal, kompetansebygging og veiledning. Evaluering av personal og program. Ledelse, endring av systemer og datasystemer.

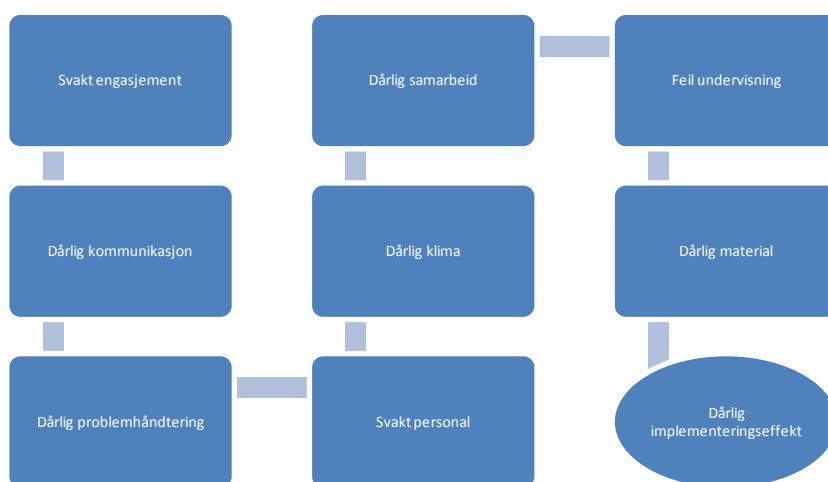
Utvelgelse av personal vil si hvem man velger til å utføre endringen. Kompetansebygging og veiledning viser til personalets dyktighet. Evaluering av program og personal er en overvåking av hvordan kjernekomponentene blir mottatt og hvordan de blir implementert. Ledelse sier noe om støtte og organisering av ansatte. Endring av systemer vil si å sikre god ressurstildeling og støtte til arbeidet. Til slutt data systemer, som kan være forskjellige målinger av noe, for eksempel måling av programlojalitet

Figur 5: En modell av åtte faktorer, basert på teori fra Fixsen mfl. (2005) om påvirkning i en implementeringsprosess (Sola, M.)



Det fins flere negative faktorer som kan hemme et intervensjonsprogram. Greenberg mfl. (2005) nevner noen. Fravær av initiativ til å endre, dårlig kommunikasjon mellom opplæringssystem og de ansatte. Dårlig system som fanger aktuelle problemstillinger, isolasjon mellom de ansatte og dårlig klima. Uforberedte, eller overarbeidet personal. Iverksetting av pedagogisk undervisning som ikke passer overens med intervensjonen, og dårlig kvalitet på materialet.

Figur 6: En modell av åtte faktorer, basert på teori fra Greenberg mfl. (2005) om negativ påvirkning i en implementeringsprosess (Sola, M.)



En viktig implikasjon er at vurdering av gjennomføringen er en absolutt nødvendighet i programmets evalueringer. Evalueringer som mangler en samlet informasjon om gjennomføringen vil være feilaktig og ufullstendig. Fixsen mfl. (2005) anbefaler å opprette en systematisk overvåking og et ”feedback system” i forbindelse med en implementering. Dette er spesielt nyttig på grunn av de variasjonene som blir observert i flere nivåer av implementeringen over tid. Implementering er ikke en statisk hendelse, men en prosess over tid. Han anbefaler også at ingen programmer skal bedømmes før tilstrekkelig tid har blitt gitt. Programevaluering før implementeringen er tilstrekkelig etablert, vil ikke gi den sanne effekt av intervensjonen.

2.2.2 Forpliktelse

Å være føle forpliktelse overfor det valgte utviklingsarbeidet kan vise seg å være en utfordring (Fullan, 2007).

Forpliktelse handler om hvor lojale de ansatte er overfor programmets innhold. Durlak & Dupre (2008: 329) beskriver forpliktelse slik ”*Fidelity, which is the extent to which the innovation corresponds to the originally intended program*”. Forpliktelse dreier seg om at gjennomføringen av en bestemt endring ble som planlagt.

Fullan (2007) sier at forpliktelse er en viktig faktor som har størst innflytelse på en implementeringsfase.

Endring krever involvering. Det er derfor nødvendig at de ansatte ser på endringen som meningsfull, og det må være noen som brenner for fagfeltet, men også noen som både kan støtte og presse utenfra (Greenberg mfl., 2005). Fullan (2007) sier at personer vil føle seg mer forpliktet til et mål, dersom de mener dette både er viktig og oppnåelig. Involvering er et kjerneelement. Det blir ingen aktivitet uten at organisasjonens medlemmer deltar.

Det bør bli utviklet stor grad av felles forståelse, både i teamet og på tvers av hele personalgruppen, dette fører til at kompetansen når et kollektivt nivå. Har man klart dette vil alle kunne snakke og forstå det samme fagspråket. Dette er av stor betydning i en endringsprosess (Fullan 2007).

Refleksjon er et viktig instrument for utvikling av et felles ståsted og eierskap av arbeidet. Ved å utveksle erfaringer og synspunkter, samt dele positive og negative praksiserfaringer, vil dette bidra til at motivasjon og interesse skapes og utvikles. Ved å være deltagende i et praksisfellesskap vil det være mulig å dra nytte av hverandres erfaringer, og dermed sammen drøfte mål og metoder (Fullan, 2007).

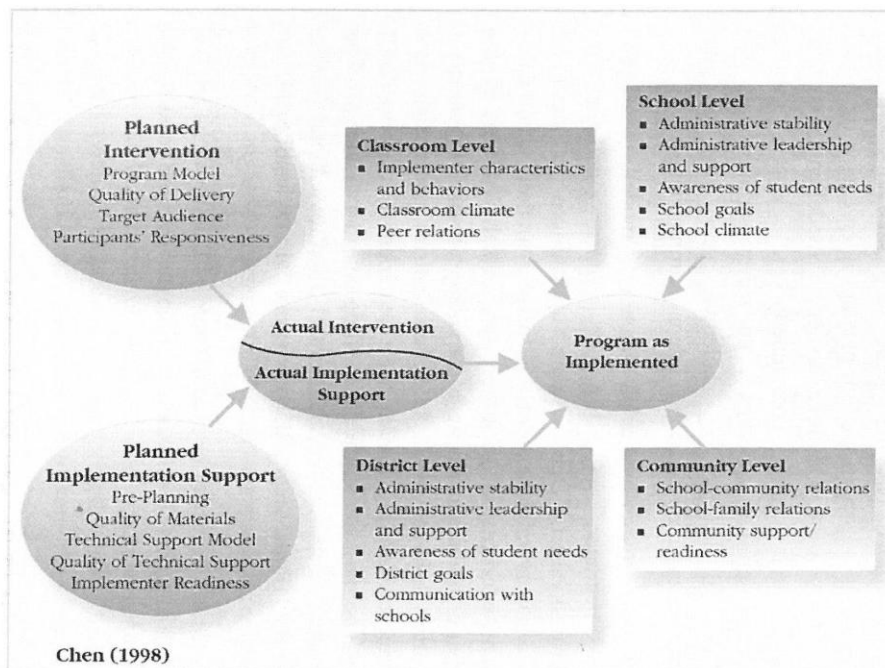
Utvikling av god kultur innebærer godt samarbeid og felles refleksjon. De ansatte må arbeide sammen, reflektere og arbeide mot et felles mål. Personalet vil normalt skiftes ut av naturlige årsaker og da er det viktig å inkludere nye medarbeidere i arbeidet, slik at kulturen ikke visner hen. Det er den samarbeidende skolekulturen som vil være avgjørende for at et utviklingsarbeid skal kunne resultere i endret praksis. Opplæring av nyansatte er en viktig faktor (Fullan, 2007).

2.2.3 Implementeringskvalitet

Det er i følge Elias mfl. (2003) vanskelig å vite presist hvilke deler av et program som fører til effekt. Det finnes likevel mange oppskrifter på vellykket implementering av et utviklingsarbeid. De fleste viser at endrings- og utviklingsarbeid er avhengig av noen betingelser, blant annet om den skal føre til varige resultater. Det er en stor sammenheng mellom kvaliteten på implementeringsarbeidet og det resultatet som oppnås. Et utviklingsarbeid blir aldri bedre enn den måten det blir anvendt. Implementeringskvalitet dreier seg om i hvilken grad intervensjonen blir gjennomført i forhold til intensjonen (Durlak & Dupre, 2008). Kunnskap om hele innovasjonsprosessen er helt avgjørende for de resultater som blir oppnådd. Et utviklingsarbeid må følges opp systematisk for å komme til målet om endring av en etablert praksis (Greenberg mfl., 2005). I den neste modellen er det også andre faktorer enn implementeringskvalitet som er presentert, eksempelvis kontekstfaktorer (klasse, skole, kommunenivå osv.). Mitt fokus vil være implementeringskvalitet, ut fra omfanget og problemstillingen. De andre faktorene vil derfor ikke bli berørt i denne modellen. Jeg har imidlertid en kort framstilling av kontekstfaktorer i Domitrovich sin modell – som kommer etterpå.

Figur 7: En modell som beskriver implementeringskvalitet

(Chen, 1998:19; Greenberg m.fl, 2005:28)



Modellen til Chen, (1998) & Greenberg mfl. (2005) gir oss et bilde av prosessen som fører til svak eller sterk implementeringskvalitet. I forbindelse med implementeringskvalitet er det to sentrale faktorer som spiller inn. Det er selve intervensjonen og støttesystemet for endringsprosessen. Selve intervensjonen er programmet, støttesystem kan for eksempel være veiledning, ulike typer materiell og ressurser.

En innovasjon inneholder alltid et avvik, også kalt diskrepans. Dette avviket innebærer gjennomføringen av det som var planlagt. Når diskrepansen er stor blir effekten av endringen svak. Er avviket lite fører dette til en sterkere implementeringseffekt.

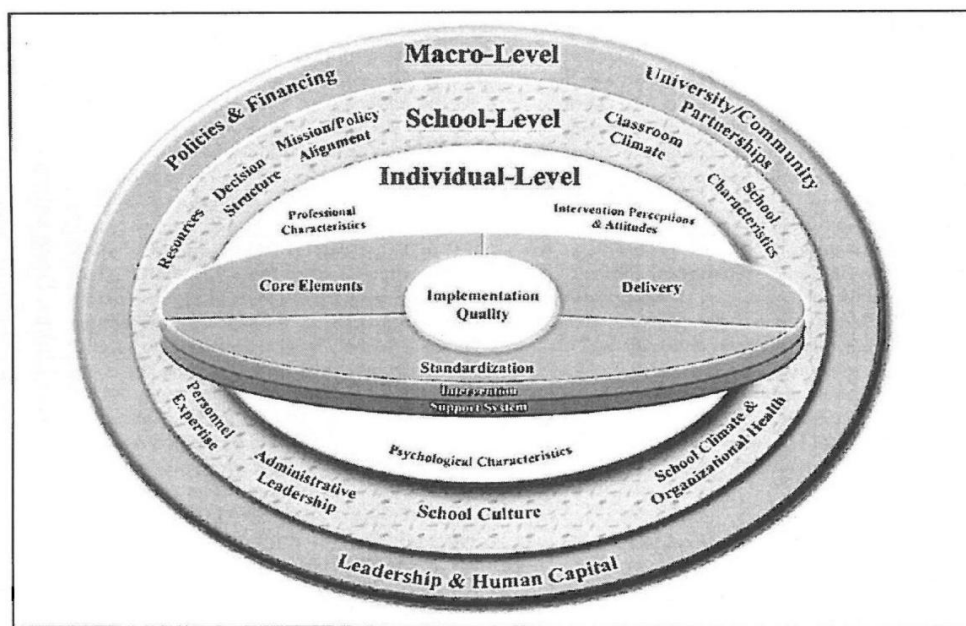
Hvis vi tar for oss programmet "Være sammen", i forhold til denne modellen vil selve programmet være i øverste sirkel til venstre. Denne sirkelen inneholder også leveringskvalitet som i dette tilfellet består av undervisning og veiledning. Målgruppen og deltagerrespons er de ansatte i barnehagene som er med i programmet "Være sammen".

Den nedre sirkelen er støttesystemet. Programmet "Være sammen" har et solid støttesystem med god planlegging, godt utarbeidet materiell, trening og kompetanseheving med veiledning, og fagdager som metode.

Boksen i midten er avviket mellom det som var planlagt og det som faktisk er gjennomført. Modellen viser at god implementeringskvalitet er avhengig av et godt utviklet program og et godt støttesystem.

Figur 8: En modell som beskriver påvirkning for implementeringskvalitet

(Domitrovich mfl., 2008:8)



Modellen til Domitrovich mfl. (2008) viser hva som kan påvirke implementeringskvaliteten. Denne modellen baseres på et multinivå, som innebærer det å se på faktorer relatert til individnivå, skolenivå og makronivå. Han mener at implementering ikke foregår for seg selv, men blir påvirket av faktorer i disse forskjellige nivåene. Faktorene påvirker også hverandre. Modellen vises som en kakeformet sirkel med to lag. Selve sirkelen er bildet av implementeringskvalitet, de to lagene er selve intervensjonen og intervensjonens støttesystem. De to lagene, selve intervensjonen og intervensjonens støttesystem er igjen delt inn i tre ulike

deler. Disse tre delene består av kjerneelement, levering og standardisering. Innholdet i disse begrepene vil variere i forhold til hvilken av de to delene som er i fokus, og om det er selve intervensjonen eller intervensjonens støttesystem. Dette vil si for eksempel si at et kjerneelement vil ha en annen betydning i forhold til intervensjonen enn til intervensjonens støttesystem.

Intervensjonen

En intervensjon må ha klare kjerneelement. Manglende kjerneelement eller dårlig formidling av kjerneelementene kan ha negativ effekt på intervensjonene. Standardisering vil si en beskrivelse av om programmet er manualstyrt eller instruksjonsstyrt. Det er avhengig av om programmet skal treffe individnivå eller systemnivå. Programmer som har et mål om å treffe systemnivå har mindre grad av manualstyring. Leveringsstrategi handler om faktorer som varighet, timing og måten kjerneelementene blir levert på. Individene som skal implementere programmet er også viktige faktorer.

Intervensjonens støttesystem

En intervensjon er avhengig av et godt støttesystem. Den største faktoren i støttesystemet er kjerneelementer, som kan være opplæring eller veiledning av dem som skal gjennomføre intervensjonen. Standardisering av støttesystemet vil ha en slags kontroll på at implementeringskvaliteten opprettholdes.

Kontekst faktorer

Kontekstfaktorene er delt inn i tre nivåer, individnivå - skolenivå og makronivå.

Individnivå handler om psykologiske faktorer som kan være både positive og negative. Det kan også dreie seg om profesjons, tolknings og holdningsfaktorer. Dette har med kunnskap, holdning, erfaring og ferdighet å gjøre.

Skolenivået handler om skolens påvirkning av implementeringen, noe som handler om skolens beslutningsstruktur, ressurser, kompetanse, ledelse og skoleklime osv.

Det ytterste nivået i modellen er makronivå, og dette nivået inneholder tre hovedpunkter: politikk og økonomi, ledelse og personal, universitet og kommune.

Begge disse modellene inneholder den samme tenkningen, men de blir fremstilt noe ulikt. Modellene beskriver hvordan et program kan implementeres med god kvalitet, og hvilke faktorer som påvirker en implementeringsprosess.

Teorien bak innovasjon beskriver at det er flere faktorer som både kan hemme og fremme god implementeringskvalitet. Det som jeg synes går igjen i bøkene om implementering er at forpliktelse er en viktig faktor, som har stor påvirkning.

2.3 "Være sammen" – et program

Min studie vil være en del av et program, som heter "Være sammen". Dette er et treårig utprøvningsprogram i utvalgte barnehager i Vest Agder, i tidsperioden høsten 2011 til våren 2013 (Roland & Størksen, 2011a). Det er støttet av Kunnskapsdepartementet og satt i gang av fylkesmannen i Vest Agder og foreningen "Være sammen". Det har også et samarbeid med SAF (Senter for atferdsforskning). Universitet i Agder bidrar med evaluering og sluttrapport.

Materiellet er spesielt utviklet for de eldste barna, men programmet omfatter alle barn i barnehagen. Programmet er satt i gang for å oppnå kompetanseheving av barnehagen, den enkelte ansatte og hele personalgruppen. Det er 16 barnehager som er med i programmet. De ansatte skal delta på undervisning og veiledningsopplegg (Roland & Størksen 2011b).

Hovedtemaer i dette programmet er tidlig innsats, sosial kompetanse, håndtering av utfordrende atferd og relasjonsbygging. Det er et forebyggende program for barn i barnehagen der det autoritative perspektivet blir brukt som metode. Overordnet fokus er barnehagefellesskapet og tilhørighet til dette. Målet er å utvikle varme og grensesettende voksne - autoritative voksne (Roland & Størksen, 2001c).

Når personalet skal innføre denne tenkingen må de føre teori inn i praksis og de må konkretisere hva som innebærer å være en autoritativ voksen. De må vurdere om det er noe de må gjøre mer eller mindre av, og de må hele tiden reflektere over hvordan de skal bygge relasjoner og samtidig utøve kontroll. De må jobbe ut i fra prinsippene og forståelsen fra modellen til Baumrind (1991). De må trenes på dette via veiledning og refleksjon. Hver barnehage har en veileder som har tilknytning til programmet. Veiledningen går ut på undervisningssekvenser og etterfølgende refleksjon. Veilederen har i oppgave å følge opp og støtte implementeringsarbeidet. Målet er å få en felles handlingskompetanse og dette krever

en kollektiv forståelse. Det trengs tid til samarbeid og refleksjon. Dette vil føre til trygghet og sikkerhet i arbeidet (Roland & Størksen 2011b).

Implementeringsprosessen er avhengig av at de ansatte har en forpliktelse overfor programmet, og det er derfor viktig at alle i barnehagen setter seg inn i teorien om det autoritative perspektivet og hvilke faser en innovasjon består av (Roland & Størksen 2011b).

Programmet "Være sammen", utvikler også et foreldreprogram, som skal inspirere og hjelpe foreldre til å finne en foreldrestil der det autoritative perspektivet står i fokus. Det skjer i samarbeid med FUB, Foreldreutvalget for barnehagene.

Senter for Atferdsforskning (SAF) bidrar med ulike fagkompetanser for programmet som teori, metode, materiell og veilederskolering. Utarbeidelse av veilederprogram, kursing og oppfølging av veilederne står sentralt her. Pål Roland er programmets fagansvarlig. Det er blitt utarbeidet hefter med faglig innhold som barnehagene kan bruke som et hjelpemiddel. Disse heftene har tema som det autoritative perspektivet, veiledning, implementering og tidlig innsats. Disse heftene presenterer teori i forhold til de ulike temaene og gir eksempler på hvordan man kan utføre dette i praksis.

En autoritativ voksenrolle er hovedmomentet i programmet "Være sammen". I følge Baumrind (1991) skal den voksne opptre i en kombinasjon av varme og kontroll. Dette vil si at man skal bygge varme relasjoner og samtidig være en tydelig voksen å sette krav og grenser. Voksenrollen skal ha en helhet av varme og respekt for barnet, både i relasjonsbygging og grensesetting. Dette skal bli en del av de ansattes måte å jobbe på og det skal bli en del av barnehagens pedagogiske plattform.

Det blir ikke forklart hvordan man går inn i ulike situasjoner og det er teorien bak modellen som vil styre handlingene. De ansatte må øve og trene på å forstå prosessen, ved hjelp av veiledning og drøfting av egen praksis. Den autoritative modellen er vanskelig å omsette og det krever høy grad av bevissthet, og dette må holdes varmt med diskusjoner og evaluering.

Kompetansebygging i barnehagene er et viktig mål for å kunne iverksette tidlig innsats med god kvalitet. God kvalitet vil her bety voksne som har en bevisst retning i arbeidet, med bakgrunn i en autoritativ pedagogisk plattform.

3 Metode

I mitt metodekapittel vil jeg presentere valgt forskningsmetode og instrument der jeg begrunner dette med aktuell teori. Jeg vil også beskrive mitt intervjuforløp og mitt utvalg samt mine verktøy i forbindelse med intervjuene. Min analyseprosess vil bli presentert og min kvalitetssikring av intervjumaterialet. Til slutt vil jeg nevne mulige feilkilder og mine etiske refleksjoner rundt studien. Når det gjelder selve intervjumetoden og designet av denne, er den sterkt påvirket av Steinar Kvale (2010) sin teori om et kvalitativt forskningsintervju.

3.1 Beskrivelse av forskningsmetode

Forskning er en systematisk, aktiv og grundig granskning for å finne ny viten og mer kunnskap (Johannessen mfl., 2010). For å sette i gang denne granskingen må man ta i bruk en forskningsmetode. Metoden gir oss et innblikk i det vi vil studere nærmere. Man kan skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode kan forbindes med data som kan tallfestes, der datainnsamlingen er preget av struktur og lite fleksibilitet. Eksempler på metoder er spørreundersøkelser og eksperiment. Kvalitativ metode er data i form av tekst, og eksempler på instrument er feltobservasjon, eller intervju. Datainnsamlingen er preget av åpenhet og fleksibilitet. I kvalitativ metode blir analysen hermeneutisk, altså det blir en tolkningsanalyse (Johannessen mfl., 2010). Jeg har valgt å ta i bruk en kvalitativ forskningstilnærming.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative metoder kan være mange og ganske forskjellige. Det som er felles for de fleste metodene innen kvalitativ forskning er at de inneholder bruken av verbale utsagn. En åpen eller ustrukturert intervjuing og deltagende observasjon, er de to vanligste metodene og mest anvendte tilnæringsmåtene til kvalitativ forskning. Det er intervju som får mest oppmerksomhet, fordi intervju gir anledning til belysning og refleksjon (Kalleberg & Holter, 1996).

Widerberg (2001) beskriver kvalitet som karakter eller egenskap hos noe. Kvantitet innebærer mengden av denne karakteren eller egenskapen. Kvalitativ forskning har som mål å klargjøre et fenomenets karakter eller egenskap. Den kvalitative forskningen har spørsmål som ”*hva betyr*

det” og *”hva handler det om*”. Den kvantitative forskningen stiller spørsmål om *”dets forekomst eller sammenhenger*”. Felles for både kvalitativ og kvantitativ forskning er at man må ta stilling til sine kunnskapskrav. Hva skal man si noe om og hvordan kan det komme ut til offentligheten?

Kvalitativ forskningsmetode innebærer i følge Postholm (2010:9): *”og utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting*”. Å forske kvalitativt gir en forståelse av deltakernes perspektiv, der fokuset blir menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst. I en kvalitativ forskningsprosess er forskeren innen kulturens dagligdagse språk og uttrykksform. Formålet er å få meninger og opplevelser av begivenheter og handlinger.

Kalleberg & Holter (1996) sier at kvalitative metoder inneholder en fremgangsmåte der hver prosess preges av kvalitativ tankegang. De forklarer videre at hver fase i en kvalitativ forskningsprosess henger sammen, som tilslutt utgir en helhet. Dette vil si at valg av fremgangsmåte, informanter, forskningsfelt, analyse, fremstilling og formidling, har preg av at alt henger sammen. De beskriver kvalitativ forskning som variert og mangfoldig.

Widerberg (2001) mener kvalitativ forskning er en analyse med fortolkninger, som handler om lyst og kreativitet.

Jeg valgte å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode først og fremst fordi jeg ønsket å få vite noe om en gruppe menneskers tanker og erfaringer om et spesielt tema i naturlige situasjoner. Jeg mener en kvalitativ metode kunne gi meg et godt innblikk og bringe meg nærmere det jeg ville studere. Gjennom muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, gir denne metoden også bedre forutsetninger for en dybdeforståelse av forskningstemaet.

3.1.2 Intervju

Jeg har valgt å bruke intervju som instrument i min forskning. Intervju er i følge Postholm (2010), den vanligste datainnsamlingsstrategien i fenomenologiske studier.

Kvale (2010) sier at et intervju bygges på en dagligdags samtale, men at den er profesjonell med struktur og hensikt, og at det i tillegg konstrueres kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og informanten. Det er en dypere samtale enn den samtalen som skjer med andre mennesker i hverdagen. Intervju bærer preg av spørsmål og lytting der hensikten er å få kunnskap om noe. Det er utveksling av synspunkter om et tema. Det er et vekselspill mellom de to og kunnskapen som blir produsert. Personene i et intervju er ikke likestilt, forskeren har

en slags makt som definerer og kontrollerer samtalen. Kvale (2010) beskriver intervju som en samtale der formålet er å registrere og fortolke informantenes livserfaringer. Intervju innebærer å forstå verden fra informantenes side.

Intervju gir oss en sentral opplevelse, en slags kjerne, som blir en fellesnevner av det opplevde fenomenet. Forskeren opptrer på en åpen og naiv måte. Widerberg (2001) sier at intervju handler om at forskeren benytter samtaleform for å få høre andres opplevelser, opplysninger, eller forståelse rundt et tema. Hun sier at et kvalitativt intervju er en spesiell samtale der samtalen og relasjonen veksler i en kontekst.

Samtaler med mennesker er en viktig og vesentlig del av menneskers liv (Postholm 2010; Kvale 2010). Gjennom samtale med andre mennesker får man et innblikk i den andres tanker. Man kan ikke observere tidligere hendelser, meninger, tanker og opplevelser. Gjennom intervju får man tak i viktige deler av en persons liv, noe som det vil være vanskelig å få tak i på andre måter. Postholm (2010) påpeker at forskningsdeltakerne må ha erfaring innenfor det temaet som forskningen retter fokus mot. Et kvalitativt intervju er en samtale som ledes av felles språk og kommunikative normer (Postholm, 2010).

Jeg valgte som nevnt intervju, fordi jeg mener denne metoden ville føre til at jeg kom nærmest feltet og kunne gi meg mest beskrivende og detaljerte svar på min problemstilling. Jeg ville høre informantenes egne ord og uttrykk om sine oppfatninger, meninger, tanker og opplevelser. Dette er i tråd med hva Kvale (2010) mener er formålet med et intervju. Jeg var interessert i å høre hvordan de reflekterte og resonerte over sine utfordringer knyttet til implementeringen av det autoritative perspektivet. Hvilke erfaringer hadde de gjort seg og hvilke begreper fremstilte de sin forståelse med? Jeg var interessert i forståelse fremfor fakta, og Widerberg (2001) mener dette er kjennetegnet til et intervju. Jeg synes også observasjon ville vært interessant i forhold til denne studien, men på grunn av denne oppgavens omfang valgte jeg kun og utføre intervju.

Kvale (2009) har beskrevet syv ulike stadier i et forskningsintervju. Jeg har valgt å benytte meg av disse stadiene i min forskningsprosess. Dette valgte jeg fordi det gjør prosjektet mer tydelig og det er en anerkjent forskningsprosess. Det hjalp meg også som forsker å ha en ryddig og strukturert måte å arbeide etter.

Disse stadiene beskrives på følgende måte:

1. Tematisering

I det første stadiet avklarer man tema og formulerer forskningsspørsmål og formålet med studien. Man kan stille seg spørsmålene **hvorfor**, som vil si formålet. **Hva**, som innebærer hvilken kunnskap man har om emne, samt begrepsmessige og teoretisk forståelse av fenomenet. **Hvordan**, som vil si hvordan en kan gå frem, hvilket verktøy og analyseteknikker man skal bruke. I forhold til min egen studie er mitt formål å finne ut noe om utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet.

2. Planlegging

I dette stadiet planlegger man studien, og lager et design. Det vil si studiens prosedyrer og teknikker. Her må man ta for seg hvor mye tid man har og legge opp til en plan i forhold til dette. Man må også ta stilling til hvem og hvor mange informanter man trenger. I planleggingsfasen var jeg opptatt av å legge en ramme rundt tiden jeg hadde til rådighet, og jeg brukte en arbeidsdagbok der jeg satte frister for meg selv. I denne fasen fant jeg aktuell litteratur og utarbeidet teorikapittel. Jeg lagte også en intervjuguide.

3. Intervju

Selve intervjuet baseres på intervjuguiden. Jeg valgte et semistrukturert intervju.

4. Transkribering

Transkribering er samtalen/intervjuet i skriftlig form. Det er en klargjøring for analyse av datamaterialet.

5. Analyse

I denne prosessen blir funnene analysert. Analysemetode vurderes ut i fra studiens formål, emneområde og intervjumateriale. I min studie valgte jeg å utføre analysen via kategorisering. Kategorisering er et system av utsagn. Jeg synes denne analyseteknikken hjalp meg å sortere på en ryddig måte og jeg fikk et godt overblikk over datamaterialet.

6. Verifisering

I dette stadiet blir funnene vurdert i forhold til generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Dette vil si om funnene er troverdige. Reliabilitet sier noe hvor pålitelig resultatene er, og om for eksempel intervjupersonen ville ha endret svar til en annen forsker. Validitet sier noe om studien undersøker det den skal undersøke. Verifisering har også noe med hvor solid teorien er, og om spørsmålene i intervjuet er gyldige. Jeg vil utdype verifisering i forbindelse med min studie litt senere i dette kapittelet.

7. Rapportering

I det siste stadiet blir sluttresultatet presentert. Rapporten består av studiens hovedmål, metode, resultat og implikasjoner. Her er det viktig å tenke på at funnene skal være lesbare. En må ta hensyn til etiske retningslinjer. I min studie har de etiske sidene blitt ivare tatt gjennom søknad og godkjenning av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) og signert samtykke fra informanter. All data er også anonymisert, og datamaterialet har vært beskyttet gjennom hele skriveprosessen og slettes ved prosjektets slutt.

Dette er en intervju undersøkelse i sin helhet og Kvale (2010) sier at det er viktig å tenke over hele denne prosessen, det vil si alle fasene fra start til slutt. Det er et samspill mellom de ulike fasene, som igjen påvirker hverandre. Jeg vil utdype hvert punkt i forbindelse med min intervju undersøkelse, lengre nede i dette kapittelet.

3.1.3 Utvalg

Johannessen mfl. (2010) sier at å velge ut hvem som skal delta i en undersøkelse er en viktig del av forskningen, og at dette kalles et utvalg. Kvalitative metoder har som kjennetegn å få mest mulig informasjon av et begrenset utvalg, også kalt informanter. Det er vanskelig å avgjøre hvor mange man skal intervju, men en kan tenke slik at man ikke trenger flere intervju når man ikke lengre får mer nyttig informasjon. Man kan kalle dette for en grenseverdi. Det er ingen fasit for antall intervju i kvalitativ forskning, men det sies at i mindre prosjekt er det vanlig å ha mellom 10 – 15 intervju. Tid og økonomi er også med på å styre antall intervju. I kvalitativ forskning bruker man ofte strategisk utvalg fordi man har et klart mål. Dette vil si at forskeren tenker gjennom hvem som vil være aktuelle for å få nødvendig data. Utgangspunktet i utvelgelse av informanter er derfor ikke representative, men hensiktsmessige.

I forhold til min studie ble utvalget valgt strategisk og kriteriebasert. De skulle være med i programmet "Være sammen", og arbeide som veiledere i arbeidet med det autoritative perspektivet i barnehagen. Samtidig satte jeg også kriterier som at informantene hadde pedagogisk utdannelse med høyskole som minimum skolenivå. Utenom dette ble informantene valgt ut i fra en veileder samling, der jeg intervjuet fem av syv veiledere. Disse ble valgt ganske tilfeldig. Jeg valgte å intervju fem informanter fordi jeg mener dette antallet ville gi meg god nok informasjon. Disse veilederne jobber med det samme og deltar på kurser og diskusjonsgrupper sammen, så jeg tok den beslutningen at det mest sannsynlig ikke ville komme så mye mer ny data enn informasjonen fra disse fem. Antall informanter hadde også med min tidsramme å gjøre. Jeg hadde en reiselengde på seks timer, så jeg ønsket å utføre intervjuene på en dag.

3.1.4 Mitt intervjuforløp

Jeg hadde allerede dannet meg mange tanker og ideer når jeg startet på min prosjektbeskrivelse. Jeg var ikke i tvil om temaet for min studie, dette emnet hadde jeg bestemt meg for, allerede første året på spesial pedagogikk. Gjennom forelesninger om det autoritative perspektivet og innovasjon, samt kurser om temaene i min jobb som førskolelærer, bidrog dette til at jeg på forhånd hadde satt meg godt inn i det teoretiske og empiriske landskapet om emnet. Dette tror jeg gav meg en fordel og gjorde at jeg var i god stand til å fange opp det jeg var ute etter. Dette bidrog til at jeg visste hvordan jeg kunne nærme meg mine svar. Jeg hadde tanker om hva jeg skulle spørre om og hvordan. Jeg var interessert i og utforske sosiale mønstre, ikke individuelle. Dette innebærer at det ikke er individet som står i fokus, men individet som bærer av sosiale mønstre (Widerberg, 2001). Dette gjorde at jeg under analyseprosessen heller ikke hadde individet i fokus. Jeg tenkte på hva de kunne lære meg om implementering av det autoritative perspektivet, og at denne lærdommen skulle bli presentert og drøftet frikoblet fra hvert enkelt intervjuobjekt. Dette gjør også prosjektet mindre følsomt. (Widerberg, 2001)

Jeg har som nevnt ovenfor, valgt å anvende et semistrukturert intervju. I denne type intervju er det vanlig å benytte en intervjuguide med emner en skal berøre. Jeg valgte dette fordi jeg på den måten ikke var nødt å følge intervjuguiden til punkt og prikke. Det var mer et hjelpemiddel for å huske de emnene jeg skulle berøre. Det gav meg også muligheten til å bevege meg ulikt i intervjuguiden hvis jeg måtte ønske det. Jeg var også åpen for tilleggsspørsmål, noe som er tillatt i et semistrukturert intervju. Widerberg (2001) beskriver

denne type intervju som en fri måte å intervju på. Man velger innfallsvinkler i løpet av intervjuet for å oppnå mest fruktbare svar.

Jeg valgte å intervju barnehage styrere som var veiledere i programmet ”Være sammen. Dette valgte jeg fordi jeg primært var ute etter å vite noe om styrerens tanker om hvordan personalgruppen, i sin helhet, arbeidet med det autoritative perspektivet.

Det var første gang jeg intervjuet på en ordentlig måte der jeg tok i bruk båndopptaker og transkribering. Jeg var ganske spent på forhånd og visste at jeg skulle intervju dyktige og erfarne mennesker. Jeg var likevel såpass trygg på stoffet selv at jeg var ganske avslappet når det første intervjuet hadde startet. Jeg valgte å ha to båndopptakere for å være sikker på at jeg ikke mistet materiale, hvis noe uforutsigbart skulle skje med en av dem.

Intervjuene foregikk i et gruppe rom og der satt vi helt uforstyrret. Jeg startet med å takke for at de hadde lyst til å delta og hadde først en kort introduksjon om prosjektet og undersøkelsen. Jeg forklarte litt om oppbygningen av intervjuet, jeg sa jeg skulle berøre åtte tema med totalt 16 spørsmål og jeg forklarte formålet med min studie. Dette gjorde jeg for at de skulle få en tanke om hva som ventet dem. Dette mener Widerberg (2001) er en bra start på et intervju. Jeg presiserte anonymitet og spurte om tillatelse til å bruke båndopptaker. Jeg startet med en slags småprat, hvor jeg fortalte litt om studenttilværelsen og vi snakket litt om programmet, ”Være sammen”. Kvale (2010) beskriver dette som ”*briefing*”. Han mener at de første minuttene av et intervju er avgjørende for hvordan intervjuet utarter seg. Det må skapes god kontakt og lytteren må lytte og vise interesse for at det skal føles behagelig å åpne seg for en fremmed. Hvert intervju varte i ca. en time.

Jeg valgte å være lydhør overfor mine informanter og gi dem rom for at de skulle få fortelle det de måtte ønske. Dette fører til at man kan lære noe nytt enn det man allerede selv hadde tenkt ut (Widerberg, 2001). Jeg nikker og sier mye ja i min hverdagslige kommunikasjon med andre mennesker så dette ble også min måte å svare informantene på. Dette tror jeg gjorde at informantene følte seg vel og at jeg var interessert og engasjert i det de sa.

Jeg hadde bevisste pauser etter hvert svar, slik at det ble åpnet for muligheten til at de fikk tenkt seg om og kanskje hadde noen tilføyelser. Dette mener også Widerberg (2001) kan bidra til mer utfyllende svar. Etter intervjuet spurte jeg om informanten hadde noen spørsmål, eller om det var noe mer hun ville tilføye, dette kaller Kvale (2010) for ”*etterbriefing*”.

Jeg pugget intervjuguiden før jeg skulle intervjuer, dette for å kunne løsrive meg fra manus, noe som bidrog til at jeg slappet mer av å kunne gi informantene mer oppmerksomhet. Jeg øvde på å intervjuer i forkant, dette mener Widerberg (2001) er en god måte å trene opp intervjuferdighetene på.

Noen av informantene var nervøse og sikkert litt mistenksomme, men i løpet av intervjuene ble de bare mer og mer engasjerte. Det var flere ganger de måtte stoppe opp å spørre, hva som egentlig var spørsmålet fordi, som de sa det selv; ”ble så grepet og revet med”.

Jeg erfarte at intervju krever mye konsentrasjon og tilstedeværelse og jeg var sliten etter denne dagen. Jeg trengte en pause før jeg startet på transkriberingen, men jeg valgte å skrive en oppsummering. Dette letter analysearbeidet i følge Widerberg (2001). Denne oppsummeringen handlet om hovedtendenser jeg hadde dannet meg under intervjuene, og det gjorde at jeg fikk samlet tankene og fikk et helhetlig bilde av materialet. Dette satte også i gang refleksjoner. Jeg startet på transkriberingen kort tid etter for å ha materialet ferskt i minnet. Transkriberingen var krevende og det tok lang tid. Jeg måtte gå gjennom lyd materialet setning for setning flere ganger for å få med meg alt helt korrekt.

Jeg opplevde intervjuene som lærerrike og interessante og det var en vellykket prosess.

3.2 Verktøy

3.2.1 Intervjuguide

Kvale (2010) beskriver en intervjuguide som et manuskript, som legger en struktur på intervjuforløpet. Guiden kan inneholde tema eller detaljerte formulerte spørsmål.

Intervjuguide er forskerens hjelpemiddel i intervjuet. En intervjuguide skal representere det man ønsker å analysere. Spørsmålene har en sammenheng med teori og den etterfølgende analysen.

Jeg utarbeidet min intervjuguide ganske tidlig i min forskningsprosess ved hjelp av en analyseskisse. Dette gjorde jeg for å få et overblikk over det jeg ville ha svar på og for å være sikker på at mine spørsmål inneholdt alt dette. Jeg tok utgangspunkt i Widerberg (2001) sin analyseskisse, men jeg lagte min egen variant. Jeg hadde åtte firkanter med de hovedtema jeg ville berøre. Ut fra disse firkantene lagte jeg streker til tankebobler med hva jeg ville ha svar

på. Det ble et slags tanke kart og det hjalp meg å få et helhetlig bilde av det jeg ville studere. Jeg hadde korte enkle spørsmål, noe Kvale (2010) anbefaler.

Jeg vil si at min intervjuguide berørte de emnene som var aktuelle i forhold til min studie og at jeg fikk svar på det jeg ønsket.

Mine tema i intervjuguiden var:

1. Relasjonsbygging
2. Grensesetting
3. Kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting
4. Nytteverdi
5. utfordringer fra teori til praksis
6. Teamarbeid
7. Tidligere erfaring med det autoritative perspektivet
8. Forpliktelse

Intervjuguiden ble godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste).

Jeg valgte disse temaene fordi det var mine områder som studien baseres på og temaene har en sammenheng med min teoridel.

3.2.2 Lydopptaker

Jeg valgte å bruke lydopptaker som registrering av mine intervju. Kvale (2010) sier at det er flere måter å registrere intervjuer på, men han mener lydopptaker er det vanligste. Han sier videre at man da har en bedre mulighet til å registrere hele intervjuets dynamikk. Jeg valgte å bruke en diktafon for å ha full fokus på mine informanter. Jeg fikk da med meg hele sammenhengen i det de sa, og jeg ble dermed bevisst på om jeg eventuelt burde stille noen oppfølgings spørsmål. I tillegg fikk jeg med meg alt fra tonefall og pauser i transkriberingen, noe som gjør kopieringen enda mer ekte. Jeg passet på at det var rolig der intervjuene foregikk, slik at jeg unngikk bakgrunnsstøy i opptakene.

3.2.3 Transkribering

Transkribering overfører intervjuene fra muntlig til skriftlig form og de blir strukturert slik at materialet er enklere å analysere (Kvale, 2010). Jeg transkriberte mitt intervjumateriale for å få en bedre oversikt over mitt datamateriale. Jeg var nøye i dette arbeidet. Det er vanlig å få en sekretær til å transkribere opptakene, men jeg valgte å gjøre det selv. Jeg synes det var viktig at jeg hadde en forståelse av materialet på forhånd. Dette mener Kvale (2010) også er med på å bidra til at flere detaljer kommer med i kopieringen.

3.3 Analyse og tolkning av data

Postholm (2010) sier at kvalitative analyser begynner allerede ved det første intervjuet og er gjentatte og dynamiske prosesser. Det er prosesser hvor forskeren får mening ut fra sine data. Denne prosessen innebærer at helheten blir sortert og deretter analysert. Dette gjøres for å få en dypere forståelse av de enkelte fenomenene.

3.3.1 Koding og kategorisering

Kvale (2010) beskriver koding og kategorisering som et verktøy, som kan gjøre analyseprosessen enklere. Johannessen mfl. (2010) beskriver koding og kategorisering som et redskap til å ordne og organisere datamaterialet. Dette er en av de vanligste metodene i forhold til tekstanalyse. Koding vil si at man knytter ett nøkkelord til et tekstavsnitt. Denne type verktøy identifiserer tekstelementer, som gir nyttig informasjon innen et tema. Koding tar mye tid, men man blir godt kjent med datamaterialet og får en enda dypere forståelse.

Kategorisering innebærer å sette utsagn i et system, som gir mulighet for kvantifisering. Dette innebærer at forskeren ordner i intervjuteksten ved å lage kategorier av viktige prosesser, begivenheter eller atferdsmønstre. En vanlig måte å kategorisere materialet på, er å avdekke viktige trekk og finne overensstemmelse mellom begrepers fremstilling og teori. Forskeren konstruerer kategorier som datamaterialet kan ordnes etter (Kalleberg & Holter 1996).

Jeg har tatt i bruk en kategoribasert analyse. Dette valgte jeg fordi jeg synes det gav meg en god oversikt over datamaterialet mitt. Det var ikke for avansert, og jeg synes det var enkelt å bruke. Kategoriene mine var temaene i intervjuguiden. Jeg anvendte denne kategoriseringen til å finne hovedtendenser og eventuelle avvik.

3.4 Kvalitetssikring av intervjumaterialet

Den kvalitative forskningen har fått et større fokus i forbindelse med pålitelighet de siste årene. I den kvalitative forskningen er materialet og konklusjonens troverdighet en stor del av hele prosessen. Det holder ikke at forskeren selv synes resultatene er sanne, en må også overbevise andre, som vil stille spørsmål om resultatet tåler og prøves ut i det offentlige. På bakgrunn av denne vide definisjonen på validitet, innen kvalitativ forskning er det sannsynlig at det finnes flere mulige definisjoner av gyldighet (Kalleberg & Holter, 1996).

3.4.1 Validitet

Validiteten testes ikke med et enkelt grep eller ved en enkel beregning (Kalleberg & Holter, 1996). Studiens validitet handler om en metode undersøker det den har i hensikt å undersøke. Validitet kan også betegnes som troverdighet. Det må være sammenheng mellom det vi skal undersøke og de dataene som er innhentet. Det dreier seg altså om forskerens fremgangsmåter og funn, reflekterer formålet med studien og virkeligheten (Johannessen mfl., (2010).

Postholm (2010) påpeker at validitet handler om i hvilken grad man er åpen om forskningsprosessen.

Lund (2005) beskriver fire forskjellige typer validitet, som han påpeker kan brukes til både kvalitative og kvantitative metoder. Det er statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. I det følgende vil det bli gjort en vurdering av min studie relatert til disse fire typene.

Statisk validitet blir mest brukt i forbindelse med kvantitative studier, og i denne sammenheng brukes dette begrepet som resultatvaliditet. Denne type validitet dreier seg om resultatet er av en viss mengde og om det er systematisk fremstilt. Jeg har basert mine intervju gjennom en intervjuguide. Denne intervjuguiden inneholder emner som er anerkjente begreper innen forskning. Intervjuene har blitt tatt opp på bånd og transkribert. Presentasjon av mine funn blir fremstilt med åtte emner fra intervjuguiden.

Indre validitet går ut på i hvilken grad man kan trekke slutninger fra undersøkelsen. Det har noe med årsak i forhold til virkning. Dette kan sikres ved å stille informantene spørsmål om årsak. Dette var ikke aktuelt i min studie.

Begrepsvaliditet handler om sammenheng mellom begreper som blir anvendt og de faktorene som representerer begrepene. Jeg har brukt internasjonale kjente begreper i min oppgave, hvor jeg har brukt definisjoner fra forskere og forskergrupper, som er anerkjent på temaet.

Ytre validitet viser til generaliserbarhet. Dette vil si om funnene kan overføres og gjelde for andre personer. Kvale (2010) sier at det er vanskelig å generalisere resultater i kvalitativ forskning og bruker i stedet ordet analytisk generalisering, noe som vil si at funnene kan brukes som en veiledning. Jeg tror dette er mer aktuelt for min studie.

Jeg har hele tiden vært reflektert over alle deler av oppgaven og sett etter sammenheng mellom problemstilling, teori og funn. Problemstillingen har hele tiden vært et hovedmoment i tankene mine gjennom hele skrive/forsknings prosessen. Jeg har også brukt nyere internasjonal litteratur. Dette vil jeg si er med på å styrke studiens validitet.

3.4.2 Reliabilitet

Studiens reliabilitet har sammenheng med studiens data, hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og bearbeides. I kvalitativ forskning kan man styrke påliteligheten ved og for eksempel gi leseren beskrivelse av konteksten og en åpen fremstilling av hele fremgangsmåten i forskningsprosessen. Forskeren gjør det mulig å spore dokumentasjon av data, metoder, avgjørelser og resultat gjennom prosjektet Johannessen mfl. (2010). Jeg har prøvd å ha en mest mulig åpen fremstilling av min forskningsprosess og intervjuforløp.

I min studie der jeg har brukt kvalitativt forskningsintervju har jeg også prøvd å sikre reliabilitet gjennom å prøve og ikke påvirke informantenes svar. Jeg var bevisst på og ikke stille ledende spørsmål, og hvis det var vanskelige spørsmål unngikk jeg å hjelpe dem. Jeg prøvde i stedet å la dem resonere seg frem til et svar. Jeg har også vært veldig nøye i transkriberingen av intervjuene for at svarene skal bli helt korrekt kopiert. Jeg valgte å transkribere intervjuene kort tid etter intervjuene gjennomføringen, dette for å ha svarene ferskt i minne. På denne måten forstod jeg svarene bedre, noe som også styrker reliabiliteten.

3.4.3 Generaliserbarhet

Studiens generaliserbarhet innebærer om funnene i studien kan overføres til andre aktuelle personer. I kvalitativ forskning er det vanskelig å generalisere funn fordi funnene ikke er statistiske. I kvalitative studier bruker man derfor ofte begrepet overførbarhet. Overførbarhet dreier seg om begreper, fortolkninger og forklaringer, som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen mfl., 2010).

I forbindelse med mitt forskningsprosjekt er det vanskelig å generalisere funnene mine. Jeg vil si at mine funn i stedet kan lesergeneraliseres. Lesergeneralisering vil si at leseren selv vurderer generaliserbarheten i funnene (Johannessen mfl., 2010). Mitt forskningsprosjekt vil nok øke forståelsen av det autoritative perspektivet, hvordan man i praksis utfører et slikt perspektiv og utfordringer knyttet til implementering av dette perspektivet.

3.5 Mulige feilkilder

En mulig feilkilde kan være at min rolle som forsker, kan påvirke svarene i intervjuene. Mine informanter var klar over at Pål Roland, som er medansvarlig i programmet "Være sammen", også var min veileder. Dette kan ha påvirket svarene, spesielt i forhold til spørsmålene om utfordringer knyttet til implementering. Samtidig virket informantene troverdige i intervjusituasjonen.

3.6 Ethiske utfordringer rundt undersøkelsen

Etikk innebærer forskningsprosessens makt og krefter og dens sårbarhet som kan oppstå i ulike faser i prosessen. Moral er knyttet opp til undersøkelsens midler og mål. Samspillet mellom de personene som deltar i et intervju har stor påvirkningskraft. Et intervju innebærer et asymmetrisk maktforhold, som fører til at man må ta hensyn til sosiale virkninger og konsekvenser. Dette gjør at man må ta stiling til etiske prinsipper. Det påvirker intervjupersonene og kunnskapen som blir produsert, i tillegg til vår oppfatning av informanten. Et forskningsintervju utforsker menneskers privatliv og deres innerste tanker og følelser. Dette innebærer at vi må tenke, føle og være på den måten de etiske prinsippene krever (Kvale, 2010).

Postholm (2010) beskriver et kvalitativt forskningsarbeid som et tett forhold mellom forsker og forskningsdeltakere. Deltakerne må bli behandlet med respekt og bli verdsatt. Ethiske

prinsipper skal ha et tett bånd til hele forskningsforløpet og forskningsforløpet varer helt til studien blir presentert. Forsker må ta etiske beslutninger før, i løpet av og etter innhenting av datamaterialet (Postholm 2010; Kvale 2010). I forbindelse med eget forskningsprosjekt har jeg prøvd å tenke over etiske prinsipper i alle mine faser av forskningsprosjektet.

Jeg har spesielt tenkt over etiske prinsipper i forbindelse med fortrolighet, forskningsdeltakernes rett til privatliv og konsekvenser som kan forekomme ved å delta i et intervju. Dette er områder Kvale (2010) også mener er viktige sider i forbindelse med etikk. Jeg gav ut et informasjonsskriv og et samtykke skjema, der jeg informerte om studiens formål, anonymitet og retten til å trekke seg fra undersøkelsen. Dette mener Kvale (2010) er med på å ta vare på de etiske prinsippene i forhold til fortrolighet.

I forhold til konfidensialitet i min studie ble alle private data innelåst. Jeg var også påpasselig med å låse inn minnepenn når den ikke var i bruk. Jeg hadde passordsbeskyttelse og brukernavn på begge datamaskinene og på alle mine filer. Alle skriv som kunne inneholde sensitiv informasjon ble også låst inn eller makulert. Kvale (2010) mener dette styrker de etiske prinsippene i forhold til forskningsdeltakernes rett til privatliv.

Konsekvenser ved å delta i et intervju kan forekomme og jeg har prøvd å holde risikoen for å fornærme deltakerne lavest mulig. Jeg har prøvd å reflektere over konsekvenser for mine informanter gjennom hele forskningsprosessen. Jeg ønsket at informantene følte fordeler ved å delta i intervjuene mine og jeg presiserte at jeg var takknemlig for den kunnskapen de hadde delt med meg. Jeg var også veldig bevisst på å være helt ærlig med informantene, med tanke på prosjektets formål. Dette er også i tråd med hva Kvale (2010) mener er bra for å la konsekvensene bli positive.

Jeg hadde hele tiden fokus på at alt jeg skrev, måtte jeg kunne stå for. Jeg måtte selv ta ansvar for den kunnskapen jeg produserte, men også hvordan det ble produsert.

4 Presentasjon

I dette kapittelet skal jeg presentere mine funn. Jeg vil beskrive hovedtendenser, som jeg vil underbygge med sitater fra informantene. Jeg har valgt å bruke mine tema fra intervjuguiden til en inndeling av mine funn. Dette valgte jeg fordi det gir en god oversikt og en form av struktur. Sentrale emner i dette kapittelet er det autoritative perspektivet, relasjonsbygging, grensesetting, implementering, teamarbeid, nytteverdi og forpliktelse.

4.1 Relasjonsbygging

Da jeg spurte hva de mente var positiv relasjonsbygging til barn, var det spesielt tre momenter som gikk igjen i svarene. Det var tillitt, det å vise interesse for hvert enkelt barn, og finne barnets positive sider, og bygge videre på det. De synes også det var viktig og ikke styre ovenfra og ned for å kjøre gjennom sine tanker, men å ta barna med på råd og ta deres perspektiv. I en god relasjon mente de at barna skal føle seg viktige og den voksne skal bryr seg, se på barna med et kjærlig blick og være rause. De nevnte begrepet ”banking time” og det å ta seg tid til dette. Følgende utsagn gir et bilde av informantenes forståelse av positiv relasjonsbygging.

”Da tenker jeg tillit, det er det første ordet som slår meg, bygge tillit, sånn at barna ser på deg som et medmenneske samtidig som en voksen, en som bryr seg, en som de kan komme til, en som tar de på alvor, en som har det synet på barna at de e viktige”.

”Det å skulle være rause, det å skulle se alle barn med et kjærlig blick, som Inge Eidsvåg sier det. Å finne barns gropunkt...å gjør man det å er interessert i barnets ved å vel....å får barnet til å skjønnne at jeg bryr meg om deg, jeg ønsker at du skal ha det greit i barnehagen..det tenker jeg er kjerneverdien i en relasjonsbygging. At barnet skal oppleve at en er interessert og at den voksne bryr seg”.

På spørsmålet om de kunne gi meg eksempler på hvordan de arbeidet med positiv relasjonsbygging var det dette med å være sammen i et positivt samspill som gikk igjen i svarene. De nevnte eksempler som å sette seg ned, lytte, ta på, og være sammen en og en, eller i små grupper for å gjøre noe barna har lyst til, der den voksne og barnet blir gode sammen. De sa det var viktig at barna følte at det de sa og gjorde, betydde noe for den voksne. ”Banking time” var et godt eksempel på god relasjonsbygging. Det å ha blikkontakt og lytte

til barna var noe de anså som viktig i en god relasjonsbygging. De mente det var viktig prøve og forstå barna før en slo ned på situasjoner. Her er noen sitater som gjenspeiler hvordan de arbeidet med god relasjonsbygging.

”Jeg tenker det å benevne navn, det å sette seg ned, det å lytte, det å ta på, å ha øyeblikkelig kontakt, å ha....en interessert øyeblikkelig kontakt, og at barnet føler at det de sier, det betyr noe for meg, det er viktig for meg inni styrerrollen og for de som er pedagoger i min barnehage”.

En annen informant sier:

”...det første de responderte veldig fort på var det med banking time...at en ser det at man er gode sammen. Det ser vi at de får veldig stor effekt av. Så de har delt de inn i små grupper og gjort ting som de har lyst til, eller de har og vært sammen en og en. Og det er jo litt i forhold til barn som har strevd, da har de gått inn og gjort ting sammen. Så det er nok det å være i sammen, det er det vi ser som er det største i forhold til relasjoner. Da får unger og gode opplevelser og det er så mye lettere når man skal gå inn igjen og gjøre ting som ikke er så ok, det at de har fått de gode følelsene for hverandre”.

4.2 Grensesetting

Når jeg spurte hva de mente lå i begrepet grensesetting, var det ordene forutsigbarhet forventninger og krav, som gikk igjen og at dette skapte trygghet for barna. Det var viktig å stå for det en hadde sagt og være tydelig. De beskrev grensesetting som en ”ramme rundt” og at det var en forventning om at barn og voksne vil hverandre vel. Det var viktig at barn visste hva som var rett og galt, og at det måtte settes noen krav til barnet, selv om de bare er barn. De nevnte også at en regel skulle ikke være der bare for å være der, den skulle også ha en mening. Mangel på grensesetting mente de ville føre til kaos for barn.

En informant sier:

”I begrepet grensesetting så tenker jeg at det ligger en ramme rundt, en forutsigbarhet i hva vi kan forvente av hverandre...en forventning om at vi vil hverandre vel og vi vil ha det samme , altså at de voksne har det samme mål om at vi skal ha det greit i barnehagen. En regel skal ikke vær der bare for å være der, den skal ha en mening og uten grensesetting, så tenker jeg at det vil bli kaos for barna”.

En annen informant sier:

”.. det må settes noen krav til barnet, de har noen plikter og selv om de er barn så synes jeg at det er viktig at de må lære seg dette etter hvert, det vil skape en større trygghet.. men jeg tror at det kan være viktig at en forklarer de gjerne hvorfor det er sånn eller sånt...ta seg tid å sette seg ned å forklare...altså de trenger noen krav å de trenger noen grenser, det skaper trygghet i hverdagen for dem”.

Når jeg spurte hvordan de arbeidet med grensesetting i barnehagen, var det dette med å forklare grensene til barna som de anså som viktig, også det å stå ved det kravet som blir satt. Barna kunne gjerne være med å diskutere veien frem til grensen. De mente det var viktig å fortelle hvorfor man har en regel og få frem at intensjonen ikke er vondt ment, men godt ment. Faste rutiner var også et eksempel på grensesetting. De beskriver god grensesetting som det å være tilstede og ikke dirigere utenfra.

En informant sier:

”Jeg tror det er viktig å være tilstedeværende....man kan ikke bare sitte på en stol å dirigere, man må være der, man må forklare å man må snakke om hvorfor vi gjør det sånn som vi gjør det, for det må læres.. det må opparbeides en felles forståelse, en intersubjektivitet, i forhold til det med grensesetting”.

En annen informant sier:

”Konkret så går det på å snakke om hva som er greit å gjøre og hvordan vil vi ha det her...så er det selyfølgelig noen grenser som er litt mer absolutte, noen grenser kan vi ikke diskutere ...men det å ta de mest mulig med på å diskutere veien fram til grensa men samtidig være en tydelig voksen, tror jeg er viktig”.

4.3 Kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting

Når jeg spurte hva som var utfordringen med kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting, var det ganske klart at alle informantene synes det var vanskelig å være i den rette balansen, mellom å være i varme relasjoner til barn, samtidig som å sette grenser. Det var vanskelig og hele tiden få et bilde av seg selv og være i en dialog med dette bildet, og det å være konsistente gjennom en hel dag. Det å vurdere egen praksis å innse at man må jobbe mer med en av dimensjonene var også en utfordring. Utfordringen med kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting kunne være at relasjonen ikke var sterk nok, slik at grensesetting ble vanskelig. En kunne også bli så høy på grensesetting at man glemte varmen. Stress og mangel på tid til diskusjon og refleksjon var negative faktorer som kunne ødelegge denne kombinasjonen. De nevnte også at man kunne ”krasje” med et barn og spesielt krevende barn kunne gjøre relasjonsbyggingen vanskelig.

En informant sier:

”Utfordringen er å få ansatte til å se hvor jeg er, at de går inn og får et bilde av seg selv og at de hele tiden har en dialog med dette bildet, hvor er jeg nå? er jeg en person som bare setter mye grenser eller er gjør jeg begge deler? For å jobbe med de tingene vi kanskje må trene mer på”.

En annen informant sier:

”Utfordringen er jo på en måte å være i den flytsonen i mellom dem, altså å være autoritative voksne gjennom en hel dag...vi vet at en barnehage hverdag har mye stress i seg, og det kan medføre at man er mindre autoritativ. Så det og på en måte ha et bevissthetsnivå på hvor jeg er i forhold til at jeg ønsker å være en autoritativ voksen å gjøre det som er mitt ideal og barnehagens ideal...det er en utfordring”.

På spørsmålet om hvilken betydning relasjonsbygging og grensesetting har for hverandre var hovedtendensen i relasjonsbyggingens betydning i forhold til grensesetting, at barna tar grenser lettere hvis man allerede har en god relasjon til barnet. De mener at hvis barna har en oppfattelse av at du som voksen bryr deg, så vil barnet skjønne at du har en god intensjon med å sette grenser. De forklarer det med at jo mer en kan gi av varme desto lettere kan man sette grenser.

Utsagn i forhold til hvilken betydning relasjonsbygging har for grensesetting:

”..det er en av mine ansatte som er veldig god på varme, han er litt sånn at jeg finner han aldri når han er ute, for han sitter jo alltid ned og det er alltid så masse unger rundt han, og det kan være konflikter og han kan bare gå inn å legge hånden på skulderen til ungene. Så vet de hva han mener, det er så nydelig”.

”Det opplever jeg har veldig stor betydning, jeg tenker at en faktisk nesten kan merke at noen barn tar grensene våre på en bedre måte fordi vi har vært bevisste på å gi dem positiv oppmerksomhet, og at man har vært veldig bevisste på å se de”.

Når det gjaldt grensesettings betydning i forhold til relasjonsbygging mente de at barn finner trygghet og forutsigbarhet i grenser og det blir lettere å bygge relasjoner. Barna har opparbeidet en tillit med å erfare at de voksne bryr seg, som gir et godt utgangspunkt for relasjonsbygging. De forklarer også at barn ofte higer etter oppmerksomhet og bruker masse tid på å finne de voksnes grenser, så er man tydelige på grenser, så er det lettere å bygge relasjoner. De mente også at barna lærer å kjenne den voksne som en tydelig person, og at grenser gjorde barna trygge, som igjen er et godt grunnlag for relasjonsbygging. Noen sa også at grensesetting er en del av relasjonsbyggingen.

Utsagn i forhold til hvilken betydning grensesetting har for relasjonsbygging:

”... er en enda tydeligere på grenser så er det mye lettere å bygge gode relasjoner. Man trenger ikke å bruke masse tid og energi på relasjonsbygging fordi de to dimensjonene nærmer seg mer ”.

”... det er grunnleggende...hvis barnet har oppfattelse av at du som voksen bryr deg og du vil barnet vel, så vil barnet og skjønne at du har en god intensjon med å være en grensesetter og du vil da klare å være i en god relasjon...jeg tenker at det er en forutsetning”.

4.4 Nytteverdi

Når jeg spurte om det hadde vært behov for å innføre det autoritative perspektivet var alle enige om at det var et behov for det. De mente at dette perspektivet gav en ny måte å se arbeidet med barn på. Det ble et bilde av hvordan man kan arbeide med en god voksenrolle og at det konkretiserte det hele. Noen beskriver at dette var akkurat det de trengte, og at de aldri

ble ferdige med å arbeide på denne måten. Det skulle bli en pedagogisk plattform. De forteller at de ansatte har blitt mer bevisste og reflekterte i sitt arbeid med barn.

Jeg spurte hvordan de opplevde nytten av det autoritative perspektivet både for barnet, de ansatte og for seg selv. Nyttens for barnet var dette med å møte trygge og stabile voksne som bryr seg og er interessert i hvert enkelt barn. For de ansatte var nytten å få en felles forståelse og reflektere over egen praksis. Personalgruppen ble mer like og det var dermed lettere å gå inn i ulike situasjoner. Terskelen for å stille spørsmål til noe ble også lavere. Det var også et godt verktøy i forbindelse med foreldresamtaler. De kunne i tillegg observere mindre korreksjoner. Det ble en felles forståelse av en god voksenrolle og de fikk mer tid til diskusjoner. For seg selv fant de nytteverdi i kompetanseheving og kvalitet i tillegg til en felles pedagogisk plattform.

Utsagn i forhold til nytten for barnet:

”Jeg tror at barnet opplever en mye mer tydelig voksen og kanskje en tryggere voksen som bryr seg og som er interessert i barnet, og kanskje de opplever mer konsistens i grensesettingen”.

”For barnet opplever jeg at de møter tydelige voksne som er tryggere, og det blir felles plattform i det enkelte team; det er slik vi skal møte denne atferden, det er slik vi skal jobbe for å bygge relasjoner. Det enkelte barn møter et mer samstemt og tydelig personalet”.

Utsagn i forhold til nytten for de ansatte:

”For oss voksne har vi blitt mer bevisst på hvordan vi snakker til hverandre og hvordan en mottar ting, og at en kan være kjappere til og gjerne stille spørsmål til... hva mente du egentlig med det? uten at det er noe kritikk”.

”For de voksne har det vært en hjelp å snakke såpass mye om det for å oppnå den felles forståelsen av hvordan vi vil at det skal være i vår barnehage, hva er det som skal prege vår barnehage i forhold til det autoritative perspektivet”.

Utsagn i forhold til nytten for seg selv:

”Det er jo det at vi får en felles plattform, at vi kan snakke om de samme tingene, at alle kan like mye om det og at alle setter fokus på barnet”.

”For meg som styrer så har det med kvalitet å gjøre, det har vært en kompetanseheving for personalet. Det å reflektere over egen praksis ved hjelp av den kompetansen som vi har fått i ”Være sammen” prosjektet har gjort mye med hele barnehagen. Dette med varme grensesettere å det med en autoritativ voksenrolle gir oss en retning å gå etter”.

4.5 utfordringer fra teori til praksis

Jeg spurte hva som var utfordringen med å utføre relasjonsbygging og grensesetting og hvilken av de to som var mest utfordrende å implementere. Utfordringer i forhold til relasjonsbygging gikk på tid og hvilket forhold man har til barnet i utgangspunktet. De mente det var mangel på nok tid til å bygge gode relasjoner. De mente at barn som krevde mye oppmerksomhet kunne føre til mindre relasjonsarbeid med andre barn.

Utfordringer i forhold til grensesetting gikk på det at de voksne er forskjellige i forhold til grensesetting, noen vil ha mye grenser, andre vil ha lite. Personalet var også ulike i forhold til å være lojale mot det en hadde bestemt. Autoriteten lå hos hver enkelt voksen og det kunne være en utfordring og få alle til å utføre det samme. De var også opptatt å ha tid til å forklare hvorfor man har en regel, og de mente det var mangel på tid til dette.

Utsagn i forhold til utfordringer med relasjonsbygging:

”Utfordringene går mye på tid og kjennskap til barna. De på din gruppe kjenner du kanskje godt og har mer tid til, men hvis du skal bygge relasjoner med de som du kanskje ikke ser så ofte, som er andre steder i barnehagen, så kan det være vanskelig”.

”... noen er det lettere å bygge relasjoner med enn andre. Man må være så realistiske noen ganger å tenke at det er ikke alle det er like lett å bygge relasjoner med, men når en blir kjent så ser en veldig mange gode sider som en kanskje ikke visste om fra begynnelsen. Barn er jo forskjellige, og vi føler jo forskjellig for forskjellige barn, det må en jo bare innrømme”.

Utsagn i forhold til utfordringer med grensesetting:

”Det er jo en utfordring fordi vi voksne er så forskjellige, noen voksne vil ha grenser, og noen vil ikke ha grenser”.

”..det å ta seg den tiden til å sette seg ned å forklare hvorfor en ikke kan gjøre slik i stedet for å si nei...det er en utfordring”.

Når jeg spurte hvilken av de to aksene som var vanskeligst å implementere var de fleste informantene enige om at den ene ikke var vanskeligere enn den andre. Det var kombinasjonen, og det å være klar over hva som ligger i begrepene som var en utfordring.

Noen i personalgruppen synes det var lett å sette grenser mens andre hadde sin styrke i det å opparbeide en god og varm relasjon, men at utfordringen var å kombinere begge deler. Det var vanskelig å bli like på hva man legger i begrepene og det å bli lojale i forhold til det. Det var også en utfordring at dette arbeidet skulle gå over tid, det var noen som hadde en oppfattelse av at det var for en kort periode. Noen mente at man måtte avlære noen gamle atferdsmønstre og lære noen nye, som kunne vise seg å være vanskelig for noen.

En informant sier:

”Jeg vet ikke om en av dem er vanskeligere enn den andre fordi det går hele tiden på det med at man blir like på hva man legger i begrepene og at en blir lojal i forhold til det”.

En annen informant sier:

”Jeg tror det er begge fordi de henger så tett sammen for meg. Så er vi ulike, noen synes det vil være lett å ha tydelige rammer å ha en tydelig grensesetting mens andre vil ha sin styrke i det å opparbeide en god varm relasjon. Så det å kombinere de to sammen tror jeg er utfordringen”.

4.6 Teamarbeid

På spørsmål om de synes det var noen utfordringer i forhold til arbeidet med det autoritative perspektivet i teamet, svarte de fleste at det var en del utfordringer knyttet til dette. Det gikk på å få alle med på den samme forståelsen og utførelsen, og det å ha tid til å diskutere og reflektere over egen praksis. Det var for noen lett å la ting passere, og for andre var det lett å bli autoritære. De mente også at ulik kompetanse og erfaring kunne påvirke teamarbeidet. Det å tørre å innrømme svakheter og feil, viste seg å være vanskelig for noen.

En informant svarte dette:

”Jeg tenker at det noen ganger kan være en utfordring fordi vi er forskjellige som personer og da tenker jeg på dette med at noen er mer autoritative enn andre...noen lar ting bare passere, og det tror jeg kan skape litt problemer”.

En annen informant svarte:

”Ja det er jo utfordringer i forhold til at en diskuterer og at en har litt ulike tanker og syn på det men samtidig så er det positivt fordi en har flere perspektiv og det setter i sving refleksjon. Den store utfordringen som en opplever i barnehagehverdagen er det å skape rom nok til å få diskutert og reflektert over egen praksis”.

Det var en av informantene som sa at det ikke hadde vært noen utfordringer:

”Nei jeg synes ikke det, men det tror jeg handler om at vi har gått alle skrittene sammen. Jeg har først informert teamlederne og de har så tatt det med seg til sitt team. Vi har snakka om at alle skal være like sterke og at vi ikke skal ha noen svake ledd i vårt team. Vi har vært klare på at alle må, for ellers blir gapet til de andre så mye større. Vi har også vært veldig konkrete og de har fått lov å diskutere”.

På spørsmålet om hvordan personalet arbeidet med å innføre det autoritative perspektivet var hovedtendensen det å sette egne ord på begrepene å bli enige om hvordan de skulle utføre denne autoritative voksenrollen i praksis. De brukte også kollega veiledning. De brukte tid på gruppearbeid med hele personalgruppen på tvers og avdelingsvis. Personalet har lest teori i forhold til det autoritative perspektivet, og det har vært et emne på planleggingsdager og personalmøter. De har stilt seg spørsmålet, hvordan kan barna merke at vi er autoritative

voksne og hvordan kan vi klare å jobbe parallelt med disse to begrepene kontroll og relasjon? Praksisfortellinger var også en metode som ble brukt.

En informant sier:

”Vi har brukt tid på planleggingsdager og personalmøter i forhold til skolering og kompetanseheving. Den enkelte avdeling har snakket om hvordan vi vil være, hvordan kan barna merke at vi er autoritative voksne, hvordan kan barnehagen være et autoritativt væremiljø? Så er vi helt i begynnelsesfasen på kollegaveiledning som vi skal prøve å få inn som en fast rutine for å ha denne kontinuerlige refleksjonen”.

En annen informant sier:

”Vi har startet med å presentere modellen og snakket om begrepene så har personalet jobbet i grupper etterpå. Her har de satt egne ord på begrepene og diskutert hva dette betyr for oss og hva som skal til for at vi skal være i flytsonen mellom de to begrepene. Så er det brukt mye tid avdelingsvis til å ha dette som tema”.

4.7 Tidligere erfaring med det autoritative perspektivet

Når jeg spurte i hvilken grad deres utdanning hadde berørt teorien om det autoritative perspektivet, svarte alle at de ikke hadde hørt om dette før nå i forbindelse med programmet ”Være sammen”. De sa at det autoritative perspektivet nå hadde satt ord på det de selv trodde fungerte i praksis. De hadde tidligere erfart at denne voksenrollen hadde god effekt på utfordrende barn. De synes også det var bra å få en modell å jobbe etter, som via forskning beviser har effekt og de synes aksent gjorde teorien synlig.

En informant svarte:

” ...det hadde jeg aldri hørt om”.

”....så har dette programmet kommt inn å satt ord på det for meg, på en måte”.

4.8 Forpliktelse

Da jeg spurte hvordan de opplevde personalets forpliktelse til å ha fokus på det autoritative perspektivet, svarte de fleste at de følte personalet hadde en forpliktelse. De mente også at personalet tok i mot dette på en positiv måte og at de var motiverte til å jobbe med det. Det viste seg likevel å være noe varierende. De mente det handlet om personlighet, og at noen synes det er mer naturlig å reflektere over egen praksis enn andre. De mente også at det kunne ta tid før arbeidet ble en ”væremåte”.

En informant svarte:

”Jeg opplever at de har tar veldig positivt imot det og de har veldig lyst å fortsette å jobbe med det. De blir mer klar over hvor viktig voksenrollen i barnehagen er og hvilken betydning den voksne i møte med den enkelte unge har for utviklingen til barnet”.

En annen informant svarte:

”Jeg opplever at de prøver å være lojale til det, men jeg opplever også at det kan være forskjellig. Jeg tror nok at noen er mer lojale enn andre og kanskje det handler litt om personlighet. Noen tar det litt mer naturlig og reflekterer og tenker over egen praksis mens andre ikke er fullt så bevisste å reflekterte på hvordan de opptrer i forhold til det”.

5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte de empiriske funnene i forhold til min problemstilling og teori. Min problemstilling er: Hva er sentrale utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet?

Drøftingsdelen min vil bestå av syv forskjellige hovedområder:

1. Det autoritative perspektivet - relasjonsbygging og kontroll
2. Oppnådd resultat av implementering av det autoritative perspektivet
3. Utfordringer knyttet til det autoritative perspektivet fra teori til praksis
4. Teamarbeid
5. Tidligere erfaring med det autoritative perspektivet
6. Forpliktelse
7. Implementeringskvalitet

Det første hovedområdet er det autoritative perspektivet. Dette er det sentrale temaet i min studie. Min studie dreier seg om å kartlegge utfordringer med å implementere det autoritative perspektivet i barnehagen. Forskning viser at det autoritative perspektivet bidrar til å fremme positiv atferd og hemmer negativ atferd (Nordahl mfl., 2005). Jeg ville vite hva de la i begrepene kontroll og relasjon, og hvordan de utførte dette i praksis.

Mitt neste tema er oppnådd resultat av implementering av det autoritative perspektivet i barnehagen. Det er mye teori som tilsier at det autoritative perspektivet har svært god effekt i barnehage og skole (Ertesvåg, 2011; Wentzel 2002; Walker 2009; Dever 2011; Hughes 2002). Walker (2009) påpeker at lærer- elev relasjon som er preget av varme og en forpliktelse til elevens atferd og læring, kan påvirke elevens prestasjoner og sosial tilpasning i en positiv retning. Jeg synes det var interessant å få vite hvordan pedagoger klarer å omsette teorien om det autoritative perspektivet til praksis.

Det tredje temaet mitt er utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet. Fixen mfl. (2005) beskriver en implementeringsfase som krevende og en fase som er preget av kompleksitet. Jeg var ute etter eventuelle utfordringer i forbindelse med

implementering av dette perspektivet. Fullan (2007) sier at mange innovasjoner møter implementeringsproblemer, som kan redusere programmets virkning.

Team arbeid er mitt fjerde tema. Teamarbeid er en viktig faktor i et implementeringsarbeid, så jeg var interessert i å vite hvordan de arbeidet i team og hvilke eventuelle utfordringer som kunne oppstå i forbindelse med dette. Fixsen mfl. (2005) påpeker viktigheten av en felles kultur og samarbeid i en implementeringsfase.

Tidligere erfaring med det autoritative perspektivet var også et interessant tema for meg.

Det neste temaet mitt er forpliktelse, noe som forskning viser er en kritisk faktor i et implementeringsarbeid (Durlak & Dupre, 2008). Jeg ville vite noe om personalets forpliktelse i forhold til programmet "Være sammen".

Det siste temaet mitt er implementeringskvalitet. Modellen til Chen (1998) & Greenberg mfl. (2005) beskriver at lav diskrepans fører til høyere implementeringskvalitet. Det var interessant å få vite noe om hvordan de arbeidet, for å oppnå en god implementeringskvalitet.

5.1 Det autoritative perspektivet

5.1.1 Relasjonsbygging

En pedagogs sitat:

"Da tenker jeg tillit, det er det første ordet som slår meg" .

Relasjonsbygging er et av hovedmomentene i det autoritative perspektivet. I følge Baumrind (1991) er relasjonsbygging, opparbeidelse av et godt forhold til barnet, der man oppnår trygghet og tillitt.

Flere av informantene nevnte ordet tillitt for å forklare hva som lå i en god relasjonsbygging. Informantene mente også at det å se og vise interesse for hvert enkelt barn, og vise at hver av dem er verdifulle, var en viktig del av relasjonsbygging. Roland & Størksen (2011a) beskriver også relasjonsbygging som et samspill der den voksne viser interesse.

De mente det var viktig å ta barna med på råd og sette seg inn i deres perspektiv. En varm relasjon preges av lydhørhet (Roland & Størksen, 2011a).

De beskrev trygghet som et viktig element som måtte være tilstede i en god relasjon. Dette mener også Abrahamsen (1997) er grunnleggende i arbeidet med barn.

Når informantene skulle gi meg konkrete eksempler på hvordan de arbeidet med positiv relasjonsbygging forklarte de at de var sammen med barna i et positivt samspill. De hadde blikk kontakt med barna, lyttet til dem og satte seg inn i barnas følelser. De viste interesse for barna og tok barnas perspektiv. Dette er i tråd med hva Roland & Størksen (2011a) mener er med på å bidra til gode varme relasjoner. De brukte også ”banking time” som et eksempel. Pianta (1999) mener ”banking time” er det første og viktigste tiltaket ved utfordrende atferd.

Jeg synes dette var bra beskrivelser av en god relasjonsbygging og det er i tråd med hva Baumrind (1991) identifiserer som god relasjonsbygging. Hun mener det en prosess av å vise respons og sensitivitet til barnets behov. Informantene viste en god forståelse av teorien, noe som er en forutsetning for implementering.

5.1.2 Grensesetting

En pedagogs sitat:

”I begrepet grensesetting så tenker jeg at det ligger en ramme rundt, en forutsigbarhet”.

Grensesetting er det andre hovedmomentet i det autoritative perspektivet. Grensesetting er etablering av konsekvente krav og håndheving av krav til passende oppførsel (Baumrind, 1991; Sommer, 2003). Informantene mente også at grensesetting inneholdt forutsigbarhet, forventninger og krav til barnet.

Flere av informantene beskrev grensesetting som en ”ramme rundt” og at regler og krav blir satt i et system. De mente dette skapte trygghet og en ro i hverdagen. Dette samsvarer med Walker (2009) sin forståelse av grensesetting. Hun påpeker at konsekvente regler og bestemmelse av struktur i barnas aktiviteter er utøvelse av grensesetting.

Eksempelene de gav meg på hvordan de arbeidet med grensesetting gikk på dette med å være klare og tydelige på å følge opp det som er lov og ikke lov. Dette er i tråd med hva Roland & Størksen (2011a) mener er eksempel på Grensesetting. De sier at grensesetting kan være å gi en beskjed om noe barna skal gjøre, eller å gripe inn i en situasjon der den voksne må bestemme.

Informantene mente også at det var viktig å forklare reglene og prøve å la barna forstå hvorfor man har en regel. De mente at det var viktig å stå ved et krav man hadde satt og være konsekvente i forhold til det. I følge Baumrind (1991) bør grensene forklares og begrunnes.

En av informantene sier at det må settes krav til barnet, selv om de bare er barn. Baumrind (1991) mener også at den voksne bør ha forventninger og krav til selvstendighet og selvkontroll.

Flere av informantene nevnte også at rutiner var en del av grensesettingen og at dette var en gjentakelse som skapte forutsigbarhet. Eksempler på rutiner var at alle barna måtte bære tallerkenen sin og alle måtte stå i kø ved eks. håndvask. Roland & Størksen (2011) beskriver kontroll som forutsigbarhet og faste rutiner.

En av informantene mente at å sette grenser på en god måte innebærer å være tilstedeværende. Hun mente at man må være i situasjonen for å være en god grensesetter, ikke stå på utsiden og dirigere. Dette synes jeg er et viktig poeng og det beskriver viktigheten av at begge dimensjonene må være tilstede for å oppnå positiv utvikling hos barn. Baumrind (1991) forklarer at en god oppdragelsesstil må ha en god balanse mellom de to aksene av kontroll og varme og at begge dimensjonene er avhengig av hverandre.

Jeg synes det tyder på at informantene har en god forståelse av teorien om grensesetting.

5.1.3 Kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting

En pedagogs sitat:

”Utfordringen er å få ansatte til å få et bilde av seg selv og at de hele tiden har en dialog med dette bildet”.

Den autoritative voksenrollen innebærer å ha høy kontroll og samtidig bygge gode relasjoner til barn (Baumrind 1991). Alle informantene synes det var vanskelig å være i den rette balansen mellom å være i varme relasjoner til barn, samtidig som å sette grenser. Sommer (2003) påpeker også dette komplekse samspillet med utfordringen om å vite når og hvordan man skal gripe inn i ulike situasjoner.

De mente at utfordringen lå i at det var lett å tippe over til en av dimensjonene, enten å sette for mye grenser i forhold til å bygge relasjoner eller å bygge for mye relasjoner og sette for

lite grenser. Denne opplevelsen stemmer overens med hva Walker (2009) sier om utøvelsen av denne kombinasjonen. Hun sier at kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting er svært vanskelig. Hun beskriver det som et komplekst samspill. Hun sier problemet ligger i *“When to lighten up, and when to tighten up?”*.

Stress var en negativ faktor som kunne ødelegge denne kombinasjonen. De mente også at det var mangel på tid og rom til å vurdere seg selv i forhold til egen praksis. Balansen mellom relasjonsbygging og kontroll har ingen fasit, man må finne denne balansen ut i fra sin egen forståelse, noe som kan være krevende (Roland & Størksen, 2011a).

Barnehagehverdagen er rett og slett for travel til refleksjon. Evnen til refleksjon og vurdering av egen praksis var også ulik blant de ansatte, og dette kunne ødelegge utførelsen av denne kombinasjonen. Walker (2009) mener man hele tiden må vurdere hvordan de to dimensjonene samhandler for å opptre i en god kombinasjon av disse to dimensjonene, og at dette kan være vanskelig.

Alle informantene mente at relasjonsbygging og grensesetting var avhengig av hverandre i en god voksenrolle. De mente at god relasjonsbygging gjorde det enklere å utføre grensesetting og at barn tok grensene fortere, og på en bedre måte, hvis det allerede var opparbeidet et godt forhold til barnet. Dette er i tråd med hva Baumrind (1991) og Sommer (2003) mener. De sier at det autoritative perspektivet fører til at barna får økt samarbeidsevne. Roland og Størksen (2011b) mener også at relasjonsbygging skal være en plattform for grensesetting.

I forhold til spørsmålet grensesettings betydning for relasjonsbygging, kunne jeg merke at de hadde vanskeligheter med å svare på dette. Noen nevnte at klare grenser og tydelige krav lagte en trygghet rundt barnet og dette var et grunnlag for god relasjonsbygging.

Roland (2012) viser at lærere har større vansker med å implementere relasjonsarbeid enn kontrollfaktor. Dette er også et uttrykk for at kombinasjonen er kompleks og utfordrende.

Min tolkning fra intervjuene er at personalet har en god forståelse av teorien om det autoritative perspektivet. Det er allikevel vanskelig med den komplekse kombinasjonen. Det trengs øving og refleksjon for å bli tryggere i utøvelse av denne kombinasjonen (Fixsen mfl., 2005).

5.2 Oppnådd resultat av implementering av det autoritative perspektivet

En pedagogs sitat:

”Jeg tror at barnet opplever en mye mer tydelig voksen og kanskje en tryggere voksen som bryr seg og som er interessert i barnet”.

Alle informantene mente at det var et behov for innføring av det autoritative perspektivet i deres barnehage. Fullan (2007) sier at det er viktig at de ansatte selv opplever et behov for utviklingsarbeidet, og at det er et redskap som kan brukes i forhold til de utfordringer de står overfor.

De synes at arbeidet med det autoritative perspektivet allerede hadde effekt og mente at barna nå hadde voksne som så hvert enkelt barn. Barna fikk også mer trygge, stabile og samstemte voksne. For de ansatte gav arbeidet med det autoritative perspektivet en felles forståelse, og de ansatte ble mer reflekterte over egen praksis. For styrerne selv, fant de nytteverdi i kompetanseheving og god kvalitet.

I følge Nordahl mfl. (2005) og Sommer (2003) forbygger det autoritative perspektivet negativ atferd og påvirker til pro sosial atferd. Autoritativ oppdragelse gir høye akademiske prestasjoner, positive forhold til jevnaldrende og høy selvtilit (Walker, 2009); Hughes, 2005). Det meste av forskning på det autoritative perspektivet viser til at det autoritative perspektivet har svært god effekt på barn. Flere studier viser til at den viktigste effekten av dette perspektivet er at barn blir ført inn i en positiv retning.

Jeg undrer meg dermed over at ingen av respondentene nevnte noe om at det autoritative perspektivet hadde effekt i forhold til forebygging av negativ atferd, eller at det stimulerte til prososial atferd for barna. Alle informantene mente at effekten var trygge og stabile voksne som nå så hvert enkelt barn. Dette beskrev de som effekten både for de ansatte og for barnet. Hovedtemaene i programmet ”Være sammen” er tidlig innsats, sosial kompetanse, håndtering av utfordrende atferd og relasjonsbygging. Det er et forebyggende program for barn i barnehagen (Roland & Størksen 2011a). Det at de ikke så noe effekt for barna utenom at de fikk tryggere og mer stabile voksne å forholde seg til, fikk meg til å stille et oppfølgingsspørsmål i slutten av intervjuet. Dette for å konkretisere og ”grave” litt dypere i forhold til dette. Jeg spurte om de hadde sett resultater eller forbedringer hos enkelte barn i barnehagen?

Dette er et sitat som viser at effekten fremdeles ligger i trygge og stabile voksne:

”Jeg må tenke litt... Det er jo bare det jeg tror for jeg måtte jo ha intervjuet dem på et vis for å få vite hva barna tenker. Men jeg tror barna får tydelige og varme voksne, og at barna vet at de voksne bryr seg...jeg vet ikke om jeg skal svare så mye mer konkret på det”.

Selv om jeg ble litt overasket over dette har jeg reflektert over om det kan ha noe med tid å gjøre. I følge Fullan (2007) tar det 3-5 år før programmet er en del av virksomheten. Det kan kanskje være for tidlig å se resultat på barna og at den første effekten vises i et mer samstemt personal som har en felles pedagogisk plattform. Informantene sa også i andre sammenhenger at de synes barna nå tok grenser på en bedre måte. De hadde også erfart at ved å jobbe på denne måten tidligere kunne de se effekt, spesielt i forhold til utfordrende barn.

5.3 utfordringer fra teori til praksis

En pedagogs sitat:

”det med at man blir like på hva man legger i begrepene og at en blir lojal i forhold til det synes jeg er en utfordring”.

Fullan (1991) hevder at begrepet implementering handler om å endre eller utvikle ny praksis.

De fleste informantene var enige om at det var utfordringer i å omsette teorien om det autoritative perspektivet til praksis. Implementeringsfasen er krevende og komplisert (Fixsen mfl., 2005; Greenberg mfl., 2005).

De mente at utfordringene i forhold til det å bygge gode relasjoner gikk på tid.

Barnehagehverdagen er travel og de synes det var for lite rom for opparbeidelsen av gode relasjoner. De mente også at forholdet man har til barna i utgangspunktet kan være med på å gjøre opparbeidelsen av en god relasjon vanskelig. Fixsen mfl. (2005) sier at overføring og vedlikeholde effektive programmer til den virkelige verden, er komplisert.

Utfordringer i forhold til grensesetting gikk på at de voksne er forskjellige i forhold til grensesetting. De mente at grensesetting inneholder mange aspekter og at man har forskjellige

meninger om hvilke grenser skal man ha. Det var også en utfordring og klare å holde på de grensene som ble satt, og det var for noen lett, i en travel hverdag og la ting passere. Dette vil si at det blir vanskeligheter med å nå det kollektive nivået. Fullan (2007) mener at det å opparbeide en kollektiv forståelse for det valgte utviklingsarbeidet er en viktig faktor, men det kan vise seg å være en utfordring. Også i forbindelse med grensesetting nevnte de at tid var en utfordring. Det var mangel på tid til å forklare hvorfor man har en regel for barna, noe som de mente var viktig.

Når jeg spurte hvilken av de to aksene som var vanskeligst å implementere var det litt ulike svar. Tre av informantene svarte at den ene ikke var vanskeligere enn den andre. En av dem svarte at grensesetting mest sannsynlig var vanskeligst og en annen svarte relasjonsbygging.

Pål Roland sin doktorgradsavhandling (2012) handler om implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt, der det autoritative perspektivet er et sentralt prinsipp. Hans resultat konkluderte med at lærerne i denne undersøkelsen hadde større utfordringer med relasjonsbygging enn med grensesetting. Han mener at grunnen til at relasjonsbygging kan være vanskeligere enn grensesetting, kan ha noe med at relasjonsbygging er tidkrevende og lærere kan ha liten tid med hver klasse. Relasjonsarbeid i forhold til hver elev blir en ressursutfordring.

Hvis jeg vurderer dette opp imot min studie, så har jeg ikke et klart svar, som jeg i utgangspunktet hadde forventet. Ved å vurdere ut i fra min egen praksis i barnehage, tenker jeg at i barnehager er det mer rom og tid for relasjonsbygging. Dette fordi det er færre barn per voksen, i tillegg til at barna er yngre. Aktivitetene i barnehagene er også mer tilrettelagt for relasjonsbygging. De går ofte på tur, de spiser sammen, de har fri lek på avdelingen, og de har ofte aktiviteter rundt bordet.

5.4 Teamarbeid

En pedagogs sitat:

”Jeg tenker at det noen ganger kan teamarbeid være en utfordring fordi vi er så forskjellige som personer”.

De fleste svarte at det var en utfordring i forhold til arbeidet med det autoritative perspektivet i teamet. Utfordringen var å få alle med på den samme forståelsen og utførelsen. Dette har en

stor betydning i en endringsprosess i følge Fullan (2007). Han mener at det bør bli utviklet en stor grad av felles forståelse, både i teamet og på tvers av hele personalgruppen, for at kompetansen skal nå et kollektivt nivå.

Det var også ulik forpliktelse i forhold til programmet blant personalet, som resulterte i en del utfordringer i teamet. Fullan (2007) sier at forpliktelse er en faktor som har størst betydning for implementering og gjennomføring av et program.

De synes også at det var mangel på tid til diskusjon og refleksjon over egen praksis. I følge Fullan (2007) må ansatte arbeide sammen, reflekterer og arbeide mot en felles målsetting. Det er den samarbeidende kulturen som vil være avgjørende for at et utviklingsarbeid skal kunne resultere i endret praksis.

I forhold til praktiske metoder, som ble brukt i forbindelse med implementering av det autoritative perspektivet, hadde de fleste startet med og først sette egne ord på begrepene. Deretter ble de enige om hvordan de skulle utføre denne autoritative voksenrollen i praksis. Informantene mente at ved å sitte i grupper for å bli enige om noe felles, var en god metode på å få alle med på en ny arbeidsmetode. I følge Fullan (2007) bør beslutningen komme frem gjennom en god prosess i personalet, der det blir enighet om endring, som vil være grunnleggende for selve implementeringen. Kollegaveiledning var også en metode som ble brukt, eller som de skulle ta i bruk. Dette er en god metode for å holde programmet varmt. Fixsen mfl. (2005) mener at implementering er mest vellykket når nøye utvalgte utøvere får koordinert trening og hyppige vurderinger. Informantene hadde lagt vekt på å lære opp nyansatte om det autoritative perspektivet og de forklarte at de informerte vikarer om prinsippene. Fullan (2007) sier at det må legges rutiner for evaluering av arbeidet og legge til rette for læring og kompetanseutvikling blant personalet, i tillegg til opplæring av nyansatte.

Det var en av pedagogene som mente at det ikke var noen spesielle utfordringer med teamarbeid og hun mente at dette hadde noe med at de ” har gått alle skrittene sammen”, hun påpekte viktigheten av samarbeid. Hun utdypet dette med å si at de har satt av tid til teamarbeid og hele tiden har rom for diskusjon. Hun nevnte også at det autoritative perspektivet alltid var et tema på planleggingsdager og personalmøter. Dette er i tråd med hva Fullan (2007) mener er viktig i et godt implementeringsarbeid. Han sier at godt samarbeid og felles refleksjon er nødvendig. Greenberg mfl. (2005) støtter dette og sier at en må

oppretholde en positiv atmosfære, som støtter åpen kommunikasjon, utveksling av ideer og profesjonell vekst.

5.5 Tidligere erfaring med det autoritative perspektivet

En pedagog`s sitat: ”

det er en god måte å jobbe på så har dette programmet kommt inn å satt ord på det for meg på en måte”.

Ingen av informantene hadde hørt om det autoritative perspektivet før de ble med i programmet ”Være sammen”. Alle informantene hadde en bred utdannelse og dette synes jeg er betenkelig i forhold til at det autoritative perspektivet har en så god effekt, som forskning viser til. De visste likevel om arbeidsmåten og at det er denne voksenrollen som fungerer i praksis, og hadde erfaring med at kombinasjon av grensesetting og relasjonsbygging hadde effekt. Ved å få en modell i sammenheng med teori om det autoritative perspektivet, bidrog dette til at de fikk satt dette i perspektiv og de fikk teori rundt begrepene. Denne voksenrollen var derfor ikke helt ukjent for dem. Flere forskningsrapporter hevder at det er viktig å integrere nye initiativer med den allerede etablerte praksis. Dette for at barnehagen/skolen ikke skal oppleve utviklingsarbeidet som nye ukjente isolerte tiltak som ikke har sammenheng med den pedagogiske praksis som allerede er utviklet ved skolen. Endring må ses i lys av det som allerede er opparbeidet (Fullan, 2007).

Det var en av pedagogene som fortalte at hun hadde sett svært god effekt av denne voksenrollen i forhold til utfordrende barn. I følge Nordahl mfl. (2005) bidrar det autoritative perspektivet til å hemme negativ atferd.

5.6 Forpliktelse

En pedagogs sitat:

”Jeg opplever at de har tar veldig positivt imot det og at de har veldig lyst å jobbe med det”.

Å være lojal overfor det valgte utviklingsarbeidet kan vise seg å være en utfordring. Utvikling av en felles forståelse, delt eierskap og forpliktelse for utviklingsarbeidet, vil kunne ha en positiv effekt på implementeringen (Fullan, 2007). De ansatte bør ha god kommunikasjon og

de bør føle et eierskap av programmet som skal implementeres. Fullan (2007) mener at forpliktelse er en svært viktig faktor som påvirker implementeringen. De fleste følte at personalet i sin helhet hadde forpliktelse i forhold til programmet, og de synes det var en gnist blant personalet i det å jobbe med det autoritative perspektivet. Dette er viktig i følge Greenberg mfl. (2005). Han sier at det er nødvendig at de ansatte ser på endringen som meningsfull, og at det må være noen som brenner for fagfeltet. Fullan (2007) sier at personer vil føle seg mer forpliktet til et mål dersom de mener dette både er viktig og er mulig å nå. Det kunne likevel variere noe innad i personalgruppen. Denne variasjonen i forhold til forpliktelse mente de skyltes personlighet, evnen til refleksjon og engasjement. Det var for noen lett å la ting passere og dermed bli for ettergivende. For andre kunne det bli for strengt og bli autoritære. Hvis en ikke føler forpliktelse ovenfor et program vil det være vanskelig å utføre dette i praksis. Fullan (2007) sier at involvering er et kjerneelement. Det blir ingen aktivitet uten at organisasjonens medlemmer deltar.

Jeg tror utfordringer i forbindelse med forpliktelse har noe med hvor trygg man er på det man skal utføre. Vet man ikke hvordan man skal bygge relasjoner eller hvordan man skal sette grenser og kombinere disse vil det være vanskelig å føle forpliktelse. En må sikre at de som skal utføre endringen får opplæring, som gjør dem i stand til å være kunnskapsrike og dyktige (Fullan, 2007).

Mitt inntrykk fra svarene jeg fikk, synes jeg tyder på at det var høy grad av gnist og motivasjon for arbeidet med det autoritative perspektivet. Jeg forstår det slik at utfordringen var å klare å være i balansen av kontroll og relasjonsbygging. Det var vanskelig og hele tiden følge denne autoritative voksenrollen i en stressende barnehage hverdag.

5.7 Implementeringskvalitet

Oppsummert vil jeg si at implementeringskvaliteten på dette tidspunktet er relativt god og diskrepansen er lav. Modellen til Chen (1998) & Greenberg mfl. (2005) viser at lav diskrepans fører til høyere implementeringskvalitet. Programmet har klare kjerneelement som har blitt godt formidlet, og de har kunnskapsrike pedagoger i arbeidet med implementeringen. Programmet har et godt støttesystem. Det er støttet av Kunnskapsdepartementet og satt i gang av fylkesmannen i Vest Agder og foreningen "Være sammen". De har og et samarbeid med SAF (Senter for atferdsforskning) og Universitetet i Agder, som bidrar med evaluering.

Domitrovich mfl. (2008), mener at dette er viktige faktorer som fører til god implementeringskvalitet.

Forpliktelse og engasjement er viktige faktorer på organisasjonsnivå som påvirker implementeringskvaliteten. Det er informasjon fra informantene som tyder på at det enkelte steder var utfordringer knyttet til utvikling av kollektiv forpliktelse. Dette kan også forstås ut fra Fullan (2007), og hans innspill på at implementering tar tid. Det vil imidlertid være nyttig informasjon for veiledere og prosjektgrupper å være bevisst på utviklingen av forpliktelse, fordi det er en så sentral faktor for implementeringskvaliteten.

De er fornøyde med effekten av det autoritative perspektivet og jeg sitter igjen med et inntrykk av at de jobber godt med implementeringen. Jeg vil si at de har kunnskap om innovasjon og de ulike fasene, og de har en god forståelse av prinsippene i det autoritative perspektivet. De synes allikevel at kombinasjonen er vanskelig. Det er imidlertid tidlig i prosessen, for i følge Fullan (2007) tar en implementeringsprosess ca 3 – 5 år.

Ut i fra mine svar tror jeg det blir viktig å styrke kompetansen til de ansatte jevnlig via kursing og fagdager, slik at de ansatte føler seg trygge på det de skal gjøre. Fullan (2007) sier det er viktig at leder legger til rette for og avsetter resurser til videreutvikling og vedlikehold av kompetansen blant de ansatte. Han sier også det er viktig med opplæring av nye ansatte.

Jeg tror også at det blir viktig å holde programmet varmt og samtidig prøve å få alle til å holde på gnisten i arbeidet, og de må føle at det er et viktig arbeid. Samarbeid er et nøkkelord i denne sammenheng og det å gi rom for refleksjon. Fullan (2007) mener refleksjon er et viktig instrument for utvikling av et felles ståsted og eierskap. I et slikt samarbeid bør det utveksles erfaringer og synspunkter, og deles positive og negative praksiserfaringer. Dette tror jeg vil bidra til økt motivasjon og interesse.

6 Konklusjon

Nedenfor vil jeg gi en oppsummering av mine funn der jeg gir svaret på problemstillingen. Jeg vil også gi noen implikasjoner og si noe om forslag til videre forskning.

Denne studien er basert på min problemstilling som er:

Hva er sentrale utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet?

Fixsen mfl. (2005) beskriver en implementeringsfase som krevende og en fase som er preget av kompleksitet. Pedagogene forteller at de forstår de sentrale begrepene som ligger i det autoritative perspektivet. De vet hva som er god relasjonsbygging og varm grensesetting, og hvordan man arbeider med dette. Den autoritative modellen er likevel utfordrende å omsette til praksis. Det krever høy grad av bevissthet over lang tid (Walker 2009; Roland & Størksen 2011b). Faktorene stress og tid har en negativ påvirkning i forhold til å klare å jobbe parallelt med de to dimensjonene. De forteller at disse faktorene kan føre til at man lett kan skli over til å jobbe med bare en av aksene, dette vil si enten å ha fokus på relasjonsbygging og glemme kontroll, eller utøve sterk kontroll og glemme bygging av relasjoner

En viktig utfordring viser seg å være kombinasjonen av de to hoveddimensjonene kontroll og relasjon. Walker (2009) sier at kombinasjonen er helt nødvendig og at de to dimensjonene er komplementære. Hun sier også at kombinasjonen er vanskelig å utføre i praksis.

De forteller at barnehagehverdagen kan være stressende og at det er mangel på tid til å vurdere og reflekter, slik at man tar de rette valgene for å være en autoritativ voksen. Fullan (2007) sier at refleksjon er nødvendig i en implementeringsfase.

Det var også utfordringer når det gjaldt arbeidet med hver dimensjon. Utfordringer i forhold til relasjonsbygging gikk på tid. De rapporterte om mangel på tid og mangel på kapasitet til å utføre en aktivitet med bare ett barn. Det kunne også være vanskelig å bygge relasjoner med barn som man ikke kom så godt overens med.

I utførelsen av grensesetting var også tid en utfordring. De synes det var mangel på tid til å sette grenser på en god måte. De var opptatt av å forklare barna hvorfor man sier nei til noe og hvorfor man har en regel. En stressende hverdag førte til at det ikke ble rom for dette. .

Forpliktelse er en viktig faktor i et implementeringsarbeid (Fullan, 2007). Han sier videre at det er viktig at de ansatte selv opplever et behov for utviklingsarbeidet og at det er et redskap som kan brukes i forhold til de utfordringer de står overfor. De ansatte bør ha god kommunikasjon og et godt samarbeid, og de bør føle et eierskap av programmet som skal implementeres. De rapporterer om noe ulikt engasjement og det var for noen lett å la ting passere eller bli autoritære.

Det var vanskelig å bli enige om hvilke grenser de skulle ha og få alle i personalgruppen til å holde på de grensene som ble satt. Dette handler om klarhet. Klarhet er en av faktorene til Fullan (2007), som han mener har stor innflytelse på implementering. Klarhet sier noe om forståelse av det som skal gjennomføres. Kjernekomponentene må konkretiseres og tydeliggjøres, slik at de vet hva de skal gjøre i praksis.

Teamarbeid kunne også innebære utfordringer med tanke på at et team inneholder mange personligheter og det kunne være vanskelig å få alle med på den samme tankegangen. Dette går på kollektiv forståelse. Fullan (2007) støtter dette og sier at å opparbeide en kollektiv forståelse for det valgte utviklingsarbeidet, kan vise seg å være vanskelig. Han påpeker viktigheten av at de ansatte må utvikle en felles forståelse med å arbeide sammen, reflektere og arbeide mot en felles målsetting. Han sier videre at å utvikle en felles forståelse vil ha svært god effekt i forhold til lojaliteten.

Mangel på tid til diskusjon og refleksjon i teamene opplevdes også som en utfordring, noe som Fullan (2007) sier er et svært viktig verktøy for god implementering.

Hovedutfordringen som blir det viktigste svaret på min problemstilling er det samme problemet som Walker (2009) henviser til:

“When to lighten up, and when to tighten up?”

Utfordringene er i hovedsak det å **kombinere de to dimensjonene kontroll og relasjon**. Det var mangel på tid til å utføre en nokså krevende voksenrolle der det er nødvendig med jevnlig **refleksjon og diskusjon**. **Forpliktelse og kollektiv forståelse** var også noe som kunne innebære utfordringer, samt **klarhet** av programmets innhold.

Jeg vurderer implementeringskvaliteten i dette programmet til å være relativt bra, selv om de er i starten av en implementeringsprosess. Viktige faktorer som Greenberg mfl. (2005) og Domitrovich mfl. (2008) viser til, er til stede og legger et grunnlag for en vellykket

implementering. Forpliktelse til programarbeidet vil imidlertid kunne forbedres utover i arbeidsperioden.

Viktige implikasjoner kan være å prioritere tid og rom for diskusjon og refleksjon. Fullan (2007) påpeker viktigheten av tid til refleksjon i et implementeringsarbeid og sier at det er et viktig instrument for utvikling av et felles ståsted og eierskap av arbeidet. Han sier også at det å utveksle erfaringer og synspunkter, og dele positive og negative praksiserfaringer, vil øke motivasjon og interesse.

Jeg ville også gitt tid til jevnlig evaluering av programmet. Fixsen mfl. (2005) mener også at dette er spesielt nyttig på grunn av variasjonen som er observert i ulike nivåer av implementeringen over tid.

Trening og øving er også noe jeg anser som viktig for å oppnå en vellykket implementering, noe som Fixsen mfl. (2005) også påpeker. Dette kan motivere og holde programmet varmt.

Jeg synes også det er viktig å tenke på kompetanseheving av personalet. Personalet må føle seg trygge og sterke i det de skal gjennomføre. Dette er i tråd med hva Fullan (2007) mener er en av nøklene til en god innovasjonsprosess, nemlig kunnskap. Utdannelse og kompetanseutvikling av personalet blir fremhevet som et viktig middel for å oppnå de ønskede mål i et utviklingsarbeid.

Jeg mener at disse implikasjonene kan være med på å øke sannsynligheten for å oppnå ønskede resultater over tid. **Tid for diskusjon, evaluering, trening, og kompetanseheving.**

Mine tanker om videre forskning er å intervjuer førskolelære og assistenter i arbeidet med det autoritative perspektivet gjerne kombinert med observasjon. Jeg tror dette ville gitt interessante funn med enda flere detaljer. Kvantitative undersøkelser på dette temaet i barnehager ville vært en viktig oppfølging av mitt prosjekt.

Referanser

- Abrahamsen, G. (1997). Det nødvendige samspillet: Tano Aschehoug,
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I R.M. Lerner, AC. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 746-758). New York:Garland.
- Chen, H.-t. (1998). Theory-Driven Evaluations. *Advances in Educational Productivity*, 7, 15-34.
- Dane , A.V & Schneider, B.H. (1998). Program Integrity in Primary and Early Secondary Prevention: Are Implementation Effects Out of Control? *Clinical Psychology Review*, 18 (1), 23-25.
- Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Poduska, J.M., Hoagwood, K., Buckley, J.A., Olin, S., Romanelli, L.H., Leaf, P.J., Greenberg, M.T. & Lalongo, N.S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School mental health Promotion*, 1(3), 6-28.
- Durlak, J.A. & DuPre, E.P. (2008). Implementation Matters: A Review of research on the Influence of Implementation on program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology* 41 (3/4), 327-350
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A & Weissberg, R.P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling up of Social-Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology review*, 32 (3), 303-319
- Ertesvåg, S.K. (2011). Measuring Authoritative Teaching. *Teaching and Teacher Education: An international Journal of Research and studies*, 27 (1) 51-61
- Fixsen, D.L, Naoom, S.F., Blasé, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Core Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Fullan, M. (2007). *The New meaning of educational Change* (4.utg.) London: Routledge.

- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A & Zins, J.E. (2005). The Study of Implementation in School-based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of mental and Behavior Disorders*, (3).
- Hughes, J.N. (2002). Authoritative Teaching: Tipping the Balance in Favor of School versus Peer Effects. *Journal of School Psychology*, 40 (6), 485-492.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag
- Kalleberg , R., Holter, H. (red.). (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget
- Kvale , S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-Quantitative Distinction: Some Comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (2), 115 – 132.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R.C. (1991). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*.(2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roland, P. (2012). Avhandling: *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Universitet i Stavanger, senter for atferdsforskning, Humanistisk fakultet
- Roland, P., Størksen. I. (2011a) *Alle barn på jorden har den samme rett. Den autoritative voksenrollen*. Senter for atferds forskning og Foreningen ”Være sammen”.
- Roland, P. (2011b) *Vi vet hva vi vil. Implementering, organisasjonslæring og teamutvikling*. Senter for atferds forskning og Foreningen ”Være sammen”

- Roland, P., Størksen, I. (2011c) *Kanskje er det du som gjør meg glad igjen. Tidlig innsats og håndtering av utfordrende atferd*. Senter for atferds forskning og Foreningen "Være sammen".
- Roland, P., Fandrem, H. & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna. I U. V Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (red), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo . Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi- Udvikling i en forandret verden* (2.utg.).
København: Hans Reitzels forlag
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Tidlig innsats for livslang læring.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>
- Walker, J.M.T. (2009). Authoritative Classroom management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, 48 (2), 122 – 129.
- Wentzel, K.R. (2002). Are Effective Teachers Like Good parents? *Teaching Styles and Student Adjustment in early Adolescence*. *Child Development*, 73 (1), 287-301.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo:
Universitetsforlaget

Figurliste

Figur 1: En modell av oppdragelsesstiler (Baumrind, 1991).....	7
Figur 2: En modell av en innovasjonsprosess, basert på teori om Fullan`s (2007) tre faser (Sola,M.).....	15
Figur 3: En modell av fire faktorer, basert på teori fra Fullan (2007) om en implementeringsprosess (Sola, M.).....	19
Figur 4: En modell av åtte faktorer, basert på teori fra Durlak og Dupre (2008) om påvirkning i en implementeringsprosess (Sola, M.).....	20
Figur 5: En modell av åtte faktorer, basert på teori fra Fixsen mfl. (2005) om påvirkning i en implementeringsprosess (Sola, M).....	21
Figur 6: En modell av åtte faktorer, basert på teori fra Greenberg m.fl (2005) om negativ påvirkning i en implementeringsprosess (Sola, M).....	22
Figur 7: En modell som beskriver implementeringskvalitet (Chen, 1998:19; Greeberg mfl., 2005:28).....	25
Figur 8: En modell som beskriver påvirkning for implementeringskvalitet (Domitrovich mfl., 2008:8)	26

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Pål Roland
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 07.02.2012

Vår ref: 29279 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29279	<i>Utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Pål Roland</i>
Student	<i>Marie Sola</i>

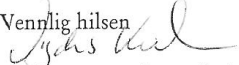
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Marie Sola, Haualandmarka 41, 4321 SANDNES

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 2

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29279

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet godt utformet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 15.06.2012. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes

Vedlegg 3

Forespørsel på deltakelse til intervju vedrørende forskningsprosjekt med tema:

Utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet

Mitt navn er Marie Sola. Jeg studerer mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg er nå i gang med mitt siste semester som omhandler en masteroppgave. Min masteroppgave har tilknytning til senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger med veiledning av Pål Roland. I forhold til mitt tema vil dere kunne gi meg svært nyttig og viktig informasjon. Jeg sender herved en forespørsel om å delta i et intervju.

Prosjektets formål er å få vite noe om utfordringer for pedagoger i barnehagen ved innføring av det autoritative perspektivet. Jeg ønsker å få vite noe om utfordringer knyttet til dette, i tillegg ønsker jeg å vite noe nytteverdi og teamarbeid. Min forskning vil bygge på intervjuer av fem pedagoger som har en aktiv rolle ved implementering av det autoritative perspektivet. Jeg vil bruke lydopptaker under samtalen. Intervjuet vil vare i ca 1 time.

Data som innhentes gjennom intervjuene vil bli transkribert anonymt. Datamaterialet anonymiseres og alle lydbånd opptak slettes når oppgaven er ferdig i juni 2012. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i publikasjonene. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert og lydopptak slettet.

Dersom du har spørsmål vedrørende prosjektet eller ønsker mer informasjon kan du kontakte meg på telefonnummer: 920 79 821 eller e-post: ma.sola@stud.uis.no

Min veileder, Pål Roland er også å treffe på Senter for atferdsforskning på e-post: pal.roland@uis.no

Med vennlig hilsen Marie Sola

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring vedrørende deltagelse i intervju

Jeg samtykker herved å delta i et intervju med Marie Sola i forbindelse med hennes forskningsprosjekt som omhandler utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet. Jeg har fått skriftlig informasjon om prosjektet, anonymitet og at jeg kan trekk meg som deltager når som helst.

Kristiansand 05.03.12

Signatur

.....

Vedlegg 5

Intervjuguide

1. Relasjonsbygging

- 1.1 Hva mener du er god relasjonsbygging til barn?
- 1.2 Gi eksempler på hvordan du arbeider med relasjonsbygging til barn?

2. Grensesetting

- 2.1 Hva mener du ligger i begrepet grensesetting?
- 2.2 Gi eksempler på hvordan du arbeider med grensesetting i barnehagen?

3. Kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting

- 3.1 Hva ser du på som utfordringer med kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting?
- 3.2 Hvilken betydning opplever du at relasjonsbygging har for grensesetting?
- 3.3 Hvilken betydning opplever du at grensesetting har for relasjonsbygging?

4. Nytteverdi

- 4.1 Har det vært behov for å innføre det autoritative perspektivet i din barnehage?
- 4.2 Hvordan opplever du nytten av det autoritative perspektivet i barnehagen?
 - a) for barnet?
 - b) for de ansatte?
 - c) for deg?

5. Utfordringer fra teori til praksis

- 5.1 Hva er utfordringen med å utføre relasjonsbygging i det daglige arbeidet i barnehagen?
- 5.2 Hva er utfordringen med å utføre grensesetting i det daglige arbeidet i barnehagen?
- 5.3 Hvilken av de to aksene (relasjon eller kontroll/grensesetting) er mest utfordrende å implementere?

6. Teamarbeid

6.1 Opplever du at det er utfordringer når det gjelder arbeidet med det autoritative perspektivet i teamet?

6.2 Hvordan har personalet arbeidet med å innføre det autoritative perspektivet?

7. Tidligere erfaring med det autoritative perspektivet

7.1 I hvilken grad har utdanningen din berørt teorien om det autoritative perspektivet?

8. Forpliktelse

8.1 Hvordan opplever du personalets forpliktelse til å ha fokus på den autoritative voksenrollen?