



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vår semesteret, 2014 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Kine Milde Eidsnes (signatur forfatter)
Veileder: Arlene Margaret Arstad Thorsen	
Tittel på masteroppgaven: <i>Utagerende atferd og læringsmiljø i den fleksible barnehagen. Muligheter og begrensinger</i>	
Engelsk tittel: <i>Externalizing behavior and learning environment in the flexible kindergarten. Possibilities and limitations</i>	
Emneord: Den fleksible barnehagen, utagerende atferd, aggresjon, det autoritative perspektiv, kontroll, relasjon.	Sidetall: 68 Antall ord: 25717 + vedlegg/annet: 80 Stavanger, 16.05.14 dato/år

Forord

Som utdannet førskolelærer i 2012 har jeg etter det fått erfaring både med å jobbe i tradisjonelle avdelingsbarnehager og i det som i oppgaven blir definert som den fleksible barnehagen. Jeg har lenge vært engasjert og nysgjerrig på barn som viser utagerende atferd, og har ønsket å forstå hvilke underliggende mekanismer som spiller inn, og deretter hvordan man i barnehager best mulig kan legge til rette for disse barna.

I tillegg har jeg vært skeptisk til de nye moderne og mer fleksible barnhagene, særlig med tanke på barn med spesielle behov, og derunder barn som viser utagerende atferd. Jeg er nysgjerrig på hvordan læringsmiljøet her lar seg tilpasses hvert enkelt barn i et miljø med så mange barn og voksne som skal omgås hverandre. Det er gjort lite forskning på disse barnehagene noe som øker min nysgjerrighet ytterligere.

Jeg har gjennom denne studien fått gleden av å lære mer innenfor to felt jeg engasjerer meg i, nemlig utagerende atferd og den fleksible barnehagen, og fått anledning til å se dette i sammenheng med hverandre.

Først og fremst vil jeg gi en stor takk til de fire informantene som tok seg bry med å delta i studien. Uten dere ville ikke studien latt seg gjennomføre.

Så vil jeg takke min veileder Arlene Margaret Arstad Thorsen som har veiledet meg igjennom de ulike prosessene en slik masteroppgave innebærer. Det har vært mye nytt å sette seg inn i, og til tider mye frustrasjon, men med god hjelp fra både veileder, medstudenter, familie og venner har jeg fått både oppmuntrende ord og råd, og kom dermed til slutt i mål. Tusen takk til dere.

Det har vært en svært lærerik periode, både med tanke på skriveprosessen av en masteroppgave og de funnene jeg fant.

Bergen, 15.05.2014- Kine Milde Eidsnes

Sammendrag

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan tilrettelegger barnehagelærere i den fleksible barnehagen læringsmiljøet for barn som viser utagerende atferd og hvilke deler av læringsmiljøet kan virke forsterkende eller minskende på den utagerende atferden?

I teoridelen blir de teoretiske begrepene oppgaven bygger på definert, nemlig den fleksible barnehage, læringsmiljø og utagerende atferd. Innenfor begrepet utagerende atferd blir blant annet aggresjonsbegrepet definert, med særlig vekt på reaktiv aggresjon. Ulike årsaker til utagerende atferd, både individuelle årsaker og miljømessige årsaker, blir deretter belyst. For å se på hvordan miljøet kan tilrettelegges for å minske den utagerende atferden i barnehagen, blir Baumrinds (1991) autoritative perspektiv brukt som teoretisk rammeverk. Aldersgruppen som er valgt for studien er barn i barnehagealder mellom tre og seks år, ettersom at det er i denne aldersgruppen utagerende atferd kommer mest til syne.

Som forskningstilnærning til denne studien er kvalitativ metode blitt valgt, der fire barnehagelærere i fire ulike fleksible barnehager er blitt intervjuet rundt temaene utagerende atferd og tilrettelegging av læringsmiljøet i lys av det autoritative perspektivet. Semistrukturert intervju ble brukt der det på forhånd var laget en intervjuguide med spørsmål og eventuelle oppfølgings spørsmål.

Studiens hovedfunn og konklusjon viser at det er vanskelig å legge til rette for de ulike elementene som inngår i det autoritative perspektivet når alle som deler samme fellesareal er sammen. Det blir da mindre tydelig rammer, det blir store relasjonelle kompleksiteter og det kan oppleves uoversiktlig, noe som da viser seg øker den utagerende atferden i barnegruppen. Dette forekommer særlig i tidspunktene utenom planlagte aktiviteter og når ikke alle voksne er på jobb. Det kommer frem at informantene er opptatt av å dele barna opp i mindre grupper så ofte som mulig for å opprettholde kontroll. I mindre grupper med faste voksne og barn der det er fokus på aktiviteter eller fag, minsker den utagerende atferden. Likevel bruker de voksne mye tid på denne struktureringen, noe som kan tid vekk fra annet viktig pedagogisk arbeid.

Utagerende atferd og læringsmiljø i den fleksible barnehagen. Muligheter og begrensinger

Innholdsliste

1 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn.....	5
1.2 Studiens formål.....	6
1.3 Tidligere forskning.....	6
1.4 Problemstilling.....	7
2 Teori.....	8
2.1 Den fleksible barnehagen.....	9
2.1.1 Organisering i den fleksible barnehagen.....	9
2.1.2 Utagerende atferd i den fleksible barnehagen.....	10
2.2 Læringsmiljø.....	10
2.3 Utagerende atferd.....	11
2.3.1 Utagerende atferd og aggresjon.....	12
2.3.2 To typer aggresjon	13
2.3.3 Diagnoser.....	15
2.3.4 Hyperaktivitet.....	15
2.4 Risikofaktorer og mulige individuelle årsaker til utagerende atferd.....	16
2.4.1 Nevropsykologiske dysfunksjoner.....	16
2.4.3 Eksekutivfunksjoner.....	16
2.4.4 Temperament.....	17
2.5 Miljøfaktorer.....	17
2.5.1 Samhandling og forsterkingsmekanismer.....	18
2.5.2 Tilknytning.....	19
2.5.3 Medieringsveier og multirisikogrupper.....	20
2.5.4 Transaksjonsmodellen.....	20
2.6 Tilrettelegging av læringsmiljøet- den autoritative voksenrollen.....	21
2.6.1 Ulike voksenroller.....	21
2.6.2 Relasjoner.....	23
2.6.3 Relasjoner i den fleksible barnehagen.....	25
2.6.4 Kontroll og kvav.....	27
2.6.4.1 Rutiner og regler.....	27
2.6.4.2 Disiplin og straff.....	28
3 Metode.....	30
3.1 Beskrivelse av forskningsmetode.....	30
3.2 Kvalitativ forskningsmetode og design.....	30
3.3 Utvalgstrategi og rekruttering.....	31
3.4 Det kvalitative forskningsintervju.....	32
3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	32
3.6 Verktøy.....	33
3.6.1 Lydopptaker.....	33
3.6.2 Transkribering.....	34
3.7 Analyse og tolkning.....	34
3.7.1 Koding og kategorisering.....	35

3.7.2 Meningstolking.....	36
3.8 Kvalitetsikring.....	36
3.8.1 Reliabilitet (troverdighet).....	36
3.8.2 Objektivitet	36
3.8.3 Validitet (bekreftbarhet).....	37
3.8.4 Generaliserbarhet (overførbarhet).....	38
3.9 Etske utfordringer.....	38
4 Presentasjon og drøfting av funn.....	40
4.1 Presentasjon av informantene.....	40
4.2 Barnehagenes organisering	40
4.3 Tilrettelegging av læringsmiljø.....	45
4.4 Utagerende atferd.....	47
4.4.1 Individuelle årsaker til utagerende atferd.....	49
4.4.2 Miljøfaktorer.....	50
4.5 Autoritativ voksenrolle i den fleksible barnehagen- voksen-barn relasjoner.....	54
4.5.1 Å se hvert enkeltbarns emosjonelle behov.....	54
4.5.2 Ta barns perspektiv.....	57
4.5.3 Banking time.....	58
4.5.4 Gruppetid versus fellestid.....	58
4.6 Autoritativ voksenrolle-Kontroll/krav.....	59
4.6.1 Gruppetid versus fellestid.....	59
4.6.2 Tydelige læringsmål.....	60
4.6.3 Regler og rutiner- forutsigbarhet og trygghet.....	62
4.6.4 Konsekvenser/belønning.....	63
4.7 Barn-barn relasjoner.....	64
4.7.1 Sosial kompetanse.....	65
4.8 Oppsummering av funn og drøfting.....	69
5 Konklusjon.....	72
5.1 Behov for videre forskning.....	72
Referanser:.....	74
Figurliste:.....	77
Vedlegg:.....	78
Vedlegg 1.....	78
Vedlegg 2.....	80
Vedlegg 3.....	83
Vedlegg 4.....	86

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Trygge omsorgspersoner er viktig i småbarnsalderen. I 2003 fikk kommunene plikt til å skaffe tilstrekkelig antall barnehageplasser til barn under opplæringspliktig alder, og i 2009 ble det innført en individuell rett til barnehageplass (Kunnskapsdepartementet, 2010). Som en konsekvens av full barnehagedekning ble flere store barnehager og flere baseorganiserte barnehager bygget. Tendensen i dagens barnehager viser at den tidligere tradisjonelle avdelingsbarnehagen nå byttes ut med større barnehager med nye organiseringsmetoder og mer fleksible arealløsninger.

I følge Rantalaiho i Monica Seland (2011) ble de nye og mer fleksible barnehagene innført som en løsning på de utfordringene sektoren sto ovenfor når det gjaldt full barnehagedekning til lavest mulig kostnad. Videre skriver Seland (2011) at tidligere barnehager ble anlagt med tanke på å ivareta barnas behov for trygghet, stabilitet og forutsigbarhet, mens dagens moderne barnehager har fokus på fleksibilitet, brukertilpassning og valgfrihet. Dette argumenteres med at barna skal få større valgmuligheter både når det gjelder valg av aktiviteter, andre barn og ansatte, der fleksibiliteten skal være med på å skape bedre læringsmiljø gjennom bedre utnyttelse av areal og personal.

Personalressursene kan da også utnyttes mer effektivt, og det vil være mindre behov for å sette inn vikarer ved sykdom som på avgrensede avdelinger.

Utdanningsforbundet viser til evalueringer av prøveprosjekt av basebarnehager på 80-tallet i Sverige har ført til nedleggelse av disse barnehagene. Den svenske rammeplanen understreker at store grupper kan ha negativ effekt for blant annet de yngste barna, barn med særskilte behov og barn med et annet morsmål (Utdanningsforbundet, 05.11.2010).

Spørsmål om barnegruppens størrelse i barnehager er blitt mer aktuelt som en følge av vekst av de nye typer fleksible barnehager. Gruppestørrelsen i barnehagene er i dag ikke regulert i barnehageloven. St.meld. nr. 41 (2008-2009) om kvalitet i barnehagen vektla betydningen av gruppestørrelse. Departementet presiserte i denne meldingen at det er barnehageeier som har ansvar for at barnegruppen har en hensiktsmessig størrelse og sammensetning, slik at det pedagogiske tilbudet er godt ivarettatt (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Amerikanske studier viser i følge May Britt Drugli (2008, 9.september) at kvaliteten på barnehagetilbudet slår ut som særlig betydningsfullt for de mest risikoutsatte småbarna. Kvaliteten på de daglige aktivitetene i barnehagen påvirker disse barnas språklige fungering og kvaliteten på

voksen-barn relasjonen i barnehagen påvirker både deres kognitive og sosiale utvikling. Et godt barnehagetilbud til de mest risikoutsatte barna viser seg å føre til redusert drop-out fra skolen og mindre kriminalitet i tenårene enn barnehagetilbud av lavere kvalitet.

Den internasjonale standardiseringsorganisasjonen ISO's definisjon av kvalitet omformuleres slik: «Kvalitet er helheten av egenskaper en barnehage har, som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barnas, foreldres og samfunnets uttalte og underforståtte behov» (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I den nye lovgivningen for barnehagene «Til barnas beste» (Kunnskapsdepartementet, 2012), kommer det frem at barnegruppens størrelse, at den ikke er for stor, spiller en sentral rolle for kvaliteten på barnehagen.

Et problemområde i den fleksible barnehagen vil dermed kunne være å sikre god kvalitet og tilrettelegge læringsmiljøet for å kunne tilfredsstille alle barnas behov, og særlig barn som viser utagerende atferd som kan ha særskilte behov.

1.2 Studiens formål

I de nye fleksible barnehagene får både barn og voksne et større areal og flere å forholde seg til. Hvordan jobber da personalet for å skape et trygt og godt læringsmiljø for barna i disse omgivelsene? Å danne gode voksen-barn relasjoner er i følge teori en av flere viktige elementer for et godt læringsmiljø og særlig for barn som viser utagerende atferd. Hvordan kan man sikre gode relasjoner, og at alle barn har trygge omsorgspersoner i en basebarnehage?

Det er lite forskning på hvilken effekt de fleksible barnehagene kan ha på barn, og særlig barn som viser utagerende atferd. Selv om denne studien er begrenset i omfang vil det være mulig å få frem aspekter om hvilke muligheter og begrensninger som kan finnes i den fleksible barnehagen i møte med barn som viser utagerende atferd.

1.3 Tidligere forskning

Det har vært lite forskning på de nye fleksible barnehagene i Norge. Monica Seland har gjennom sin doktorgrad gjort en kvalitativ forskning og sett blant annet at den fleksible barnehagen kan virke stressende for barna (Seland, 2009).

Forskere fra Atferdsenteret i Oslo, gjorde i 2012 et kvalitativt forskningsprosjekt på oppdrag fra

Kunnskapdepartementet (Zachrisson, Backer-Grøndahl, Nærde, & Ogden, 2012). Der så de på sammenhengen mellom gruppestørrelse, alderssammensetning og sosial kompetanse hos tre-åringene. Analysene av sammenheng mellom barneutfall og gruppestørrelse hos barn som gikk i barnehage viste at jo større barnegruppen var, jo lavere vurderte pedagogisk leder barnas sosiale kompetanse som også viste mer utagerende atferd. På bakgrunn av de resultatene som fremgår i denne rapporten, konkluderer de med at det inntil videre er rimelig å tenke at mindre barnegrupper er bra for treåringene i dagens norske barnehager.

1.4 Problemstilling

Studien er blitt utført på bakgrunn av følgende problemstilling:

Hvordan tilrettelegger barnehagelærere i den fleksible barnehagen læringsmiljøet for barn som viser utagerende atferd og hvilke deler av læringsmiljøet kan virke forsterkende eller minskende på den utagerende atferden?

2 Teori

Det vil gjennom teorien bli sett på hvilke behov barn som viser utagerende atferd kan ha, teori om tilrettelegging av læringsmiljøet for disse barna og hvilke utfordringer som kan oppstå med tanke på dette i den fleksible barnehagen. Ifølge Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010) bruker man teoretiske perspektiver for å belyse en problemstilling gjennom et bestemt betrakningsområde. Disse teoretiske perspektivene er med å bestemme hvilke sider av virkeligheten som blir avdekket. Som teoretisk rammeverk for å se på tilrettelegging av læringsmiljø blir Baumrind's (1991) teori om det autoritative perspektiv brukt. I dette perspektivet er det å finne en balanse mellom kontroll/krav og relasjoner sentralt. For å se mer på hva som ligger i gode relasjoner relatert til arbeid i barnehage vil blant annet teori av Pianta og hans kollegaer (Pianta, 1999; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003) bli brukt. I tillegg blir boken *Classroom management that works* (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003) brukt for å utdype ulike metoder for å utøve kontroll.

Det finnes ulike måter å definere begrepet utagerende atferd på, og ulike begreper som omhandler mye av den samme problematikken. Ulike definisjoner og beskrivelser vil bli belyst for å utdype begrepet utagerende atferd.

Aggressivitet er også nært knyttet opp mot utagerende atferd, for å definere og belyse aggresjon vil teori fra Aronson og Aronson (2007) og Dodge (1991) bli brukt der det vil bli belyst to typer aggresjon, reaktiv og proaktiv aggresjon. Oppgavens hovedfokus vil være på den reaktive aggresjonen som er nærest knyttet til begrepet utagerende vansker og mer aktuelt for barn i barnehagealder. Ulike teorier rundt aggresjon vil komme frem, blant annet Bandura som forklarer aggresjon og modell-læring, der aggresjon blir lært gjennom sosiale interaksjoner (Bandura, Ross, & Ross, 1961). Tremblay (2010) hevder derimot at aggresjon er en naturlig del av utviklingen, men at denne atferden må avlæres.

For å se på se på hvordan risiko og beskyttende faktorer preger barns utvikling av utagerende atferd vil blant annet teori fra fra Smith (2004) bli presentert. Han skriver både om biologiske og genetiske årsaker, og om årsaker i miljøet. I tillegg vil tilknytningsteori av Ainsworth et al. (1978) og av Main og Solomon (1986) bli presentert og hvilken betydning utrygg tilknytningsstil kan ha for utagerende atferd beskrevet av Kvello (2009).

I det neste avsnitt vil de teoretiske begrepene oppgaven bygger på bli definert; den fleksible barnehagen, læringsmiljø og utagerende atferd. Deretter blir årsaker til utagerende atferd og tilrettelegging av læringsmiljøet for disse barna utdypet.

2.1 Den fleksible barnehagen

Flere nye moderne barnehager omtaler seg som basebarnehager. I baseorganiserte barnehager får barna tilhørighet i en base, som oftest består av flere barn enn tradisjonelle avdelinger. Ved en vanlig organisering av en basebarnehage tilhører barnet en fast gruppe, men det står fritt til selv å velge andre grupper store deler av dagen. Store deler av barnehagens areal defineres som fellesarealer for alle barna i barnehagen. Dette fellesarealet deles gjerne inn i spesialrom som atelier og verksteder, hvor barna får tilbud om aktiviteter som maling, snekring, drama etc. i mindre grupper. De ansatte skal fordele seg og være tilgjengelige for alle barna, på tvers av basetilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Vassenden, Thygesen, Bayer, Avlastad, og Abrahamsen (2011) peker imidlertid på at det ikke kan sies å være entydig hva som ligger i begrepet basebarnehage, og viser til at det er grunn til å tro at det er store variasjoner i hva som definerer basebarnehage eller avdelingsbarnehage. Det finnes mange barnehager som representerer organisatoriske mellomformer mellom rene avdelingsbaserte og rene basebarnehager. På bakgrunn av dette blir det valgt å bruke begrepet «den fleksible barnehagen». Når det i denne oppgaven skrives om den fleksible barnehagen menes både basebarnehager og ulike fleksible organiseringsmetoder som ikke innebærer den tradisjonelle avdelingsbarnehagen.

2.1.1 Organisering i den fleksible barnehagen

Seland (2011) presenterer tre ulike måter å organisere fellesarealet i den fleksible barnehagen:

1. En måte å organisere på er at barna får mulighet til å kunne gå fritt mellom ulike rom på huset og delta på de aktivitetene de vil sammen med dem de møter, som i en basar. Dette var i følge Seland (2011) sin forskning en organiseringsmetode som gjorde arbeidet med å se hvert enkelt barn vanskelig. For de sårbare barna viste denne type organisering å være ekstra krevende, de gikk ofte og virret rundt fra aktivitet til aktivitet uten å finne roen med noe eller noen å leke med. De sårbare barna vil også kunne innebære barn som viser utagerende atferd. Også i forhold til foreldresamarbeid var denne organiseringsformen krevende fordi ingen av de ansatte opplevde å ha et helhetsbilde av hvordan dagen hadde vært for det enkelte barn.
2. En annen organiseringsform Seland (2011) fant gjennom sin forskning var at barn ble delt inn i faste små grupper etter et fast system som rullerte mellom ulike rom og aktiviteter. Det kunne da være knyttet faste ansatte til en fast barnegruppe for å på den måten ivareta stabilitet og

forutsigbarhet i forhold til omsorg og annet pedagogisk arbeid. Det kan være lettere å planlegge og tilrettelegge for en fast kjent barnegruppe. I en slik organisering kan voksnes kompetanse og interesse utnyttes ved at voksne er stasjonert på en aktivitet over en lengre periode, mens en fast trygg barnegruppe ruller på de ulike stasjonene og møter der ivrige og engasjerte voksne. Her blir barns valgfrihet noe tonet ned, barna får ikke velge aktiviteter selv, men deltar i planlagte aktiviteter som er tilpasset den aktuelle gruppen. Likevel vil det være mulig å vektlegge barns medvirkning og ved å møte barna der de er i de aktuelle aktivitetene.

3. En tredje organiseringsform Seland (2011) presenterer er der det arrangeres felles samling der alle barna deltar og får mulighet til å velge hvor de vil være i barnehagens fellesareal. Dette kan gi barna en følelse av å påvirke og ha innflytelse på sin egen barnehage hverdag, og dette er også i tråd med barnehagelovens presisering av barns rett til medvirkning. Barna må holde seg til det valgte rommet eller aktiviteten over en viss tidsperiode, noe som gjør det oversiktlig, og er med å hjelpe barna til å holde seg til og fordype seg i en aktivitet. Ved å registrere hva barna velger hver gang, kan man sørge for at barna ikke velger det samme hver gang og får varierte opplevelser.

2.1.2 Utagerende atferd i den fleksible barnehagen

I de store barnegruppene i den fleksible barnehagen er det ofte en fleksibel bemanning som er spredd utover et større areal. Seland (2011) skriver at sårbare barn av ulike slag kan være mindre institusjonskompetente i store komplekse institusjoner. Det kan føles utrygt eller ubehagelig å ikke føle seg sett av en kjent voksen. En del barn med ulik type og grad av sårbarhet har ikke den sosiale eller språklige kompetansens som trengs for å delta i lek med andre barn, og frileksperioden kan da virke overveldende for disse barna. Det kan være vanskelig å etablere vennskap og delta i lek på egenhånd.

2.2 Læringsmiljø

Utdanningdirektoratet (2012, 4. desember) beskriver læringsmiljø slik: «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevers læring, helse og trivsel». Forskning viser til fem forhold som er grunnleggende når det gjelder å arbeide med å utvikle og opprettholde gode læringsmiljø: Lærernes evne til å lede klasser og undervisningsforløp, positive relasjoner mellom elev og lærer, positive relasjoner og kultur for læring blant elevene, godt samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse, organisasjon og kultur

for læring på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2012, 4. desember). Dette er godt læringsmiljø beskrevet i skolen, men kan enkelt overføres til å gjelde i barnehagen også. Av disse fem punktene blir det i oppgaven særlig fokusert på de to første, altså hvordan barnehagelærer leder og strukturerer barnehagehverdagen for barna og hvordan det jobbes for å skape gode voksen-barn relasjoner. I tillegg blir også det tredje punktet om hvordan det blir tatt hensyn til og lagt til rette for positive relasjoner og samhandling mellom barna, lagt vekt på.

Pianta et al. (2003) skriver om godt «klima» som kan ses i sammenheng med godt læringsmiljø, og trekker frem tre nøkkelfaktorer: Oppgaveorientert, relasjoner og orden og ro. Når det er et godt «klima» opplever barn større grad av fellesskap, de viser mer pro-sosial atferd og samspill, de er flinkere til å løse sosiale problemer og konflikter, de skårer høyere på leseforståelsestester i skolen, de er mer empatiske, motiverte og har bedre selvfølelse. Altså et godt «klima» med fokus på fagområder eller aktiviteter, gode relasjoner og ro og orden i barnehagen vil gi positivt utslag på læringsmiljø.

2.3 Utagerende atferd

Det finnes ulike måter å definere utagerende atferd, og ulike begreper som omhandler mye av det samme fenomenet.

Utagering defineres av Lars Bø og Inge Helle (2002, s263) som: «...atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan også skyldes uheldig påvirkning fra miljøet». Videre beskriver de at denne atferden viser seg i form av overdimensjonert atferd, som for eksempel ved skrik, hyl, høyt aktivitetsnivå og hyppige, aggressive utbrudd (Bø & Helle, 2002).

Ogden (2009) bruker begrepet atferdsproblemer og definerer det slik: «Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2009, s18).

For å sette definisjonen i barnehagesammenheng, velger jeg her å forstå definisjonen slik: Atferdsproblemer i barnehagen er barns atferd som bryter med barnehagens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer lek- og lærings situasjoner, og dermed også barnas læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

Ogden (2009) skiller mellom moderat og alvorlig utagering, der alvorlig problematferd vanligvis er

knyttet til elevens individuelle sårbarhet og forhold i hjemmet, mens moderat utagering mer kan knyttes til skolen/barnehagen som sosialt system.

Når det i oppgaven skrives om disse ulike begrepene som omhandler mye av det samme fenomenet, så vises det til begrepet jeg har valgt å bruke i min problemstilling, nemlig barn som viser utagerende atferd. Begrepet utagerende atferd blir brukt fremfor begreper som inneholder «vansker» eller «problemer» for å unngå å ilegge et barn en vanske eller et problem. Vurdering og oppfattelse av atferd kan være kulturelt betinget og blir påvirket av samfunnets normer. Det er også ofte miljøet rundt barnet som skaper problemet, og ikke barnet i seg selv (Smith, 2004).

Opgaven vil i hovedsak ha et systemrettet fokus med tanke på utagerende atferd, der uheldig påvirkning fra miljøet kan ha betydning, men det vil også komme frem ulike mulige individrettede årsaker til slik atferd.

2.3.1 Utagerende atferd og aggresjon

En vanlig definisjon på aggresjon er atferd utført med hensikt om å forårsake fysisk eller psykisk skade (Aronson & Aronson, 2011). Aronson og Aronson (2011, s. 250) definerer aggresjon slik: «Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression.»

Aggresjon er altså negative handlinger utført med en intensjon om å skade andre eller noe. Det kan i barnehagealder være vanskelig å vite noe sikkert om barnets hensikt bak sine handlinger. Om en handling gjøres med hensikt om å skade vil være vanskelig å observere. Noen definisjoner av aggresjon legger vekt på konsekvensene av handlingen. Slike definisjoner har også sine begrensinger fordi en handling kan gjøre skade på andre personer uten at det var tilsiktet, eller at en klar aggressiv handling ikke fører til skade på grunn av en feilberegning (Smith, 2004). En bredere definisjon på aggresjon som kan dekke disse begrensningene i de ulike definisjonene er Brains definisjon referert i Smith (2004): «En aggressiv handling må ha et potensiale til å skade, være utført med forsett, medføre emosjonell aktivering og være ubehagelig for den personen som handlingen går utover» (s.131).

Tremblay (2010) problematiserer også intensjonsbegrepet og skriver at aggressive handlinger som er fremprovosert av intens frustrasjon er impulsiv adferd som ikke er planlagt og er ikke under ens egen vilje. I følge Lewis et al. referert i Tremblay (2010) kan man allerede hos spedbarn se sinne i ansiktet deres når de blir hindret i å leke med en ønsket leke. Senere når barna får større kontroll

over sin egen motorikk, kan de begynne å slå og sparke når de ikke når målene sine.

Smith (2004) viser til Loeber (1985) sin definisjon av antisosial atferd: Antisosial atferd er handlinger som «påfører andre fysisk eller mental skade, eller tap av eller skade på eiendom, uansett om handlingen innebærer lovbrudd eller ikke» (Smith, 2004, s. 130). Denne definisjonen er ganske lik definisjonene på aggresjon, men den sistnevnte sier ikke noe om at handlingen må utføres med hensikt.

Videre beskriver Smith atferdsvansker som vedvarende og alvorlige former for aggressive og antisosiale handlinger (Smith, 2004). Ved å se på definisjonene av aggresjon og antisosial atferd, vil atferdsvansker dermed innebære negative handlinger utført både med hensikt og ikke, så lenge problematferden viser seg forholdsvis hyppig i løpet av et bestemt tidsrom.

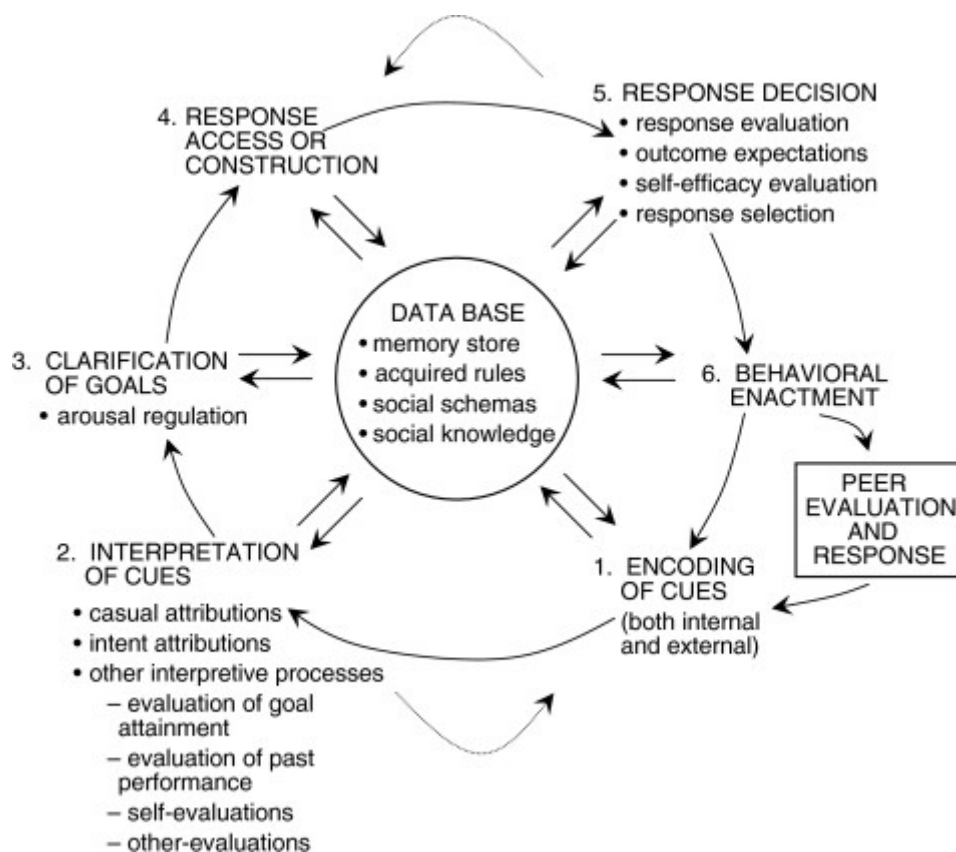
Begrepene aggresjon, antisosial atferd og atferdsvansker er alle begreper som alle går innunder oppgavens begrep; utagerende atferd.

2.3.2 To typer aggresjon

Aronson (2011) skiller mellom fiendtlig (hostile) og instrumentell aggresjon, der fiendtlig vil si aggressive handlinger som kommer fra følelsen av sinne, og med mål om å påføre skade eller smerte. Ved instrumental aggresjon er det også en intensjon om å skade andre, men som et middel eller instrument for å nå et mål fremfor å skade.

Dodge (1991) bruker begrepene reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon for å skille mellom to hovedtyper av aggresjon og kan ses i sammenheng med Aronson (2011) sine begreper. Reaktiv aggresjon karakteriseres som varmlodig aggresjon der negative handlinger blir utført fordi man er frustrert eller opplever provokasjoner. Proaktiv aggresjon karakteriseres som «kaldblodig» der drivkraften er å gjøre en negativ handling for å oppnå en belønning eller et outcom (Dodge, 1991).

Barn med reaktiv aggresjon har en tendens til å feiltolke andres intensjoner (Dodge, 1991). Dette kommer også frem i Crick og Dodge (1994) sin SIP modell (social information-processing model) under, som går ut i fra at et individ behandler informasjon på flere trinn.



Figur 1: A reformulated social information-processing model of children`s social adjustment (Crick & Dodge, 1994, s. 74)

I den innerste sirkelen, databasen, ligger tidligere lagrede minner, internaliserte normer, sosiale skjemaer og sosial kompetanse. I den ytterste sirkelen er det seks ulike kommunikasjons prosesser der steg 1-5 er avkoding, tolking, refleksjoner over hvilken handling som vil være mest hensiktsmessig for å nå målet, komme fram til hvilken respons en vil få ut av handlingen og deretter valg av handling. Steg seks er selve handlingen som utføres. Barn med reaktiv aggresjon viser en tendens til å feiltolke og å hoppe over en del steg i prosesseringen. De går igjennom de to første stegene, avkoding av signaler og tolkning av signaler, går deretter inn i databasen og henter informasjon (som ofte er negativ), før de hopper rett på siste steg, handling. Den tolkning eller feiltolking et barn gjør av andres hensikter, kan lede til antisosial handlinger (Crick & Dodg,1994).

Barn som feiltolker har ofte dannet mentale forestillinger ut i fra tidligere erfaringer, kalt skripter, som kan begrense den sosiale informasjonsprosesseringen. Det kan dannes kroniske skripter som kan få barnet til å automatisk tolke bestemte sosiale hendelser feil. Ut i fra dette kan det tenkes at barn med gjentatte negative samhandlinger med foreldrene, vil dra dette med seg i barnehagen og

skolen som kroniske skriptter. Disse kroniske skripttene vil da føre til feiltolking og vil dermed ofte komme til uttrykk som utagerende atferd (Smith, 2004).

2.3.3 Diagnoser

Diagnoser er klassifisering av symptomer, symptomene kan være midlertidig, og kan også virke stigmatiserende. Diagnoser må derfor gis med en forsiktighet. Men diagnoser er også nødvendig fordi det gir en indikasjon på hvilken retning tiltak skal gis (Smith, 2004). Til å stille diagnoser brukes klassifikasjonssystemer som det europeiske ICD-10 og det amerikanske DSM-IV (Ogden, 2009). Diagnoser som ofte er tilknyttet utagerende atferd er opposisjonell trass og atferdsforstyrrelser (Smith, 2004). Opposisjonell trass blir beskrevet som: «Vedvarende og aldersupassende utbrudd av sint, trassig og opposisjonell atferd hos barn som er yngre enn ti år» (Smith, 2004, s.131).

Atferdsforstyrrelser blir beskrevet som repeterende og vedvarende (seks måneder eller mer) mønstre av antisosial atferd, aggressivitet eller trass oppførsel. Oppførselen bryter med alders forventede sosiale normer (World Health Organization, 2007).

Opposisjonell trass blir av ICD-10 definert som en mild form for atferdsvanske som primært kjennetegnes ved markert trass, ulydighet og forstyrrende atferd oppstår tidlig i barndommen (World Health Organization, 2007).

ICD-10 (World Health Organization, 2007) inkluderer opposisjonell trass som underkategori av atferdsforstyrrelser, og som kan utvikle seg til alvorlige atferdsforstyrrelser som omfatter kriminelle handlinger eller ekstreme former for aggressiv eller antisosial atferd.

2.3.4 Hyperaktivitet

Hyperaktivitet er forbundet med individuelle risikofaktorer som temperament, nevropsykologiske dysfunksjoner og genetisk sårbarhet. Hyperaktivitet og adferdsvansker har mange likhetstrekk og er vanskelig å skille fra hverandre. Atferdsvansker viser mer sammenheng mellom miljømessige risikofaktorer enn individuelle risikofaktorer og på denne måten kan man skille hyperaktivitet og atferdsvansker fra hverandre. Men likevel har begge deler både atferdstrekk og risikofaktorer som dekker hverandre (Smith, 2004)

2.4 Risikofaktorer og mulige individuelle årsaker til utagerende atferd

Personer påvirker hverandre gjensidig over tid, og utvikling av utagerende atferd kan forstås som et samvirke mellom flere forskjellige risikofaktorer, både individuelle- og miljøfaktorer. Stabiliteten av den utagerende atferden er avhengig av samvirket mellom faktorer i individet, miljøets kvalitet og hvilken grad personen er eksponert for risikofaktorer (Smith, 2004). Disse ulike faktorene vil i denne delen av oppgaven bli belyst. Det kan være både uheldig og vanskelig å skille individuelle og miljømessige årsaker fra hverandre på grunn av deres gjensidige påvirkning, men for oversiktens skyld blir det her likevel delt inn i to deler, men underveis vil det komme frem hvordan faktorene kan påvirke hverandre.

For at det skal være sikkert at faktorene er individuelle og ikke miljøskapte, må faktorene inntre før atferdsvanskene (Smith, 2004). Videre blir nevropsykologiske dysfunksjoner og eksekutivfunksjoner presentert, før det utdypes mer om temperament som er mer synlig i barnehage sammenheng.

2.4.1 Nevropsykologiske dysfunksjoner

Svake verbale ferdigheter og atferdsvansker er en av de best dokumenterte sammenhenger (Smith, 2004). Smith (2004) refererer til Lurias som hevder at verbale ferdigheter som verbal hukommelse og abstrakt verbal resonnering er en forutsetning for utvikling av selvkontroll og regulering av atferd. Ved vansker med å sette ord på følelsene, kan barna lettere ty til fysiske reaksjoner fremfor verbale svar som mentalt sett er mer krevende. Disse barna feiltolker også ofte lett andres intensjoner på grunn av sine svake verbale ferdigheter.

2.4.3 Eksekutivfunksjoner

Det er påvist sammenheng mellom antisosial atferd og mangel i hjernens eksekutivfunksjoner som er knyttet til hjernens frontlapp. Eksekutivfunksjoner omfatter evnen til å opprettholde oppmerksomhet, konsentrasjon, abstrakt tenking og begrepsdannelse, og muligheten til å være målrettet, planlegge og kontrollere upassende eller impulsiv atferd (Smith, 2004). I barnehagen vil denne uroligheten og de impulsive handlingene kunne komme til uttrykk som utagerende atferd.

2.4.4 Temperament

Gener virker hovedsakelig inn på temperamenttrekk som irritabilitet, impulsivitet og spenningsøkning. Temperamentstil preger hvordan man fremstår og hvordan man reagerer på impulser. Temperament er primært genetisk arvet (Kvello 2009).

Tremblay (2010) skriver også at alle har et medfødt temperament som påvirker reaksjoner i situasjoner og utøvelse av fysisk aggresjon. Aggresjon er naturlig hos mennesker, men evnen til å regulere denne atferden må læres fra miljøet for å kunne fungere i et sosialt samfunn. Fysisk aggresjon og raserianfall er normal atferd hos barn og topper seg i 2-3 års alder. Med fysisk aggresjon mener Tremblay (2010) sparking, slåing, biting, skubbing, kveling osv. Å bruke objekter og våpen er også fysisk aggresjon.

Darwin referert i Tremblay (2010) beskriver at sinnet sin funksjon er å trigge handlinger som hjelper oss å nå ønskede blokkerte mål. For våre forfedre var fysisk aggresjon nødvendig for å skaffe mat, for å beskytte seg mot fiender og for å overleve. Men alle dyr må lære å håndtere sin fysiske aggresjon, ellers vil det kunne føre til fatale skader, og i tillegg vil mangel på selvkontroll også kunne lede til sosial ekskludering. Etterhvert som alternative strategier blir lært både på bakgrunn av modning og fra press fra miljøet vil den aggressive atferden avta. Tremblay (2010) påpeker også viktigheten av at avlæring av aggressiv atferd må begynne tidlig fordi det da vil gi størst effekt.

Ut i fra samlet data konkluderer Tremblay (2010) med at majoriteten av førskolebarn viser fysisk aggresjon, mens største parten av disse barna lærer med alderen andre metoder for løse problemer. Noen barn bruker lengre tid enn andre barn for å lære, og jenter lærer dette raskere enn gutter. De fleste tilfellene der barn viste vedvarende fysisk aggresjon i ungdomstiden viste det også som barn. Dette er med å påpeke viktigheten av tidlige tiltak.

2.5 Miljøfaktorer

Sigmund Freud referert i Aronson og Aronson (2011) mente at mennesker er født med instinkter som leder til aggressive handlinger. Han mente også at det var bra å uttrykke seg aggressivt for å få ut aggressiv energi. Hvis ikke denne aggresjonen kom ut, mente han at det ville bygge seg opp et stort trykk som kunne føre til voldelige hendelser eller til mental sykdom. Flere studier viser til at dette ikke stemmer, men at det heller er slik at aggresjon avler aggresjon; ved å uttrykke aggresjon

leder det til mer aggresjon. Studier viser også at personer som først har gjort aggressive handlinger har letter for å gjøre det igjen (Aronson & Aronson, 2011).

Aronson og Aronson (2011) hevder også som Freud at aggresjon er et instinkt i oss mennesker, men at det også skyldes flere ting. De mener at atferd blir påvirket av miljø og at utagerende atferd kan modereres av sosiale faktorer. Det finnes klare eksempler på at kulturell innflytelse er med på å forme vår respons på ulike situasjoner, og om vi vil respondere aggressivt eller ikke.

Aronson og Aronson (2011) skriver at frustrasjon er den største drivkraften til aggresjon, og det finnes flere faktorer som kan fremprovosere denne frustrasjonen. Målblokkering er en vanlig årsak til frustrasjon. Desto nærere man er målet når det blir blokkert, desto mer frustrasjon. Frustrasjonen blir også større når mål blokkeringen er uventet eller virker urimelig.

Albert Bandura og hans kollegaer (1961) forklarer aggresjon gjennom sosial læringsteori. Han gjorde en rekke eksperimenter der de fikk en voksen person til å slå og bruke verbal aggresjon mot en dukke mens barn så på. Etterpå fikk barna lov å leke med dukken, og det viste seg at barna imiterte de voksnes aggressive atferd og brukte andre former aggressivitet i tillegg. Barna som ikke hadde vært vitne til voksnes aggressive atferd mot dukken lekte harmonisk med ulike leker på lekerommet. Gjennom disse eksperimentene forsøkte han å vise at barn lærer aggressiv atferd gjennom å se på eldre barn eller voksne. Teorien sier at aggresjon er noe som kontrolleres av ytre belønning, at barna synes det er gøy og opplever dermed en belønning for seg selv (Bandura, Ross, & Ross, 1961). Dette kan minne om det teorien sier om proaktiv aggresjon, mer enn reaktiv aggresjon.

Feshback referert i Aronson og Aronson (2011) utviklet en metode for å lære barn empati der de lærte barna å ta andres perspektiv, lærte å identifisere andres følelser, og uttrykke egne følelser. Denne metoden viste seg å gi en signifikant minskning av aggressiv atferd. Desto mer empati en person har, desto mindre aggresjon vil en person utøve.

2.5.1 Samhandling og forsterkingsmekanismer

Barn med vanskelig temperament vil kunne være vanskeligere å gi omsorg til, og de kan fremkalle streng og uberegnelig disiplin fra foreldrene, og etterhvert vil det kunne gi økt toleranse for aggresjon fra foreldrene. Denne samhandlingen fører til at barnets opprinnelige atferd blir forsterket. Det blir da en snøballeffekt der barnet får mindre positiv sosialisering, de får færre anledninger til å øve på pro-sosiale handlinger og de utvikler dermed gjennom samhandling et begrenset og negativt atferdsmønster (Smith, 2004).

«I følge forsterkningsteori blir antisosial atferd lært og praktisert i barns sosiale miljøer» (Smith, 2004, s. 147). Smith (2004) refererer til Pattersons sosialiseringsmodell som legger vekt på samhandling mellom foreldre og barn gjennom bruk av makt og viser sammenheng mellom streng og lite konsekvent foreldredisiplin og atferdsvansker. Hvis barnet unngår et påbud fra foreldrene, og på den måten får viljen sin, vil barnets opposisjonelle atferd forsterkes. Ved at barnet erfarer at slik oppførsel gjør at de får det som de vil, at de unnslipper, vil oppførselen på denne måten forsterkes. I barnehagen vil disse barna kunne komme i kontakt med andre barn med antisosial atferd, og vil kunne motta positive tilbakemeldinger for sin aggresjon. Barn lykkes ofte best med å få kontakt med likesinnede. De blir avvist av mange med pro-sosial atferd, men den antisosiale atferden blir oppmuntret av venner med lik atferd, og dermed forsterket.

2.5.2 Tilknytning

Tilknytningsstil vises gjennom såkalt tilknytningsatferd. Ainsworth et al. (1978) beskriver tre ulike tilknytningsstiler som hun benevner: Unnvikende (A), trygg (B) og ambivalent (C). I tillegg fant Main og Solomon referert i Kvvello (2009) en fjerde tilknytningsstil fra arbeid med traumatiserte barn, denne benevnte de desorganisert/desorientert (D).

På grunnlag av tilknytningsteori er det flere faktorer som kan ha sammenheng mellom det tidlige foreldre-barn forholdet og senere utvikling av atferdsvansker. Utrygg tilknytning kan føre til at barna forsterker sin negative oppførsel for å fremprovosere omsorg. Aggresjon og atferdsvansker kan være en tilknytningsstrategi som barnet tar i bruk å for sikre seg omsorg. Erfaringene barn har med omsorgspersoner blir lagret som minnespor som igjen blir generalisert for å gjelde alle mennesker. Barn kan ha vansker med å stole på andre hvis de har en utrygg tilknytning til omsorgspersoner. Barn med dårlig tilknytning har også ofte dårlig emosjonsregulering og har ikke lært å håndtere og sette ord på følelser (Smith, 2004).

Ved den trygge tilknytningsstilen B har barna erfart trygge, forutsigbare, tilgjengelige både fysisk og emosjonelt og responderende omsorgsgivere. De har derfor ikke behov for å utøve ekstrem atferd for å fremprovosere omsorg, og er ikke i tvil om andres intensjoner med kontakten.

Aggresjon er fremtredende for alle de tre utrygge tilknytningsstilene. Ved den utrygge tilknytningsstil A har barna opplevd foreldre som lite til stede og lite omsorgsfull og disse barna forsøker ofte å klare seg selv, og søker lite omsorg. Disse barna oppfatter ofte at de ikke kan stole på andre, og de kan oppfattes som fiendtlige og aggressive. De har ofte en tendens til å forsøke å

dominere, og ha lite følelsesmessig kontakt med andre.

Barn med utrygg ambivalent tilknytningsstil C har opplevd foreldre som gir noe, men ujevn respons og omsorg. Barna lærer seg dermed å forsterke sine signaler for å fremprovosere omsorg. De er ofte klengete, har en oppmerksomhetskrevenne atferd, er urolige, ukritisk i kontakt med fremmede, aggressive og har dårlige sosiale ferdigheter.

Ved den siste utrygge tilknytningsstilen D har barna vokst opp med mishandling og har erfart hvor viktig det er å ikke fremprovosere overgrep. De viser ofte lite følelser fordi de er redde for å utløse sinne hos voksne. Ofte kopierer de atferdsstilen til sine foreldre, er utnyttende og mobber andre (Kvello, 2009).

2.5.3 Medieringsveier og multirisikogrupper

Medieringsveier gir svar på hvordan og hvorfor risikobetingelser fører til skjevutvikling og at det er flere årsaks mekanismer som virker sammen (Smith, 2003). I en undersøkelse gjort av Moffitt et al. referert i Smith (2003) kom det frem at guttene i studien som viste vedvarende antisosial atferd kom fra familier med kjennetegn som lav sosioøkonomiske status, tenåringsmødre, mange søsken og dårlig mental helse hos mødrene, sammenlignet med gruppen som viste bedring. Dårlig omsorgsutøvelse og familiestress kan her være en medierende faktor. Barn som viser tidlig tegn på antisosial atferd, som vokser opp i familier med adekvat grensesetting og med foreldre som gode rollemodeller viser å ha bedre prognose enn barn med samme utgangspunkt som vokser opp i familier med dårlig omsorgsutøvelse. Det er vist i en undersøkelse av Shaw, Winslow, og Flanagan (1999) at en multirisikogruppe, der barn med flere risikofaktorer som vanskelig temperament og dårlig omsorgsutøvelse, utsetter barnet for større skade enn summen av enkelt faktorer virker hver for seg.

Aggresjon kan være formbart i tidlig alder hvis man tar hensyn til både barnas individuelle egenskaper i atferds- og emosjonsregulering og deres erfaringer når det gjelder sosialisering (Smith, 2004).

2.5.4 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er utviklet av Sameroff (2000) og er en moderne måte å forstå barns psykososiale utvikling på. Modellen viser hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer gjensidig påvirker barnets utvikling. Barnet påvirker sine omgivelser som igjen er med på å påvirke barnet.

Risiko- og beskyttelsesfaktorer er sentrale elementer i denne modellen. Faktorer som depresjon i familien, mishandling, lav sosioøkonomisk status eller gener som gjør barnet mer sårbart, er alle eksempler på risikofaktorer. En beskyttelsesfaktor kan for eksempel være en god voksen-barn relasjon der barnet har noen å søke støtte hos ved oppstått problem.

Transaksjonsmodellen har et optimistisk syn på barns utvikling og mener at positive intervensjoner kan demme opp for konsekvenser av risikofaktorer. Transaksjonsmodellen ser en helhet med flere ulike faktorer som gjensidig påvirker hverandre. Med bakgrunn i transaksjonsmodellen må man se på utagerende atferd hos barn som følge av komplekse gjensidige påvirkninger av ulike faktorer på ulike nivåer over tid. Det er dermed viktig å sette i gang tiltak rettet mot flere nivåer og alle risikofaktorer (Drugli, 2008).

2.6 Tilrettelegging av læringsmiljøet- den autoritative voksenrollen

2.6.1 Ulike voksenroller

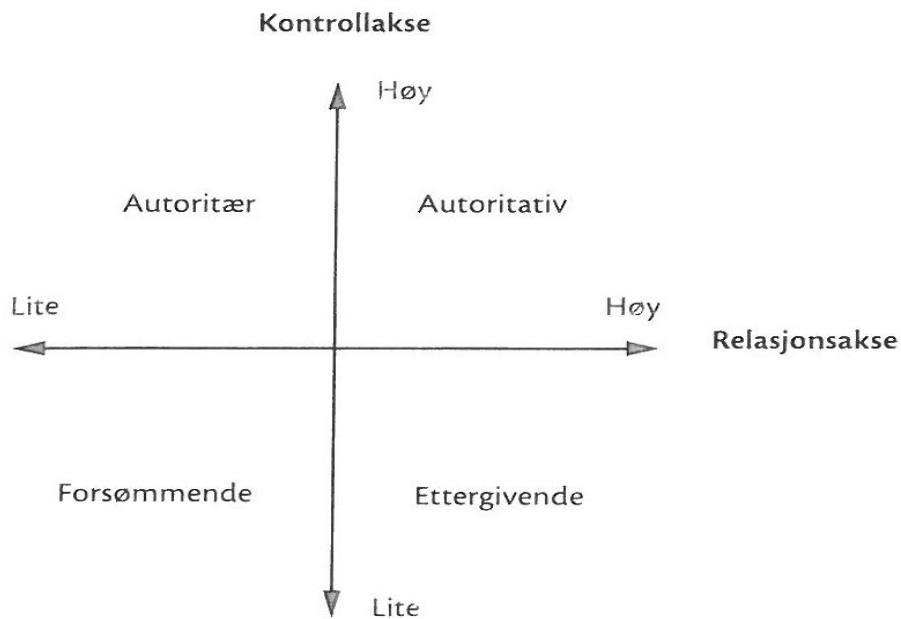
Diana Baumrind (1991) beskriver gjennom sin modell fire ulike foreldrestiler. Som vi ser på modellen nedenfor har den ettergivende voksenrollen fokus på relasjoner og varme ovenfor barna, men har vansker med å gjennomføre tydelig kontroll og vil ha problemer med å sette grenser. Dette kan føre til at noen barn blir utrygge, mens andre vil forsøke å utnytte situasjonen til å selv ta over kontrollen, som igjen kan føre til aggresjon hos disse barna i møte med andre voksne som tar kontrollen (Nordahl, 2002).

Den autoritære voksenrollen har fokus på kontrollaksen men lite på relasjonsaksen. Den voksne spiller på frykt og tvang for å oppnå sine mål, og fokuserer i liten grad på barnets perspektiv og barns medvirkning (E. Roland, 2007). Denne voksenrollen kan være med på å øke aggresjon og opposisjon hos barn (Nordahl, 2002).

Den forsømmende voksenrollen har både problemer med relasjonsbygging og kontroll og kan forbindes med omsorgssvikt (Nordahl 2002).

Erling Roland (2007) skriver om viktigheten av den autoritative klasseledelse. Autoritativ er ikke det samme som autoritær. Denne voksenrollen bygger på tillit, der læreren kombinerer varme, støtte og relasjonsbygging i kombinasjon med utøvelse av kontroll, krav, struktur, klare grenser og normer. Den autoritative voksne er i følge Pål Roland (2013) opptatt av barnets perspektiv og barns

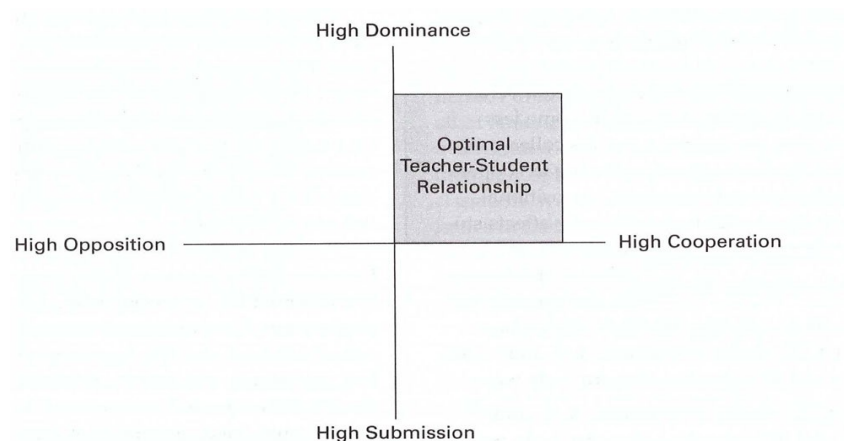
medvirkning som er i tråd med barnehageloven om barns medvirkning. Baumrinds (1991) forskning viser at den autoritative voksenrollen har en fremmende effekt på pro-sosial atferd og reduksjon av negativ atferd.



Figur 2: Ulike foreldrestiler (Baumrind,1991)

Modellen til Baumrind sier lite om konteksten, hva som ligger i begrepene relasjoner og kontroll og hvordan dimensjonen kombineres og utøves i praksis.

Marzano et al. (2003) har laget en modell som kan minne om Baumrind (1991) sin. Denne viser to dimensjoner som definerer et godt forhold mellom lærer – elev, men kan også overføres til voksenbarn i barnehage. Den ene dimensjonen er dominans (dominance), og den andre er samarbeid (cooperation). Dimensjonen dominans står i kontrast med underleggelse/underdanig (submission). Den andre dimensjonen samarbeid står i kontrast med opposisjon (opposition). En god barnehagelærer skal ha grad av høy dominans, samt høy grad av samarbeid, som kan minne om det autoritative perspektivet i Baumrinds modell der det skal være høyt på kontrollaksen og relasjonsaksen. Marzano et al. (2003) beskriver hvordan man kan utøve hensiktsmessig og passende dominans og samarbeid. Teorien om utøvelse av passende dominans vil bli presentert under avsnittet kontroll/krav. Teorien hans om utøvelse av dimensjonen samarbeid vil ikke bli presentert fordi denne teorien framgår som for skolerettet. Mer relevant teori blir utdypet under avsnittet relasjoner, for å beskrive det samme fenomen.

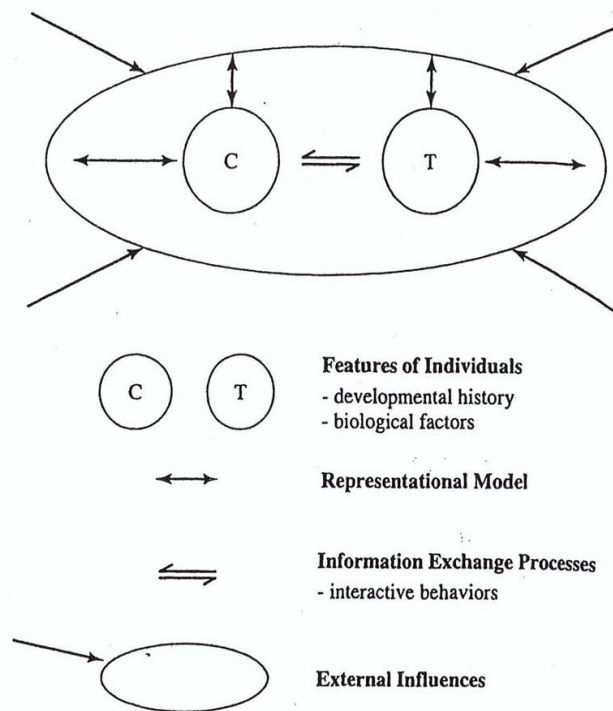


Figur 3: Interaction between dominance and cooperation (Marzano et al., 2003, s.43)

Videre vil de to dimensjonene i den autoritative voksenrollen, relasjonsbygging og krav/kontroll, bli ytterligere klargjort for å få et dypere innblikk i hvordan den autoritative voksenrollen kan utøves i barnehagen med tanke på barn som viser utagerende atferd.

2.6.2 Relasjoner

Nordahl (2002) hevder at "Lærere med gode relasjoner til elever ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon" (Nordahl, 2002, s. 112). Pianta (1999) hevder at relasjoner mellom barn og voksne, både foreldre og barnehagelærere, spiller en sentral rolle i barns utvikling, og betegner den som infrastrukturen som danner grunnlaget for den videre utviklingen til barnet. Videre mener han at en dårlig relasjon mellom foreldre og barn, og mellom lærer og barn kan være en hovedårsak til at barn utvikler negativ atferd i skolen (Pianta, 1999).



Figur 4: A conceptual model of teacher-child relationships (Pianta et al., 2003, s. 206)

Figuren over viser at hovedkomponentene i en relasjon mellom lærer og elev, eller i barnehagesammenheng barnehagelærer og barn, er egenskaper hos individene, individenes representasjon av relasjonene, prosesser der informasjon blir utvekslet mellom individene og tilslutt ekstern innflytelse i det systemet relasjonen er i, som for eksempel barnehagen. Egenskaper ved individene som påvirker relasjonen er kjennetegn som temperament, personlighet, alder og erfaringer ved de to individene (C og T) og hvordan hvert individ sin opplevelse av relasjonen er. Relasjoner inkluderer også hvordan informasjon utveksles mellom individene i relasjonen, hvordan tilbakemeldingsprosesser (feedback) av informasjon skjer mellom barnehagelærer og barn. Ovalen rundt dem og de to pilene mellom barnet og den voksne viser til prosesser der informasjon blir utvekslet i denne relasjonen. Den inneholder viktige elementer som språk og kommunikasjon, men også hvordan man oppfatter eller tar inn den andre personen. Dette elementet mener Pianta (1999) er av avgjørende betydning for hvordan relasjonen i dette dyadiske systemet fungerer og kvaliteten av det. Han fremhever at det er ikke enkeltstående hendelser som danner kvaliteten i relasjonen, det er heller det mønsteret av tilbakemeldinger som barnet opplever i møtet med voksne. Ut i fra dette ser man viktigheten av at barnehagelæreren er bevisst sin samhandling med barna og forstår hvilke påvirkningsmekanismer som er i sving (Pianta et al., 2003). Den tredje komponenten, ekstern

innflytelse, som er det systemet relasjonen finnes i, spiller også en rolle for voksen-barn relasjoner. Barnehager har blant annet normer for disiplin og adekvat atferd. Barnehagelærere styres også av årsplaner og rammeplanen for barnehagens innhold om hva barna skal lære og hvordan det skal læres. Alle disse ytre faktorene vil kunne være med å påvirke relasjonen (Pianta, 1999).

Nøkkelkvaliteter i relasjonene mellom barn og voksne er relatert til den voksne sin evne til å lese barnets emosjonelle og sosiale signaler og respondere relevant på disse signalene, anerkjenne og vise emosjonell varme, tilby barnet hjelp, være en modell for god oppførsel og skape nødvendig struktur og sette grenser utfra barnets behov (Pianta, et al., 2003).

Pianta et al. (2003) trekker frem at det er viktig å være oppmerksom på at det er et asymmetrisk forhold som ligger i relasjonen mellom voksne og barn. De voksne er ansvarlige for å skape trygge og gode omgivelser og læringsmiljø for barna, og barnet står i et avhengighetsforhold til voksenpersoner for å kunne utvikle seg.

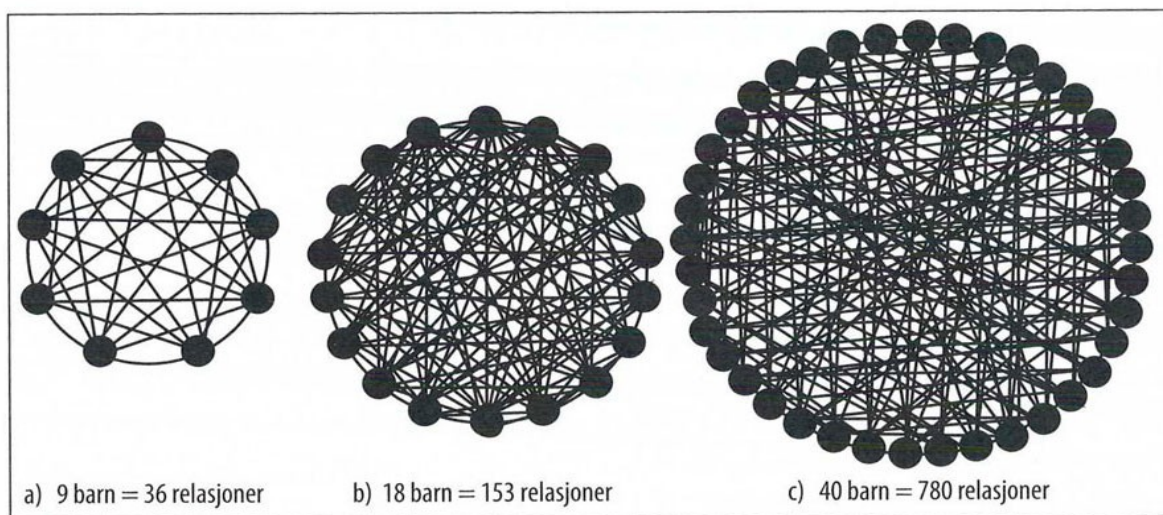
P. Roland presenterer (2013) flere måter å bygge voksen-barn relasjoner. Ved at den voksne tar initiativ til småprat med barnet og tar barnets perspektiv, viser den voksne at han bryr seg og kan gjennom dette etablere et godt forhold til barnet. Gjennom lekeaktiviteter vil barn og voksne kunne utvikle noe felles og dermed danne grunnlag for god relasjon. Om den voksne igangsetter aktiviteter der barnet kan få mestringsopplevelser vil det være en god læringsarena for barnet og en god samspills situasjon mellom barnet og den voksne.

Pianta (1999) beskriver en metode for å bedre relasjoner mellom barn og voksne, og presenterer det han kaller «banking-time». Det går ut på at et barn og en voksen er sammen bare de to for å bygge opp en slags «positiv sosial kapital». I denne alene tiden er det viktig å gjøre ting på barnas premisser, noe barnet liker å gjøre og at den voksne viser interesse for barnet. Dette vil både kunne styrke barnets selvbildet, danne bedre relasjoner og være nyttig i arbeid med å minske utagerende atferd. Barn og unge lærer også normer best hvis de liker normsetteren og har en god relasjon fordi man identifiserer seg med dem man liker (Aronson & Aronson, 2011). Dette er med å bygge oppunder viktigheten av gode relasjoner.

2.6.3 Relasjoner i den fleksible barnehagen

Seland (2011) har ved hjelp av en figur illustrert hvordan den relasjonelle kompleksiteten øker når antall mennesker som samhandler øker. Figur 5 nedenfor viser antall mennesker i en gruppe som forholder seg til hverandre, og summen av antall relasjoner. Vi ser at ved å doble antall barn vil

antall relasjoner innad i gruppen øke mye mer enn det dobbelte. Det betyr at arbeidet med sosial kompetanse, og relasjoner, både voksen-barn og barn-barn relasjoner som er en av faktorene Utdanningsdirektoratet (2012, 4. desember) vektlegger ved gode læringsmiljø, blir en større utfordring. Barnehagelærerens arbeid med å bli kjent med, tolke, forstå og følge opp hva som skjer i hele barnegruppen blir større. Jo flere barn det er på en gruppe, jo flere voksne er det, og desto vanskeligere å samle all kunnskap der alle de voksne har et helhetlig bilde av barnegruppen.



Figur 5: En figur om den relasjonelle kompleksiteten i den fleksible barnehagen (Seland, 2011, s. 103)

I følge P. Roland (2013) er det viktig for barn med alvorlige atferdsproblemer å etablere et miljø som består av noen få, kompetente og stabile voksne over en lengre tidsperiode. I tillegg er det viktig at alle de ansatte som jobber med barnet har god kompetanse når det gjelder forståelse og håndtering av et barns utagerende atferd.

Pianta et al. (2003) påpeker også at strukturelle aspekter i miljøet kan ha en viktig rolle med tanke på barn-voksen relasjoner. Observasjoner av voksen-barn interaksjoner i barnehager og i første klasse varierer blant annet ut i fra andel barn i forhold til voksne i et rom. Der det er lav andel barn i forhold til voksne er barna oftere i kontakt med læreren og det er mer kontakt som er positiv emosjonelt. Også aktivitetsmetodene (store eller små grupper) viste seg å ha betydning. Aktiviteter med store grupper ga mindre barn-voksen kontakt enn aktiviteter i mindre grupper.

2.6.4 Kontroll og kvav

Målet med kontroll og krav er å hjelpe barnet til å forstå de gjeldene grensene i et samfunn for best mulig kunne klare seg i samspill med andre. Det vil da være viktig å oppmuntre til positiv atferd, forklare grenser og hvorfor grensene blir satt (P. Roland, 2013). Ut i fra Baumrinds modell (1991) og det autoritative perspektiv, kan det tolkes at grensesetting skal være grunnleggende varm og vennlig og ikke være forbundet med kjefting, strenghet, morskt kroppsspråk og unaturlig høy stemme (P. Roland, 2013).

Teorien til Marzano et al. (2003) er basert på elever i skolen, men kan også la seg også overføre til barnehagesammenheng. De hevder at å ha rutiner, regler og disiplin intervensjoner i tillegg til positive og negative konsekvenser vil være med å sørge for at læreren kommunisere kontroll eller dominans. I tillegg til dette må læreren vise bestemt adferd (assertive behavior) for å kommunisere dominans som innebærer tre primær kategorier:

1. Bestemt kroppsspråk- bruk øyekontakt, vend deg mot barnet uten å komme for nær.
2. Passende toneleie- bruk en stemme som er litt høyere enn vanlig stemmebruk.
3. Ikke gi etter- Ikke ignorere upassende oppførsel, og hold ut helt til den passende oppførselen vises.

Å etablere tydelige læringsmål og er også en måte å vise dominans på. De voksne må da gi konstruktive tilbakemeldinger på barnas måloppnåelse og stille krav til dem og vise at han/hun ønsker å hjelpe barna til å nå målene sine (Marzano et al., 2003). I følge Baumrind (1991) skal krav stilles tilpasset barnets modenhetsnivå.

2.6.4.1 Rutiner og regler

Regler og rutiner er en måte å utøve kontroll og krav på og kan gjøre at det blir mindre forstyrrelser for de voksne og barna. En regel identifiserer generelle forventninger eller standarder, mens en rutine kommuniserer forventninger for spesifikk atferd. Selv om ulike voksne vil ha ulike regler og rutiner, er det likevel fellestrekk mellom dem. Typisk for regler og rutiner er å ha forventninger til adferd, og regler og rutiner for forstyrrelser. For mange regler kan gi motsatt effekt, det er derfor viktig å nøye velge ut sine regler og rutiner (Marzano et al., 2003).

Starten av dagen setter standarden for hva som vil skje videre. Regler og rutiner bør bli avklart allerede i starten, helst med en plan for dagen, og liknende. Avslutningen av en aktivitet og

avslutning av dagen er også svært viktig, ettersom det er dette barna tar med seg til neste møte. Å rydde avdelingen eller basen, leker og materiale vil være gode rutiner. Det kan også være nyttig å ha regler og rutiner for hvordan man håndterer overgangssituasjoner, som påkledningssituasjoner, tur til biblioteket, ekskursjoner og liknende da disse fort kan bli kaotiske (Marzano et al., 2003).

Når barnehagelæreren skal lage regler og rutiner bør man involvere barna i prosessen.

Barnehagelæreren kan presentere regler eller rutiner ved å gi et eksempel, og la barna diskutere denne og eventuelt komme opp med noen forslag til endringer. Målet er at en gruppediskusjon skal bidra til et kompromiss som fører til at alle aksepterer reglen eller rutinene for hva som skal gjøres (Marzano et al., 2003).

2.6.4.2 Disiplin og straff

Bruk av straff har vist seg å ha en midlertidig effektiv, og med mindre det blir brukt med forsiktighet kan bruk av straff gi motsatt effekt enn ønsket i det lange løp (Aronson & Aronson, 2011). Studier av foreldre som bruker mye tøff straff viser at barna deres ofte blir svært aggressive. Men dette beviser ikke nødvendigvis at det er straffen i seg selv som øker aggressiviteten. Foreldre som bruker mye tøff straff er sannsynligvis aggressive selv, og det kan hende barna deres kopierer deres atferd. Det har blitt vist at hvis barn blir straffet av en voksen de har en varm relasjon til, vil de med høy sannsynlighet følge den voksnes ønske selv når den voksne har forlatt rommet. Men om en kald voksen med dårlig relasjon med barnet bruker straff, er det mindre sjans for at barnet innretter seg etter den voksne etter han/hun har forlatt rommet. Det er grunner til å tro at straff kan være nyttig i noen situasjoner der det blir brukt i kontekster med varme relasjoner. Hvilken effekt straffen har kommer an på dens alvorlighetsgrad og hvilke begrensinger den gir. Streng straff vil kunne gi store frustrasjoner hos barnet, og siden frustrasjon er en av de vanligste årsakene til aggresjon kan det være lurt å prøve å unngå straff når man prøver å dempe aggresjon (Aronson og Aronson, 2011).

Mild straff har vist seg gjennom flere studier å ha bedre langtidseffekt enn hard straff. Aronson og Aronson (2011) beskriver det med et eksempel: Hvis en gutt blir truet med hard straff av sin mor dersom han slår sin lillesøster ville barnet unngått å gjøre dette, men bare på grunn av frykt for å bli straffet. Derimot dersom moren kun truer med en mild straff, en straff som akkurat er mild nok til å stoppe guttens aggresjon, kan han ikke bruke straffen i seg selv som grunn for å ikke slå. Den eksterne begrunnelsen for å ikke slå er minimal, og han må dermed legge sine egne begrunnelser for å rettferdiggjøre sin tilbakeholdenhet. På denne måten overbeviser han seg selv om at han ikke

ønsker slå, og begrunner det for eksempel med at det ikke lenger er noe gøy eller positivt.

Å ignorere barns aggressive atferd og belønne for ønsket atferd er en strategi som baserer seg på at aggressiv atferd er en metode barnet bruker for å oppnå oppmerksomhet. Dermed blir det for barnet en straff i seg selv å bli ignorert for sine aggressive handlinger. Ved å gi straff for uønsket atferd kan det oppleves som en belønning fordi barnet da oppnår oppmerksomhet for sine handlinger. Studier viser at barn som får mye belønning for ønsket atferd viser mye mer konstruktiv atferd og mindre aggressivitet. Aronson og Aronson (2011) presiserer viktigheten av å lære barn ikke-voldelige metoder å løse konflikter på.

Marzano et al. (2003) peker på 4 disiplinære metoder som er relevant. 1) Forsterkning: Her anerkjenner man og belønner for positiv atferd. 2) Straff: Straff innebærer en form for negativ konsekvens for den upassende atferden. 3) Ingen umiddelbare konsekvenser: Man kan få beskjed om hvordan man skal og ikke skal oppføre seg, men det skjer ikke noe utover dette. 4) Kombinert straff og forsterkning: Denne innebærer anerkjennelse og belønning for positiv atferd, og med konsekvenser for negative handlinger. Nummer 3 hadde minst effekt, da den fikk verken en positiv eller negativ respons av den voksne. Dette sier seg selv, ettersom mennesker trives med tilbakemeldinger. Den metoden som fungerte best var nummer 4, som var en kombinasjon av forsterkning og straff.

I denne teoretiske delen av oppgaven er de teoretiske begrepene, nærmere bestemt den fleksible barnehagen, læringsmiljø og utagerende atferd, blitt utdypet. Mulige årsaker til utagerende atferd er deretter blitt presentert. Det autoritative perspektivet som bygger på en kombinasjon mellom kontroll/krav og relasjoner og er gjennom teoridelen blitt nærmere utdypet.

Videre vil studiens fremgangsmåte bli belyst, og deretter vil funn bli presentert og drøftet lys av teori og refleksjoner.

3 Metode

3.1 Beskrivelse av forskningsmetode

Forskning er en systematisk, aktiv og grundig granskning for å finne ny viten og mer kunnskap (Johannessen, et al., 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. Kvantitet viser til mengde eller tall, mens kvalitet betyr beskaffenhet og viser til egenskaper ved fenomener. Kvantitativ forskning som metode kan forbindes med data som kan telles opp, 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. Metoden brukes for å undersøke fenomener man ønsker å forstå mer detaljert og grundig og er preget i høy grad av åpenhet og fleksibilitet (Johannessen et al., 2010).

3.2 Kvalitativ forskningsmetode og design

I dette forskningsprosjektet ble det valgt å ta i bruk en kvalitativ forskningstilnærming for å belyse studiens problemstilling. Begrunnelsen for å ta i bruk kvalitativ metode var for å komme nærest mulig inn på målgruppen og prøve å forstå og belyse hvordan informantene oppfatter sin virkelighet og dermed også hva de ser på som muligheter og begrensinger i læringsmiljøet i den fleksible barnehagen.

Det blir brukt en fenomenologisk tilnærming for å utforske og beskrive informantenes erfaringer og forståelse av fenomener. Det blir da forsøkt å forstå meningen med et fenomen sett gjennom informantens øyne i den sammenhengen der meningen skapes (Johannessen et al., 2011).

I motsetning til kvantitativ metode der analysen består av opptelling gjennom statistiske analyser snakker man i kvalitativ metode ofte om hermeneutisk analyse, altså en tolkningsanalyse (Johannessen et al., 2010). «Hermeneutikk betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, forklare og si» (Widerberg, 2001, s. 24). Denne tilnærmingen legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike måter (Thagaard, 2009). Mening skapes og kan bare forstås i en kontekst, og all forståelse bygger på hvilken forforståelse man har og gir dermed også en forventning som man har med seg inn i forskningsprosessen. Dette er viktig å ha med seg i tankene i tolkningsprosessen for å gjøre forskningen mer pålitelig (Widerberg, 2001; Thagaard, 2009).

3.3 Utvalgstrategi og rekruttering

I kvalitative studier er hensikten å få mest mulig kunnskap og fyldige beskrivelser av et fenomen. Da må forskeren tenke igjennom hvilken målgruppe og deretter hvilke personer som er aktuell for å få samlet nødvendig data. Man bruker da en strategisk utvelgelse av informanter der det foretas valg mellom alternativer for å få et hensiktsmessig utvalg (Johannessen et al., 2010).

Målgruppen for denne studien var pedagogiske ledere i den fleksible barnehagen. Den type organiseringsform som inngår i oppgavens definisjon av den fleksible barnehagen var da et kriterium, og det ble gjort en kriteriebasert utvelgelse av barnehager (Johannessen et al., 2011). For å få oversikt over målgruppen ble blant annet snøballmetoden tatt i bruk (Johannessen et al., 2011). Her ble informanter plukket ut ved at jeg forhørte meg rundt om personer som visste mye om temaet som skulle undersøkes. Personene som ble kontaktet viste igjen til andre aktuelle målgrupper. Da dette ikke ga tilstrekkelig med informanter, ble kommunen kontaktet for å få en oversikt over aktuelle barnehager i kommunen. Kommunen hadde ikke full oversikt over alle barnehagenes organiseringsmetoder, og dermed ble de aktuelle barnehagene kontaktet for å få svar på det. 15 ulike barnehager ble til sammen kontaktet.

Det ble forsøkt å skaffe informanter fra barnehager i samme geografiske område for å minske muligheten for eventuelle store sosioøkonomiske forskjeller. Dette ble derimot vanskelig fordi flere av barnehagen som ble kontaktet ikke ønsket, hadde anledning eller var en aktuell målgruppe for å delta i undersøkelsen.

For å velge ut personer i den aktuelle målgruppen som skulle delta, ble det også gjort en kriteriebasert utvelgelse. Et kriterium var at informantene skulle arbeide som pedagogiske ledere, dette på grunn av deres ansvar for tilrettelegging av læringsmiljøet. Et annet kriterium var at informantene jobbet med barn over tre år ettersom det oftest forekommer mest utagerende atferd i denne aldersgruppen. Til sist var det ønskelig at informantene hadde minst to års arbeidserfaring som pedagogisk leder for å sikre at de hadde erfaring innenfor temaet som ble undersøkt. Alle disse kriteriene ble oppfylt ved rekruttering av informantene.

Rekruttering av informantene ble gjort ved å ta kontakt med styrer i de aktuelle barnehagene via telefon. Dersom barnehagen var aktuell og interessert i å delta, ble et informasjonsskriv (vedlegg 2) sendt via mail. Styrer tok deretter kontakt med de aktuelle pedagogiske lederne som igjen ga meg tilbakemelding via mail eller sms der vi avtalte tidspunkt for intervju.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Innenfor kvalitativ metode finnes det flere fremgangsmåter for å samle inn relevant kvalitativ data. Som fremgangsmåte i denne studien ble intervju valgt. Det kvalitative forskningsintervju kan være mer eller mindre strukturert. I denne studien ble det anvendt semistrukturert intervju, eller delvis strukturert intervju, der temaer er valgt, men der rekkefølgen på spørsmålene kan varieres underveis og der informantene også under intervjuet er med å bidra til hva som tas opp (Johannessen et al., 2010). Semistrukturert intervju ble valgt for å sikre at mest mulig relevant data kommer frem.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Før datainnsamlingen ble utført ble studien meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) med et utkast til intervjuguide. 01.12.14 mottok jeg svar fra NSD om at prosjektet var vurdert og det var funnet at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstilte kravene i personopplysningsloven og behandling av personopplysninger kunne dermed settes i gang (vedlegg 1). Deretter startet jeg å kontakte barnehager.

I informasjonsbrevet (vedlegg 2) som ble sendt ut til informantene på forhånd av intervjuene ble de informert om at all deltagelse i studien var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å måtte oppgi grunner for det og uten at det vil gi noe form for konsekvenser.

Informantene ble også opplyst om at all informasjon som ble samlet i studien ville bli formidlet i anonymisert form og kun bli brukt i denne sammenheng, og at deltakerne i studien ikke ville kunne gjenkjennes i publikasjonen da verken navn på personer, deres kjønn, alder, navn på barnehager eller kommunen ville bli oppgitt. Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.juni 2014, og da vil all innsamlet informasjon gjennom intervjuet via lydopptaker og eventuelle nedskrevne notater bli slettet, og dette ble også oppgitt via informasjonsbrevet.

I tillegg fikk informantene gjennom informasjonsbrevet informasjon om undersøkelsens overordnede formål. Før intervjuet satt i gang ga intervjudeltakerne skriftlig samtykke på deltakelse etter å ha bekreftet å ha lest informasjonsbrevet.

En intervjuguide (Vedlegg 3) med ulike tema og forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål ble utarbeidet og testet ut eller pilotert på en medstudent før selve datainnsamling begynte. Dette for å få tilbakemeldinger på intervjuguidens innhold, for å teste hvor lang tid intervjuet ville ta og for å

øve meg på å gjennomføre et forskningsintervju. Alle temaene i intervjuguiden ble beholdt, men noen av spørsmålene ble noe endret fordi det viste seg gjennom piloteringen at noen spørsmål var noe uklare og kunne tolkes på ulike måter.

Intervjuguidens temaer tok utgangspunkt i de teoretiske begrepene i problemstillingen, utagerende atferd og læringsmiljø. Som utgangspunkt for utforming av spørsmål og tema rundt læringsmiljø ble blant annet Baumrind's teori (1991) om det autoritative perspektiv (relasjoner og kontroll) brukt som teoretisk rammeverk. I tillegg ble Utdanningsdirektoratets (2012, 4. desember) beskrivelse av godt læringsmiljø, som beskrevet under punkt 2.2, tatt utgangspunkt i. Tilsammen utga dette fem temaer i intervjuguiden, disse var: 1. Utagerende atferd, 2. Læringsmiljø, 3. Kontroll/krav 4. Voksen-barn relasjoner, 5. Barn-barn relasjoner.

Innledningsvis til intervjuene ble det stilt bakgrunnsspørsmål om informantenes arbeidsbakgrunn, arbeidssituasjon, om barnehagens organiseringsform og om hva de la i begrepene utagerende atferd og læringsmiljø. Innledningsspørsmålene ble stilt både for dataene sin del, men og som en innledning til temaene og for at informantene skulle bli vant med, og bli komfortable med å snakke. Når informantene virket komfortable gikk intervjuet videre til temaene og til mer sensitive spørsmål. Dette er i tråd med hva Smith, Flowers, og Larkin (2010) skriver om gjennomføring av et semistrukturert intervju.

Temaene og spørsmålene i intervjuguiden ble lært utenat slik at intervjuguiden kunne bli brukt på en fleksibel måte. Spørsmålenes rekkefølge ble til tider byttet om der det virket naturlig og hensiktsmessig. Når interessante og viktige temaer ble snakket om ble oppfølgingsspørsmål tatt i bruk, både planlagte og ikke planlagte, for å komme mer i dybden og få mer detaljerte svar.

Datainnsamlingen ble gjort i fire ulike fleksible barnehager av fire pedagogiske ledere i løpet av en periode på fire uker. Alle barnehagene tilhørte en samme kommune på vestlandet. Dataen ble samlet inn gjennom intervju som alle varte i underkant av en time. Intervjuene ble gjennomført individuelt i avlukkede rom i den aktuelle barnehagen.

3.6 Verktøy

3.6.1 Lydopptaker

Et intervju kan registreres ved bruk av hukommelsen der det taes notater under intervjuet og ved at

hovedelementene blir skrevet ned etter intervjuet. Ved bruk av lydopptaker under intervju kan forskeren konsentrere seg om intervjuets tema, informantens svar og eventuelle oppfølgingsspørsmål fremfor å skrive distraherende notater underveis, og man unngår da at viktig informasjon kan gå tapt. Man kan også senere gå tilbake å lytte på tonefall, pauser og liknende for å sikre riktig analyse og tolkning (Kvale og Brinkmann, 2009). For å forsikre mot tekniske feil ble to lydopptakere brukt under intervjuene, både en digital diktafon og en mobiltelefon. Intervjuene ble gjennomført i avlukkede rom der minst mulig bakgrunnsstøy ville gi innvirkning på lyd kvaliteten på opptakene.

3.6.2 Transkribering

Etter hvert intervju ble intervjuene ordrett skrevet ned (transkribert) i Nvivo, som er et dataprogram som er til hjelp i analysen av kvalitative data. Når intervjuene blir nedskrevne er det lettere å få en oversikt over dem (Kvale & Brinkmann, 2009). «Å transkribere betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187), altså en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Denne oversettelsen medfører tap av kroppspråk, stemmeleie og lignende (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordeler med å gjøre komplette ordrette intervju transkriberinger er at det likevel gir mulighet for å registrere og analysere språk, uttrykk, måter å snakke på, avbrekk og taushet fremfor om man bare skriver sammendrag av intervjuene. I tillegg kan man også vurdere seg selv som intervjuer og se etter om man stiller for ledende spørsmål eller lignende som kan være med å påvirke informantens svar (Widerberg, 2001).

Når det dreier seg om meningsanalyse av store intervju tekster, og ikke for eksempel en språkanalyse, er det verken mulig eller nødvendig med avanserte former for transkribering der alt som skjer under intervjuet blir registrert (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få med mest mulig detaljer fra intervjuet ble likevel tenkepauser, latter, sukk og lignende skrevet ned med ulike tegn og tekst. Under transkriberingen av intervjuene ble også ulike tanker jeg gjorde meg markert i margen. Dette fungerte som en begynnelse av analysen.

3.7 Analyse og tolkning

«Kvalitative data taler ikke for seg selv. De må fortolkes» (Johannessen et al., 2010, s. 163).

I fenomenologiske design som i denne studien, er det vanlig å analysere meningsinnhold. Forskeren

leser da datamaterialet fortolkende og prøver å forstå den dypere meningen. Analyse og tolkning av kvalitative studier glir noe over i hverandre, men det er noen forskjeller:

- Analyse av data er en prosess der man prøver å ordne data slik at de får en struktur og dermed blir lettere å finne et mønster i datamaterialet og mer tilgjengelige for tolkning (Johannessen et al., 2010).
- Tolkning av data er en begrunnet vurdering av data i forhold til forskningsspørsmål og i forhold til relevant teori som setter funn inn i en større sammenheng. Her prøver forskeren å forstå og forklare funnene i analysen og deretter kunne oppnå formålet med undersøkelsen (Johannessen et al., 2010).

3.7.1 Koding og kategorisering

For å analysere dataene ble ulike koder og kategorier laget (vedlegg 4). En kategori er en betegnelse som primært brukes om en gruppe hvis medlemmene har fellestrekk eller på en eller annen måte er like. Kategorier fungerer på samme måte som overskrifter i en bok, mens koder fungerer som underoverskrifter med innhold som er tilpasset hver enkelt kategori. Kodene kan enten komme frem induktivt der kategoriene springer ut fra selve datamaterialet, eller deduktivt der kodene er teoretisk utledet (Johannessen et al., 2010).

Kategoriene i denne studiens analysering var de samme som temaene i intervjuguiden som igjen tok utgangspunkt i oppgavens teoretisk begrep, læringsmiljø og utagerende atferd. Disse kategoriene var; Utagerende atferd, læringsmiljø, kontroll/krav, voksen-barn relasjoner og barn-barn relasjoner. I Nvivo heter disse kodene og kategoriene noder. I Nvivo kan man lage et hierarki av nodene, med underkategorier til nodene. Under hver kategori ble det laget underkategorier eller koder som representerte det samme temaet. Kodene sprang ut i fra kategoriene som var deduktivt utledet, men ved arbeid med datamaterialet dukket også flere koder opp. Ved å gå igjennom de transkriberte intervjuene, ble ulike utsnitt av teksten markert og knyttet opp mot en eller flere noder. Dette gjorde arbeidet med å sortere, visualisere og å finne sammenhenger mellom data enklere.

Et eksempel på hvordan nodene ble satt opp kan ses nedenfor, der kontroll/krav er kategorien med ulike koder under som tilhører kategorien og temaet:

-Kontroll/krav

regler/grenser

rutiner

konsekvenser

belønning

tydelige læringsmål/krav

3.7.2 Meningsstolking

Ved tolking av et intervju har forskeren et perspektiv på det som undersøkes og tolker på grunnlag av dette. Tolkeren går dypere enn det som blir direkte uttalt og finner meninger som ikke er direkte synlig i teksten. Gjennom metode og teori kan uttalelser fra intervjuet rekontekstualiseres i en begrepsmessig kontekst. Meningsstolkninger er ofte preget av mistenksomhet ovenfor meninger som blir direkte uttrykt i form av mistankens hermeneutikk. Forskeren er her mistenksom ovenfor det som uttrykkes direkte gjennom intervjuet. Forskeren tolker her meningen som noe annet enn det som sies og leter etter de skjulte bak omliggende meninger (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.8 Kvalitetsikring

3.8.1 Reliabilitet (troverdighet)

Reliabilitet handler om vurdering av forskningens pålitelighet (Thagaard, 2009). Det har å gjøre med forskningsresultatets konsistens, om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere, eller om det ville ha endret informantens svar i et intervju med de samme spørsmålene. Her er det viktig at ikke intervjuer stiller ledende spørsmål, og tenker over at intervjuers holdninger kan vises gjennom kroppsspråk ved respons på hva informanten sier. Det kan da hende at informanten svarer det han tror er riktig å svare, fremfor sin egentlige opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2009; Johannessen, 2010).

3.8.2 Objektivitet

Det er viktig at funnene som kommer frem av studien er objektive og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannessen, 2010). Objektivitet vil i kvalitativ forskning bety at man er på jakt etter objektivitet om subjektivitet. Det er vår subjektivitet og forforståelse som gjør oss i stand til å forstå noe, det er derfor viktig å reflektere over hvilken forforståelse og fordommer man har før

man går i gang med forskningen, dette innebærer en refleksiv objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

På bakgrunn av mine tidligere erfaringer med arbeid i basebarnehage og min forforståelse på bakgrunn av teori, har jeg dannet meg et bilde om at den fleksible barnehagen ikke gir de beste læringsmuligheter for barn som viser utagerende atferd. Dette er også bakgrunnen for valg av tema i denne studien. For å være sikker på at mine fordommer og forforståelse ikke påvirker datainnsamlingen var jeg under intervjuene vært bevisst på å ikke stille ledende spørsmål. I tillegg prøvde jeg hele tiden å vise interesse for det deltakerne sa og jeg ga bekræftende nikk selv om jeg ikke alltid kunne si meg helt enig i det som kom frem. Jeg var fokusert på å få tak i mest mulig informasjon om deres opplevelser og oppfattelser, og ikke bekræftelser på mine opplevelser og oppfattelser. I tillegg var intervjuguiden formet for å få tak på både de negative elementene ved læringsmiljøet, men også vel så mye de positive elementene. For å sørge for at min subjektivitet ikke påvirker analysen og tolkningen av datainnsamlingen, var jeg opptatt av å lete etter både positive og negative elementer.

3.8.3 Validitet (bekreftbarhet)

I samfunnsvitenskap vil validitet si hvor relevant eller hvor godt dataen man har samlet representerer fenomenet, hvor vidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment for å undersøke og om vi måler det vi tror vi måler (Johannessen et al., 2010). Validitet er knyttet til tolkninger av data og spørsmål om forskningens gyldighet. Begrepet validitet er opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning, og har innenfor kvalitativ forskning en annen betydning. Innenfor kvantitativ forskning er det mest fokus på forskningsinstrumentene som for eksempel spørreskjema. I kvalitative studier er det forskeren selv som er forskningsinstrumentet, og validiteten blir da knyttet til gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2009).

En metode for å øke validiteten av denne studien ville vært å gjøre metodetriangulering. Da brukes det flere metoder for å øke validitet (Johannessen et al., 2010). I denne studien kunne det da i tillegg til intervju, også blitt brukt observasjoner for å bedre sikre samsvar mellom uttalt praksis og virkelig praksis. Men dette blir i denne studien eliminert på grunn av tidsbegrensning.

3.8.4 Generaliserbarhet (overførbarhet)

Data er ikke selve virkeligheten, men en representasjon av den. Ved generalisering vil det si at man konkluderer med at resultatet i utvalget også gjelder for populasjonen. Kvalitativ metode skal gi en forståelse av et fenomen og eventuelt si om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på en lignende situasjon. Ved kvalitative undersøkelser snakker man derfor om overføring av kunnskap som dreier seg om det etableres beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan overføres til andre sammenhenger enn det som studeres (Johannessen, 2010). For å kunne generalisere funnene av studien til å gjelde for alle barnehager i Norge, ville det vært mer hensiktsmessig å gjøre en kvantitativ studie, der det ble innhentet data fra flere barnehager. Ved denne studien der det kun er fire barnehager som blir undersøkt, og funnene vil ikke kunne generaliseres, men det vil gi et dypdykk i hvordan virkeligheten i forhold til problemstillingen er i blant informantene i disse fleksible barnehagene. Det kan tenkes at funnene fra denne studien kan overføres til å gjelde i flere fleksible barnehager ettersom at det kommer frem visse likhetstrekk av informantene.

3.9 Etiske utfordringer

I samfunnsforskning blir enkelt mennesker og forhold mellom mennesker direkte berørt og flere etiske spørsmål blir derfor reist. «Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale» (Johannessen et al., 2010, s. 89).

Under et intervju kan det oppleves ubehagelig og flaut for informanten dersom intime og nærgående temaer blir tatt opp. Det kan også føles ubehagelig om informanten opplever å ha dummet seg ut eller gitt for mye informasjon (Johannessen et al., 2010). For at informantene skulle føle seg komfortable, presiserte jeg før intervjuet startet at det ikke fantes noe rette eller gale svar, og at jeg kun var interessert i deres oppfatning og opplevelse av temaene som ble tatt opp. Noen av informantene virket i starten litt usikker på om de hadde nok kunnskap om temaene som ble snakket om, men ved at jeg underveis ga bekreftende nikk og viste interesse over det de snakket om, så de alle ut til å bli komfortable med å snakke etterhvert.

I følge personopplysningsloven er et prosjekt meldepliktig hvis prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og hvis opplysningene delvis eller helt lagres elektronisk (Johannessen et al., 2010). I denne studien ble intervjuene spilt inn på lydbånd, deretter transkribert og lagret elektronisk på en datamaskin. Dermed var prosjektet meldepliktig. Som beskrevet under punkt 3.5

ble studien meldt til NSD og tillatelse gitt før kontakten med barnehagene startet.

De transkriberte intervjuene og lydopptakene ble lagret på en låst datamaskin som kun jeg hadde tilgang på. Navnene på deltakerne ble omgjort til koder og kunne derfor ikke direkte gjenkjennes. Likevel kan kombinasjonen av informasjonen som kom frem via intervjuene indirekte identifiseres om man har kjennskap til barnehagene på grunn av deres ulike, og muligens unike, organiseringsformer. For å gjøre informantene minst mulig gjenkjennbare, blir verken deres kjønn eller arbeidskommune oppgitt.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven blir likheter og ulikheter ved barnehagenes organiseringsformer og deres tilrettelegging av læringsmiljøet presentert og drøftet, og deretter informantenes oppfattelse av utagerende atferd i barnehagen. Til slutt blir ulike deler av barnehagenes læringsmiljø som kan virke forsterkende eller hemmende på utagerende atferd, drøftet i lys den autoritative voksen rollen og oppgavens beskrivelser av gode læringsmiljø. Kapittelets oppbygging springer ut i fra intervjuguiden og ut i fra tema som kom frem gjennom datamaterialet.

4.1 Presentasjon av informantene

Av hensyn til informantenes anonymitet vil de ikke bli nøye presentert. Som beskrevet i metode kapittelet under punkt 3.3 var alle informantene utdannet førskolelærer/barnehagelærer, og hadde over 2 års arbeids erfaring som enten barnehagelærer eller pedagogisk leder. Informantene var i aldersgruppen 25-55 år og enkelte av dem hadde noe videreutdanning.

4.2 Barnehagenes organisering

De fire ulike barnehagene som deltok i undersøkelsen hadde flere likheter og ulikheter i måten de organiserte hverdagen på. Alle barnehagene hadde fellesrom der de var fra 37- 55 barn som delte et og samme areal. Som det kommer frem av Vassenden et al. (2011) i punkt 2.1 og 2.1.1 av Seland (2011) er det store variasjoner i hvordan den moderne og mer fleksible barnehage organiserer hverdagen på. Barnehage 1 beskriver seg selv som en avdelingsløs barnehage, mens de tre andre beskriver seg som basebarnehage. Likevel er det tydelige likhetstrekk i organiseringen mellom barnehagene. Alle barnehagene delte barna inn i mindre såkalte primærgrupper eller team med faste tilhørende voksne, men ble fordelt på tvers av disse gruppen ved ulike anledninger, som når de gjennomførte ulike planlagte aktiviteter. Dette vil videre i oppgaven bli omtalt aktivitetstid eller gruppetid.

Organiseringsformen til barnehage 1 er i tråd med den tredje type organiseringsformen som Seland (2011) beskriver, omtalt under punkt 2.1.1. Her fikk barna anledning til å selv velge sine daglige

aktiviteter. Der startet de dagen med en samling og «velgerunde» før aktivitetene satt i gang. De voksne var plassert på hver sine aktivitetsrom ut i fra sine interesser og kompetanse. Informant 1 beskriver denne organiseringen som positivt fordi barna får møte engasjerte og kompetente voksne, noe som også viste seg å gi engasjerte og interesserte barn. I tillegg ble det opplevd som positivt at barna fikk medvirke i sin egen hverdag.

(...) sånn at barns medvirkning står veldig sentralt her da, men selvfølgelig med litt hjelp, for at ikke de velger det samme hele tiden, så har vi da ulike aktivitetsrom, gruppene har ingen egne rom
(Informant 1)

Som Seland (2011) skriver vil denne type organisering hjelpe barna med å holde seg til og fordype seg i en aktivitet. Det kommer frem av alle informantene at de opplever at barn som viser utagerende atferd ofte har problemer med å konsentrere seg om en aktivitet. Dette kan ses i lys av teori om hjernens eksekutivfunksjoner beskrevet av Smith (2004) under punkt 2.4.3. Det er påvist sammenheng mellom antisosial atferd og mangel i hjernens eksekutivfunksjoner som blant annet kan føre til vansker med å opprettholde oppmerksomhet og konsentrasjon. Organiseringen i barnehage 1 vil dermed kunne bidra til å opprettholde disse barnas konsentrasjon, i motsetning til organiseringsmetode 1 Seland (2011) beskriver. Ved organiseringsmetode 1 barna kan gå fritt mellom de ulike aktivitetene, og det viste seg at noen barn da hadde en tendens til å bare «virre» mellom de ulike aktivitetene.

Det ble ikke registrert skriftlig hvilken aktivitet de ulike barna valgte hver gang, men de voksne på primærgruppene som kjente barna mente å ha god oversikt over det, og prøvde å hjelpe barna til å ikke velge det samme hver gang. Informanten hadde kun 12 barn på sin primærgruppe, noe som vil kunne gjøre det lettere å ha oversikt over alle barna, enn om alle de voksne hadde delt ansvaret over alle barna som delte det samme fellesarealet.

Seland (2011) skriver under punkt 2.1.1 at det kan være lettere å planlegge og tilrettelegge læringsmiljøet for en fast og kjent barnegruppe. Ved den type organisering som i barnehage 1 der barna selv velger hvilke aktiviteter de vil være på, vil det kunne være vanskelig for de voksne å tilrettelegge aktivitetene ut i fra barnas premisser og behov da de aldri vet hvilke barn som kommer fra dag til dag. Det kan også tenkes at barna velger sine aktiviteter ut i fra den voksne som er på aktiviteten der de velger voksne de er trygge på fremfor engasjerte voksne. Barna kan også velge vennskap fremfor aktivitet, der de velger det samme som «bestevennen» sin. Som det kommer frem under punkt 2.2 er barn-barn relasjoner og barn-voksen relasjoner en del av definisjonen på et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2012, 4. desember). Her vil de ulike målene kunne komme i

konflikt med hverandre hvis man både vil ha fokus på relasjoner og barnehagens ulike fagområder. Ved å ha faste grupper der de voksne velger inndelingen, vil barnet unngå å stå ovenfor disse vanskelige valgene. Ved faste grupper som rullerer på alle aktivitetene, vil det både kunne være lettere å ivareta målet om å knytte nære barn-barn relasjoner innad i gruppen, nære voksen-barn relasjoner og i tillegg sikre at barna får et variert fysisk læringsmiljø i trygge relasjoner.

Andre synspunkt som reiser seg ved denne type organisering som i barnehage 1 kan være; hva gjør de voksne om et barn velger en aktivitet som allerede er fylt opp og dermed må velge noe annet? Det kan da tenkes at målet om barns medvirkning ikke kan opprettholdes. Og hva om et barn aldri velger en aktivitet, og barnet da aldri får erfaring med denne aktiviteten selv om det er et av målene for barnehagen. Da vil igjen målet om barns medvirkning kunne komme i konflikt med andre mål.

Gruppestørrelse ved aktivitetene som ble utført på tvers av primærgruppene i barnehage 1, var i utgangspunktet seks barn og en voksen. Ved sykdom av de voksne ble antall barn per gruppe større, og det kom da frem av informanten at aktivitetene da var vanskeligere å gjennomføre. Barna var i løpet av dagen fordelt på de ulike aktivitetene, på tvers av primærgruppene og primærgruppene hadde ingen egne rom men var samlet under måltider.

I Barnehage 2 beskriver informanten at de delte basen inn i to primærgrupper, eller team som informanten omtalte det her:

Vi har to team på hver base som vi deler alt rom med, alt ligger felles men vi er på en måte to team som vi deler oss inn i når vi spiser. Det vi og gjør er at vi krysser de på tvers i gjen når vi har det som vi kaller for aldersgrupper tre ganger i uken hvor vi deler barna på tvers igjen av team, som er da 3 åringer, 4-åringer, 5-åringer sammen. Dette er for å få mindre grupper, altså du kommer tettere på ungene og at de er litt på likt nivå ikke sant? Det kan bli veldig voldsomt, vi er jo 41 barn på egentlig ganske lite område ikke så veldig mange voksne og vi er jo alle sammen veldig mye sammen, så her må vi... (Informant 2)

Som informant 2 beskriver over at alle på basen delte alt og hadde alt felles, bortsett fra når de spiste, da satt de delt i teamene. Tre dager i uken delte de barna på tvers av teamene for å få mindre grupper med faste barn og voksne der de rullerte på ulike aktiviteter. De andre dagene og ellers på døgnet utenom «aktivitetstiden», hadde de planlagt inndeling på klokkeslett om hvem som skulle være hvor. Denne organiseringsformen kan minne om organiseringsform 2 som Seland (2011) beskriver under punkt 2.2.1. Her blir det lagt vekt på forutsigbarhet med tanke på faste voksne og barn som kan ses å være i tråd med i den autoritative voksenrollen (Baumrind, 1991), som kan gjøre

arbeidet med å vektlegge både voksen-barn relasjoner og kontrollaksen lettere. I tillegg vil det ved slike faste rullinger med faste ansatte til en fast barnegruppe, på den måten være mulig å ivareta stabilitet og forutsigbarhet i forhold til omsorg og annet pedagogisk arbeid slik Seland (2011) beskriver under punkt 2.1.1. Likevel kan det tenkes at det til tider er noe uoversiktlig for barna å bytte på hvilke grupper de tilhører fra dag til dag.

Barns medvirkning blir ikke like tydelig i denne organiseringsformen, og barna kan ikke selv velge hvilke aktiviteter de vil delta på. Likevel vil det i en fast gruppe der de voksne kjenner barna godt, kunne være lettere å planlegge aktivitetene ut i fra barns behov og interesser, se barnas uttrykk og å ta barnas perspektiv der og da (Seland, 2011).

I barnehage 3 var de 55 barna på basen delt inn i to der de byttet på hvem som var inne og ute:

Vi deler halve dagen inne og halve dagen ute, så den andre gruppen ser vi egentlig ikke, altså på morgenen så er vi jo alle sammen, men da har vi som regel hvert vårt rom bare for å gjøre det litt renere for foreldrene sin del, men ungene er liksom der som de vil. Når klokken er 9 så begynner vi med aktiviteter. Så de andre ungene deler vi egentlig bare rom med, det er jo for å få større plass, istedenfor at alle har hvert sitt lille rom som ikke blir brukt halve dagen når en da er ute eller på tur; så har vi gjort det sånn at vi deler rommet med en annen gruppe. (Informant 3)

Barna ble igjen delt i to med en fast inndeling med tanke på turer og når de gjorde ulike aktiviteter, dette for å unngå for mange barn på samme sted. Ved flere anledninger var barna likevel samlet og de var også litt fleksibel med hvordan de delte barna. Denne organiseringsformen kan se ut til å være en kombinasjon mellom organiseringsform 1 og 2 som Seland (2011) beskriver, der barna stort sett fulgte sin gruppe med faste barn og voksne, men til tider oppholdt seg der de selv ønsket.

Som det kommer frem av Seland (2011) under punkt 2.1.2 kan det føles utrygt eller ubehagelig å ikke føle seg sett av en kjent voksen. I barnehage 3 der barna til tider oppholder seg der de selv ønsker, kan denne perioden oppleves som overveldende særlig for barn som viser utagerende atferd. Blant annet mangel på sosial eller språklig kompetanse kan da gjøre det vanskelig å delta i lek på egenhånd.

Som det kommer frem i utsagnet over, så er det en stor gruppe som deler samme fellesareal, men som ikke i hverdagen ser hverandre eller har noe særlig med hverandre å gjøre. Rantalaiho beskriver i Seland (2011) under punkt 1.1 at de nye fleksible barnehagene ble innført som en

løsning på de utfordringene sektoren sto ovenfor når det gjaldt full barnehagedekning til lavest mulig kostnad. Det kan dermed tenkes at barnehage 3 sin organiseringsmetode der så mange barn deler et og samme areal, ikke nødvendigvis kan begrunnes ut i fra pedagogiske årsaker, men heller av økonomiske årsaker.

I barnehage 4 ble barna på basen delt inn i tre primærgrupper. I kjernetiden, mellom kl. 9.00 og kl. 14.30, var stort sett primærgruppene sammen for seg selv. Kjernetiden er i den tiden der alle de voksne er på jobb, og den tiden planlagte aktiviteter legges til. Primærgruppene hadde hvert sitt grupperom, og i tillegg hadde basen aktivitetsrom alle delte på der de rullerte med en uke på hvert rom. Når det var frilek kunne barna gå litt fritt rundt der de ville. Informant 4 beskriver organiseringen slik:

«Vi har et fast grupperom til hver gruppe, men altså vi er jo fleksible, vi bruker jo rommene om en annen, når en gruppe er på tur så kan vi disponere flere rom og den type ting. Så det er ikke helt sånn låst, men i utgangspunktet så har vi et fast grupperom som vi har samlingsstund og spiser og bruker til de tingene.» (Informant 4)

Denne organiseringen kan minne både om organiseringsform 1 som Seland (2011) beskriver under punkt 2.1.1 der barna skal kunne «flyte» fritt mellom barnehagens mange ulike rom og aktiviteter, mens i kjernetiden minner organiseringen mer om den tradisjonelle avdelingsbarnehagens organisering. Som barnehage 3, delte også barnehage 4 barnegruppen i to, der de delte på hvem som var ute og inne for å få større tilgang på innearealet. Primærgruppene hadde hver sine rom, og i tillegg delte de barna i primærgruppen på de ulike fellesrommene. På denne måten vil det kunne være lettere å ivareta stabilitet og forutsigbarhet i forhold til omsorg og annet pedagogisk arbeid. Frilekperioden kan som drøftet over om barnehage 3 sin organisering, oppleves som overveldende og vanskelig særlig for barn som viser utagerende atferd.

Selv om barnehage 4 brukte mye tid delt inn i primærgruppene, kom det frem at alle gruppene likevel måtte ta mye hensyn til hverandre og jobbe tett sammen, særlig ved sykdom av voksne på basen. Dette vil bli videre drøftet under neste punkt. Informanten fra denne barnehagen (Informant 4) opplevde det som uoversiktlig når alle barna på basen var inne samtidig. Og for de barna med utagerende atferd ble det særlig utfordrende.

Det kom frem at ingen av barnehagene opplevde å ha adskilte grupper fra hverandre, men opplevde

det som et stort fellesskap alle var en del av. Informant 2 beskriver det slik:

«Altså alt av lek og sånt som skjer på tvers av grupper til hver tid liksom, så du... man opplever på en måte ikke alltid like mye team, du opplever base.»

Barn som viser utagerende atferd har behov for forutsigbarhet og ofte hjelp fra voksne til å opprettholde konsentrasjon. Det kan dermed se ut til at barnehagenes organisering til tider kan være lite tilpasset behovene til barn som viser mye utagerende atferd. Som det kommer frem av informantene var det ofte utfordrende og uoversiktlig for barna med utagerende atferd og de kan ha problemer med å konsentrere seg når de får for mange valg.

Hvordan informantene jobber for å tilrettelegge vil bli drøftet videre under neste punkt.

4.3 Tilrettelegging av læringsmiljø

Som Utdanningsdirektoratet (2012, 4. desember) beskriver, er blant annet de fysiske forholdene som har betydning for barns læring, helse og trivsel en del av læringsmiljøet. Alle informantene opplevde å ha tilgang på et rikt og variert fysisk læringsmiljø som fremmer læring. Barnehagene hadde flere ulike aktivitetsrom med fokus på ulike fagområder som alle barna hadde tilgang på og delte på. Dette kommer frem blant annet gjennom informant 3 sitt utsagn:

(...) også ser vi at vi har rom som er organisert litt etter tema, og det er veldig positivt synes iallefall vi da. Vi har et formingsrom og et språkrom på den basen vi er på, så da sitter de på en måte ikke og tegner på samme bord som de pusler, altså de har puslespillene i en krok og tegning og maling i en krok. Også har vi veldig masse utstyr da, sånn at de har jo, ja hvis de vil male eller gjøre en eller annen formingsaktivitet så har de utrolig mye materialer tilgjengelig og synlig. Også har vi jo andre rom, vi har drama og musikk rom, altså vi har jo spesifisert rommene sånn at du finner ikke utkledningsklær i alle rom, det blir litt mer sånn konsentrert lek (...) Vi er litt opptatt av at det ikke på en måte skal flyte med tog og dyr og biler og alt over alt (...) men at de får muligheten til litt mer konsentrert lek da. Så det opplever iallefall jeg som veldig bra. (Informant 3)

I en avdelingsbarnehage der alle har hver sine avgrensede oppholdsrom har gjerne hver avdeling de samme typer leker og ikke like avgrensede rom som har fokus på en type aktivitet eller fagområde.

Det kan oppleves som uoversiktlig med for mange leker på et sted. Som Pianta (2003) beskriver er oppgaveorientert en av tre nøkkelfaktorer i et godt læringsmiljø. Ved å ha spesifiserte aktivitetsrom vil dette kunne øke fokuset på det fagområdet og læringsmålet som rommet er lagt til rette for.

Informantene beskriver at god planlegging, organisering og godt samarbeid mellom de voksne er en stor og viktig del av barnehagehverdagen for å få utbytte av det rike fysiske læringsmiljøet. Flere av informantene opplever dette som et utfordrende og tidkrevende ekstraarbeid. Informant 2 beskriver det slik:

Brutalt ærlig, hehe, jeg tror at... du må ha veldig mye rammer i bunn, og det tar veldig mye tid vekk i fra det du driver med. Jeg opplever en positiv hverdag her, men det krever veldig mye, min erfaring er at det krever mer i en basebarnehage av meg enn det ville gjort i en avdelingsbarnehage sånn reint organiseringsmessig da. (Informant 2)

Som beskrevet tidligere under barnehagenes organisering, opplevde flere av informantene at tidspunktene der alle barna var samlet kunne være uoversiktlig og kaotisk. Alle informantene beskriver at de bruker mye tid på organisering og koordinering av barnegruppen blant annet for å legge til rette for mindre grupper. Det kommer frem gjennom alle informantene at de ønsker så ofte som mulig å fordele barna på ulike rom og aktiviteter med færre barn og voksne. Informantene uttaler at når barna er delt i små grupper med planlagte aktiviteter der rammene er lagt, er det lettere å være til stedet med barna fremfor å ha fokus på andre og på organiseringen. Informant 2 beskriver sin opplevelse av når barna er delt i mindre faste grupper:

Men det er jo det at når vi er alle faste voksne og vi er færre og alle er der, så bruker vi mindre tid på organisering, for da er de rammene der. (Informant 2)

Det kan tenkes at det da er lettere å være fleksible innenfor faste rammer. Når det er faste voksne som kjenner barna vil det også være lettere å møte barna der de er og være spontane og fleksibel i forhold til å følge opp barnas initiativ og gi barna medvirkning i sin egen hverdag.

Tre av informantene beskriver organiseringsbiten som særlig utfordrende ved sykdom og fravær i personalgruppen. De opplevde det da som vanskelig å dele barna opp i mindre grupper slik som var ønskelig. Informant 4 som hadde mye tid der de var delt i primærgruppene, men beskriver det likevel som vanskelig å planlegge aktiviteter med barna på sin primærgruppe ettersom at store deler av arealet var felles. Dermed måtte gruppene forholde seg til hverandre og koordinere aktivitetene

sine med de andre på basen. Hvis en gruppe endret planer måtte ofte alle som delte base endre sine planer. Informant 4 beskriver det slik:

Så hvis vi ønsker å bruke litt tid på styrte aktiviteter, så kan det være hemmende, vi må forholde oss til mange fler og ta hensyn til mange fler, så det er litt sånn det er med den moderne tankegangen med basebarnehage. (Informant 4)

Det opplevdes dermed til tider som hemmende for læringsmiljøet å måtte ta så mange hensyn og at den fleksible barnehagen med så mye organisering og koordinering blir ekstra sårbar ved sykdom. Det kan tenkes at det til tider kan være vanskelig å være fleksibel og spontan i den fleksible barnehagen og ha fokus på ulike barns behov.

Under dette punktet er det belyst hva barnehagelærere vektlegger ved tilretteleggingen av læringsmiljøet, og hvilke muligheter og begrensninger de møter på i forhold til dette. Videre vil det bli rettet fokus på hva informantene legger i begrepet utagerende atferd, antakelser om årsaker til utagerende atferd og deretter muligheter og begrensninger i læringsmiljøet i forhold til de barna som viser utagerende atferd.

4.4 Utagerende atferd

Når informantene fikk spørsmål om hva de la i begrepet utagerende atferd beskrev tre av informantene utagerende atferd i tråd med Aronson og Aronson (2011) sin definisjon av reaktiv aggresjon. De beskriver at det er mye frustrasjon som trigger sinnet og at barna lar sinnet gå utover andre, enten barn eller voksne. Informant 2 og 3 beskriver utagerende atferd slik:

Det første jeg tenker på er jo de som ikke alltid klarer å kontrollere sine impulser, altså hvis de blir sint for et eller annet så lar de det gå utover noen andre, det er vel den definisjonen jeg lander på da. Altså det er jo lov å bli sint eller lei seg eller frustrert og sånne ting, men de som ikke klarer å håndtere det på egenhånd, som må la det gå utover noen andre da. (Informant 2)

Utagerende atferd, de første tankene er jo da barn som er litt... som lar det gå utover andre, at det er litt frustrasjon og at de krever litt ekstra på grunn av sin aggresjon og atferd, men jeg tenker og at et utagerende barn kan og være et barn som trenger ekstra hjelp fordi at de har det vanskelig, og

at de på den måten... at de roper på hjelp. (Informant 1)

Informant 4 opplever at disse barna lever i nuet i alderen tre til fire år:

(...) de kan lett bli sint hvis de blir hanket inn, de har satt seg ned for å leke med noe, også må du gå å hanket de inn igjen, «nå skulle vi rydde, nå må du hjelpe til, nå skal vi på do, nå må du komme her». Det er ikke alltid de vil det, de lever jo mye i nuet i den alderen der. (Informant 4)

Som det kommer frem under punkt 2.4.4 er fysisk aggresjon i følge Tremblay (2010) en naturlig del av mennesker. Evnen til å regulere denne atferden må læres fra miljøet for å kunne fungere i et sosialt samfunn. Fysisk aggresjon og raserianfall er normal atferd hos barn og toppe seg i 2-3 års alderen. Dette kan ses i sammenheng med det informant 4 beskriver, der informanten erkjenner at det er naturlig at barna lett blir sint hvis de blir bedt om å gjøre noe de ikke ønsker. Tremblay (2010) beskriver videre at største parten av disse barna lærer med alderen andre metoder for løse problemer etterhvert som alternative strategier blir lært både på bakgrunn av modning og fra press fra miljøet. Den utagerende atferden vil da avta. Noen barn bruker lengre tid enn andre barn for å lære, og jenter lærer dette raskere enn gutter. Dette kommer også frem gjennom datamaterialet i denne studien, da informantene oftere snakker om gutter med adferdsproblemer enn jenter.

Informantene inkluderer også sinne som ikke går utover andre når de beskriver sin oppfattelse av utagerende atferd. Det blir beskrevet at barna ofte reagerer litt sterkere på sanseinntrykk enn gjennomsnittet og blir oftere sint og frustrert enn andre barn. Informant 4 beskriver utagerende atferd slik:

Jeg tenker jo at det er barn som ikke helt passer inn i det A4 bildet vi har da, og de som kanskje reagerer litt sterkere på ting enn andre, og har et veldig sånn følelsesregister som er ganske... altså det svinger. Det kan være veldig positivt eller det kan være veldig negativt, og samtidig reagerer de på sanseinntrykk sterkere enn gjennomsnittet. (Informant 4)

Som Bø og Helle (2002) beskriver under punkt 2.3 er utagerende atferd noe som gir seg utslag i overdimensjonert atferd, enten på bakgrunn av individuelle eller miljømessige årsaker, eller en kombinasjon. Dette kan ses i sammenheng med det informant 4 beskriver over der barna reagerer sterkere på ting enn andre, og dermed ikke passer inn i det miljøet det befinner seg i. På grunn av

barnas sterke reaksjoner bryter dette med barnehagens regler, normer og forventninger slik Ogden (2009) definerer utagerende atferd. Det ser ut til at informantene først og fremst har fokus på mangler hos barnet (individuelle årsaker) fremfor miljømessige årsaker når det snakkes om utagerende atferd.

Videre vil informantenes oppfattelse av individuelle årsaker til utagerende atferd, og deretter miljøfaktorer, bli presentert og drøftet.

4.4.1 Individuelle årsaker til utagerende atferd

På spørsmål om hva informantene opplever som ulike årsaker til den utagerende atferden beskriver de blant annet at barn som viser utagerende atferd ofte ikke mestrer det sammen som sine jevnaldrende:

Det er jo veldig ofte ting de ikke klarer, mange av de som er litt utagerende, generelt alt, altså det er jo veldig forskjellig, det er jo mange som ikke klarer helt å konsentrere seg bare om det å kle på seg. (Informant 3)

Informant 1 beskriver under at barn kan bli frustrerte av å ikke mestre det samme som andre barn mestrer:

Jeg tror det kan være en av grunnene til atferden, at de opplever selv at de ikke klarer dette, og ser at alle andre klarer, men og at andre bemerker at de ikke klarer det. (Informant 1)

Dette kan ses i lys av teorien til Aronson og Aronson (2011) som skriver at frustrasjon er den største drivkraften til aggresjon, og at målblokkering er en vanlig årsak til frustrasjon. Å ikke mestre det samme som sine jevnaldrende vil kunne oppleves som en målblokkering. Barn som av ulike årsaker strever med å mestre det samme som sine jevnaldrende vil derfor kunne utvikle utagerende atferd.

Informant 4 beskriver et barn som viser utagerende atferd og har språkvansker:

Vi har en som er litt sånn... Hva skal jeg si... sent utviklet da, han er... han henger etter på både den sosiale og språklige biten og de tingene, men det har kommet seg veldig, han har begynt å snakke

og begynt å uttrykke seg, jeg vil ikke si at han er så veldig utagerende nå lenger, men før så kunne han være det, men da var det mye på grunn av at han ikke helt kunne uttrykke seg og gjerne ikke forstod alt. Han kastet leker og slo andre og gikk litt til angrep, men det har roet seg. (Informant 4)

Som Smith (2004) påpeker under punkt 2.4.1, er svake verbale ferdigheter og atferdsvansker en av de best dokumenterte sammenhenger. Ved vansker med å sette ord på følelser, kan barna lettere ty til fysiske reaksjoner fremfor verbale svar som mentalt sett er mer krevende. Dette er i tråd med hva flere av informantene beskriver. I utsagnet til informant 4 over ser vi at barnets utagerende atferd minsket etter at barnet utviklet bedre verbale ferdigheter. Dette sier noe om viktigheten av å ha fokus på språkopplæring i barnehagen. En annen årsak til at barn med språkvansker kan bli utagerende kan ses i sammenheng med det Aronson og Aronson (2011) skriver om målblokkering og frustrasjon. Ved at barn ikke klarer å formidle det de ønsker å formidle, vil dette kunne oppleves som en målblokkering og skape frustrasjon, som igjen kan føre til utagerende atferd.

Informant 4 beskriver også over at barnet hadde problemer med den sosiale biten, det kan tenkes at ved at språket har blitt bedre, blir det også lettere å samhandle med andre barn og at barnet da også får flere positive møter og mer pro-sosial erfaring. Barns sosiale kompetanse og utagerende atferd vil bli videre drøftet under punkt 4.7.1.

4.4.2 Miljøfaktorer

Alle informantene ser ut til å være bevisst at miljømessige risikofaktorer kan ha påvirkning på barnets utvikling og kan være en årsak til utagerende atferd, og at det er flere årsaksmekanismer som virker sammen slik Smith (2003) hevder.

To av informantene beskriver hjemmeforhold som en årsak til at barnet er utagerende:

Vi vet jo at det er grunner bak, vi vet at hjemmesituasjonen og sånt er vanskelig. (Informant 1)

Vi vet jo ganske sikkert at det har vært litt sånn hjemme forhold som har vært litt sånn ikke optimalt, med en mor som ikke har vært alltid like tilstede. (Informant 2)

Disse utsagnene kan ses i sammenheng med Ainsworth et al. (1978) sine beskrivelser av ulike tilknytningstiler som er nærmere beskrevet under punkt 2.5.2. Om et barn har utrygg tilknytningstil med sine omsorgspersoner hjemme kan dette bli lagret som minnespor hos barnet og bli generalisert

for å gjelde de voksne i barnehage også (Smith, 2004). Som informant 2 beskriver over har det vært et barn med en mor som ikke alltid har vært like mye til stedet. Det kan tenkes at dette er i tråd med tilknytningstil C, utrygg ambivalent, som Ainsworth et al. (1978) beskriver, der barnet har opplevd foreldre som gir noe, men med ujevn respons og omsorg. Barnet kan da bli utagerende som en måte å forsterke sine signaler for å fremprovosere omsorg. Barnet vil kunne ta med seg disse erfaringene til barnehagen, og bruke de samme strategiene her.

Informant 3 beskriver nedenfor et barn som ofte blir veldig sint av å få irettesettelser:

(...)Hvis du ikke nødvendigvis hever stemmen din, men hvis du forteller han noe som ikke er godt nok, da blir han sint, veldig frustrert over lengre tid og føler at han ikke blir forstått. Noen ganger er det veldig vanskelig å kontrollere, altså vi prøver jo alt vi kan å ikke kjeft, ikke heve stemmen ikke... men noen ganger så må du jo si at nok er nok. (Informant 3)

Informanten beskriver over hvordan de prøver å være en varm grensesetter ved å ikke kjeft eller heve stemmen som er i tråd med Baumrinds (1991) autoritative voksenrolle. Denne voksenrollen kan tolkes slik at grensesetting skal være grunnleggende varm og vennlig og ikke være forbundet med kjefting, strenghet, morskt kroppspråk og unaturlig høy stemme (P. Roland, 2013). I utsagnet over ser det ut til at barnet opplever å ikke bli forstått av de voksne og derfor blir frustrert. Hvis barnet er vant med hjemmefra at omsorgspersonene ikke er tilstede eller hjelper når det oppstår ulike målblokkeringer, kan det tenkes at en målblokkering vil kunne oppleves som mye mer frustrerende enn for et barn som har erfaring med at voksne alltid er tilstede og hjelper i slike situasjoner. Den utagerende atferden vil dermed kunne bli tydeligere hos disse barna.

I den fleksible barnehagen med mange barn og voksne å ta hensyn til kan det tenkes at det er vanskelig å alltid være tilstede for barna til en hver tid da de voksne har mange barn å følge opp, og siden det ofte rulleres på hvem som er med hvem. Det kan tenkes at barn med tilknytningstil C, utrygg ambivalent, da kan oppleve de voksne i barnehagen på samme vis som omsorgspersonene hjemme hvor de voksne er noe tilstede, men med ujevn tilstedeværelse og omsorg. Det vil da være mulig å anta at barnets tilknytningsstil og opplevelse av omsorgspersoner vil kunne opprettholdes eller forsterkes.

Flere av informantene beskriver også at barn som viser utagerende barn ofte blir sint på grunn av feiltolkning, noe som også kommer frem av Dodge (1991) og som kan ses gjennom SIP modellen til

Crick og Dodge (1994) under punkt 2.3.2. Informant 3 beskriver en slik situasjon:

(...) så gikk vi på tur opp en sånn stein trapp oppover, også var det en som kom borti han, som fikk litt ubalanse og kom borti han, også ble han kjempe sint fordi han opplevde at ho skulle skubbe han, han misforsto den situasjonen. Så prøver jeg da å fortelle han at han ikke har blitt skubba, at det var et uhell, men da opplever han at jeg ikke forstår han, for han har jo opplevd at han har blitt skubbet, så tar han ungen som er foran seg også river han henne ned så hun detter ned alle trappene, en helt annen unge. (Informant 3)

Som det kommer frem av Smith (2004) under punkt 2.3.2 dannes det mentale forestillinger ut i fra tidligere erfaringer. Disse forestillingene, eller skriptene vil kunne få barna til å tolke sosiale hendelser ut i fra tidligere hendelser og vil få konsekvenser for hvordan informasjon vil bli behandlet i de ulike trinnene i SIP-modellen til Crick og Dodge (1994). Ved gjentatte negative samhandlinger vil det kunne dannes kroniske skripter som gjør at barn automatisk tolker bestemte hendelser feil. Det kan tenkes at barnet som blir beskrevet over misforstod situasjonen på grunn av slike kroniske skripter og derfor automatisk feiltolket og antok at han ble dyttet bevisst. Aronson og Aronson (2011) skriver at om noen påfører oss noen form for smerte uten at de mente det blir man mindre sint enn hvis vedkommende gjorde det med vilje. Barnet oppfatter gjerne å bli dyttet med vilje og reagerer dermed med aggresjon.

Alle informantene snakker om at det på en måte dannes bilder av barna med utagerende vansker og at de gjør at de ofte kan få skylden for ting de ikke har gjort, både av andre barn og de voksne.

Informant 1 beskriver det slik:

Vi kan jo skape bilder av barn, eller selvbilder, det er jo barn her som har fått skylden for ting de ikke har gjort fordi... altså de har ikke vært tilstede en gang, men det er liksom laget et bilde på at sånn er han, så det er sikkert han som har gjort det, og da får de et sånt bilde av seg selv og. Jeg hadde et barn en gang og han sa; Jamen jeg er jo ikke noe snill jeg. Er du ikke snill, sa eg. Nei, jeg er ikke snill, alle sier at jeg ikke er snill. Ja men jeg synes du er snill, sier jeg, men du gjør av og til litt dumme ting, men snill er du. Ja, sa han, jeg er snill. Og han sluttet å gjøre dumme ting. Det var nok til å snu. Fordi jeg ikke så han som ikke å være snill.» (Informant 1)

I utsagnet over ser det ut til at barnet danner et bilde av seg selv ut i fra den respons og

tilbakemeldinger han får fra omgivelsene. «Selvoppfatning er en form for oppsummering av hvordan man oppfatter seg selv på sentrale områder. Selvoppfatning utvikles i et vekselspill mellom medfødte egenskaper i samspill med miljøet» (Kvvello, 2009, s.154). Andres oppfatning av oss selv speiles til oss, blir tolket av oss og påvirker hvordan vi oppfatter oss selv (Kvvello, 2009). På denne måten er omgivelsenes antakelser av et barn med på å forme barnets selvoppfatning.

«Beliefs» er en persons forståelse av verden og hvordan den er eller burde være, enten bevisst eller ubevisst, og påvirker og veileder ens handlinger (Richardson, 1994). Larrivee (2000) skriver om viktigheten av å kritisk reflektere over egne «beliefs». Det de voksne i barnehagen tror om deres interaksjon sammen med barna er et resultat av holdninger og erfaringer man har fått over tid og kan påvirke tenkning og praksis. Hvis ikke de voksne i barnehager utvikler en måte å kritisk reflektere og utfordre sine egne «beliefs», kan de bli værende i ureflekterte dommer, tolkninger, antagelser og forventninger, som vil være med å påvirke barns selvoppfatning. Å være en reflekterende barnehagelærer innebærer å reflektere over personlig oppfattelse, forståelse og verdier i en profesjonell identitet, noe som resulterer i å utvikle en bevisst måte å opptre i samspill med barna.

Barnehagelærere sine «beliefs» påvirker samhandlingen med barna og kan ses i sammenheng med Smiths (2004) teori om samhandling og forsterkningsmekanismer under punkt 2.5.1. Negative samhandlinger vil kunne forsterke utagerende atferd, gi høyere toleranse for aggresjon, som igjen gir barnet mindre rom for å øve på pro-sosiale handlinger. Ved at de voksne endrer sine «beliefs» vil dette kunne endre negative samhandlingsmønstre. Som informant 1 beskriver i utsagnet over, var det et barn som så ut til å endre sin selvoppfatning ved at informanten så barnet som snill. Med en ny selvoppfatning endret også barnet atferd.

Informant 3 beskriver hvordan de bevisst jobber for å reflektere over sine «beliefs» for å unngå at det dannes og opprettholdes negative bilder av barna:

Men det som vi snakker veldig åpent om er for eksempel; kan du hjelpe meg her, for jeg har ikke en god relasjon til denne ungen, også prøver vi å finne ut, prøver å være ærlig og spørre hvem har en god relasjon til han, det er forferdelig hvis ingen har det, men som regel så er det noen som har det. Da må de øse på med positivt til oss, altså gi de masse positivt om barnet, sette ord på hva som er godt nok, og da blir det lettere for oss andre og. (Informant 3)

Videre vil det rettes fokus på tilrettelegging av læringsmiljøet for barn som viser utagerende atferd i lys av det autoritative perspektivet.

4.5 Autoritativ voksenrolle i den fleksible barnehagen- voksen-barn relasjoner

4.5.1 Å se hvert enkeltbarns emosjonelle behov

Som Seland (2012) skriver under punkt 1.1, så har dagens moderne barnehager fokus på fleksibilitet, brukertilpasning og valgfrihet. Det kom likevel frem gjennom intervjuene at alle informantene satte det høyt å prioritere arbeidet med voksen-barn relasjoner og så på det som en viktig del av tilrettelegging av læringsmiljøet. Informant 2 beskriver det slik:

(...) det vi snakker om hele tiden her er jo de relasjonene, det er jo i relasjon unger lærer, i relasjon unger utvikler seg, altså barn-barn barn-voksen, så der er jo på en måte vårt utgangspunkt for alt, å ha de trygge relasjonene i bunn, og har vi ikke det så er det der vi legger fokus først. Altså trygghet, og forutsigbarhet er det som ligger til grunn før vi gjør noe som helst annet, men her inne så er jo det selvfølgelig en utfordring at vi er mange voksne og mange unger. (Informant 2)

Som informant 2, beskriver også de andre informantene at det er viktig å ha gode relasjoner med barna både på sin primærgruppe, men også med barna på de andre gruppene fordi de i så mange situasjoner i løpet av dagen er sammen med andre barn enn bare de på sin primærgruppe. Det kommer frem av alle informantene at de opplevde det som utfordrende å sørge for de gode relasjonene med alle barna, noe som også Seland (2011) påpeker under punkt 2.6.3 som en utfordring i den fleksible barnehagen. Når så mange ulike barn skal rullere på så mange voksne blir det vanskelig for alle voksne å samle all kunnskap og få et helhetsbilde av enkelt barn. Informant 1 beskriver hvordan de jobber med å forsøke å skape felles helhetsbilde av de barna de omgås:

Nå har vi jo hyppige møter, eller en gang i måneden har vi personalmøtet, der enkelt barn er tema. Vi tar opp hva som funker i forhold til det barnet, og deler om vi har erfart at det er bedre om vi gjør det sånn og sånn. Vi har litt hjelp i forhold til et barn, eller de voksne som er tettest på han får veiledning av en sånn, en ekstern. Men det er jo de som kjenner han kjenner han best, og de er på en måte hans ambassadører ut hos andre sant, og da er det ofte tema på et møte. (Informant 1)

Utsagnet over kan beskrive en av utfordringene i den fleksible barnehagen, der det bare var de voksne som tilbrakte mest tid med barnet som fikk veiledning. I den fleksible barnehagen kan dette være problematisk i og med at barnet ved flere anledninger er sammen med andre voksne. Den

veiledningen og kunnskapen som noen av de voksne får, vil kunne være vanskelig å dele med alle de voksne som omgås barnet blant annet på grunn av tidsmangel. I den fleksible barnehagen vil det å snakke om enkeltbarn og enkeltbarns behov ta mye mer tid enn det ville gjort for en avdeling med 18 barn og 3 voksne som i den tradisjonelle barnehage. Isåfall vil dette kunne ta tid vekk i fra annet viktig pedagogisk arbeid. P. Roland (2013) referert under punkt 2.6.3, hevder at det er viktig for barn med alvorlige atferdsproblemer å etablere et miljø som består av noen få, kompetente og stabile voksne over en lengre tidsperiode, og at alle som jobber med barnet har god kompetanse når det gjelder forståelse og håndtering av atferden. Det kan tenkes at dette vil kunne være noe problematisk i den fleksible barnehagen.

Det kommer frem av alle informantene at de opplever det som positivt for barna å ha så mange voksne rundt seg, fordi barna da har flere voksne å spille på. Informant 1 beskriver nedenfor en årsak til det:

(..) vi er jo også sånn at når; «altså nå har jeg prøvd og prøvd, kan du overta, vi har kjørt oss fast». Det kan du jo gjøre med andre barn og som ikke har utagerende atferd også, sånn at vi er veldig på det at vi går ikke så langt inn i noe at det blir ekkelt for noen, at vi heller da lar en annen komme inn for å hjelpe, vi har kjørt oss fast. (Informant 1)

Som informant 1 beskriver, så er ikke alltid barn-voksen relasjonene like lette å få til å fungere. Pianta (1999) og Pianta et al. (2003) forklarer under punkt 2.6.2 gjennom sin relasjons teori at egenskaper ved individene påvirker hvordan hvert individ opplever relasjonen. Hvordan informasjon utveksles og de tilbakemeldingsprosesser av informasjon det er i denne relasjonen er avgjørende for kvaliteten på relasjonen. Som Pianta et al. (2003) beskriver er denne relasjonen asymmetrisk, der den voksne har ansvaret. Likevel kan det tenkes at ulike egenskaper ved barn og voksne kan gjøre at det for noen er lettere eller vanskeligere med å skape gode relasjoner. Dermed vil det i den fleksible barnehagen med flere voksne å spille på kunne være lettere å sikre at hvert barn har en voksen som de har en særlig god relasjon med.

Informant 2 og 3 beskriver nedenfor en utfordring med det relasjonelle arbeidet i den fleksible barnehagen:

(...) på min gruppe da, så kjenner jeg jo de barna som går på den andre gruppen bedre en noen

barn på teamet mitt, fordi jeg ikke er så mye med de i hverdagen, så det er jo en kjempe utfordring det å greie å følge opp alle likt. (Informant 2)

Det er det som kanskje kan være faren i en basebarnehage at noen unger forsvinner helt for alle, det er noen som er dominerende og noen som forsvinner. Men vi har brukt masse tid med å snakke om det, og både kartlegge relasjonene og så gjøre noe med det, altså jobbe med relasjonene. (Informant 3)

I utsagnene over beskriver informantene hvordan de er bevisste på at noen barn kan forsvinne i mengden og at det er vanskelig å sørge for gode voksen-barn relasjoner med alle barn i den fleksible barnehagen. Selv om barna har mange voksne å knytte relasjoner med er ikke det ensbetydende med at alle barna gjør det. Informant 3 beskriver også hvordan de kartlegger voksen-barn relasjoner og jobber for å sørge for at alle barna har gode relasjoner med voksne. Igjen kan det tenkes at dette arbeidet er tidkrevende med tanke på at så mange voksne er sammen med så mange barn, at det dermed blir for mange relasjoner å kartlegge.

To av informantene beskriver at de har en fast tilknytningsperson til hvert barn, der denne personen har et særlig ansvar for å følge opp barnet, bygge tett relasjon og gi trygghet til barnet. Det kan tenkes at dette vil kunne være en god hjelp med tanke på å sørge for at ikke noen barn forsvinner for de voksne slik informant 3 beskriver over. De voksne vil da lettere kunne jobbe bevisst og aktivt med barn-voksen relasjonen når de får færre barn å ha fokus på, og dermed ta ansvar i det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne slik Pianta et al. (2003) beskriver.

Videre på spørsmål om hvordan informantene jobber for å skape gode voksen-barn relasjoner med barn som viser utagerende atferd svarer alle blant annet at det er viktig å ta barns perspektiv, vise forståelse og at man bryr seg. Informant 1 og 4 beskriver det slik:

Jeg tenker de voksne som skal møte de barna må være litt opptatt av dem eller interessert i dem og vise at jeg bryr meg veldig om deg selv om du faktisk gjør litt dumme ting så er jeg veldig glad i deg egentlig, og det tror jeg er viktig å vise, og du kan si det, jeg tror ikke det at du kan si det for ofte at du bryr deg (Informant 1)

Vis at du bryr deg, juster deg, gå ned på barnet sitt nivå, «Hvorfor er du lei deg, hva har skjedd? Ja jeg forstår at du ble sint nå, jeg skjønner at...», altså utrolig hvordan det fungerer på ganske mange, det vil jeg bare understreke, det at du viser at du bryr deg, du viser forståelse, du viser at du skjønner hvorfor de er leie seg (Informant 4)

De to utsagnene over kan blant annet ses i lys av Pianta et al. (2003) sine teorier om voksen-barn relasjoner, der nøkkelkvaliteter i relasjonene mellom barn og voksne blant annet er den voksne sin evne til å lese barnets emosjonelle og sosiale signaler og respondere relevant på disse signalene, anerkjenne og vise emosjonell varme. Informantene sier også at det er de voksnes ansvar å jobbe for å oppnå de gode relasjonene.

4.5.2 Ta barns perspektiv

Informantene svarer først og fremst at de jobber med relasjonsbygging blant annet ved å ta barns perspektiv når de får spørsmål om håndtering og tilrettelegging for barn som viser utagerende atferd. Informant 2 svarer blant annet:

(...) vi jobber mye med det å sette ord på opplevelser, og speile følelser og være i forkant før de på en måte bryter ut i... (Informant 2)

Som beskrevet tidligere blir barn med reaktiv aggresjon ofte aggressiv på grunn av feiltolkning (Dodge, 1991; Crick & Dodge, 1994). Informantene uttaler ved gjentatte ganger at det er viktig å være i forkant med barna med utagerende atferd og at dette arbeidet er lettere hvis de er med voksne som kjenner barnet godt. Informantene beskriver at de prøver å sette seg inn i barnets situasjon og ta barnets perspektiv. Dette kan være med å hjelpe barna å tolke situasjoner riktig. Ved at voksne som kjenner barnet godt er tilstede, blir det lettere å være i forkant og å hjelpe barnet med tolkningsarbeidet for å unngå at feiltolkninger fører til sinne eller aggresjon.

Informant 4 snakker også om å møte barna der de er og å ta barns perspektiv:

Det som jeg føler fungerer best er hvis vi klarer å snu, altså vi får tankene hans over på noe helt annet som han kanskje interesserer seg for og så snakke litt om det. (Informant 4)

Informant 4 beskriver over hvordan de møter barnet og snur en potensiell negativ situasjon over til noe positivt. Her er det voksne som kjenner barnet godt, noe som også kan gjøre det lettere for den voksne å ta initiativ til små prat og ta barnets perspektiv som P. Roland (2013) beskriver som en god måte å danne gode voksen-barn relasjoner.

4.5.3 Banking time

Det kommer frem av alle informantene at gode relasjoner best utvikles når det er færre deltakere når relasjonen dannes. Informant 1 beskriver en setting der det dannes gode voksen-barn relasjoner:

Jeg synes jo sånn en til en relasjoner er veldig greit, der vi kan sitte og holde på med noe, sitte å prate, bare sitte å snakke (Informant 1)

Dette er i tråd med det Pianta (1999) under punkt 2.6.2 kaller «banking-time», som er en metode for å bedre relasjoner mellom barn og voksne. Ved denne metoden blir den voksne bedre kjent med barnet, og vil dermed også lettere kunne evne å ta barns perspektiv. I tillegg får den voksne mulighet til å vise barnet at hun/han bryr seg om barnet og vise interesse for det barnet bryr seg om. Som Aronson og Aronson (2011) hevder, så lærer barn best hvis de liker normsetteren. Gjennom «banking time» legges til rette for at barnet vil kunne like den voksne bedre.

4.5.4 Gruppetid versus fellestid

Det kommer frem at alle informantene opplever at det oppstår mer utagering hos barn i de store settingene og tiden utenom kjernetid som på morgenen og ettermiddagen der det er mer tilfeldig hvilke barn og voksne som er sammen. Informant 2 beskriver det slik:

Så når rammene er der, det å vite hva du har å forholde deg til og det å vite hva du kan og ikke kan holdt jeg på å si, og å være i forkant, det er nok enklere på gruppen fordi at da er det faste barn og faste... det er de du er med til en hver tid da. Så jeg tror nok det er enklere... vi ser nok det at den at den atferden kommer mer utenom gruppetiden. (Informant 2)

Med tanke på voksen-barn relasjoner kan det tenkes at det i fellestiden er vanskelig å være i forkant fordi de voksne som er tilstede ikke nødvendigvis har de gode relasjonene med barna eller kjenner deres behov.

Altså hvis du er tilstede så er det lettere at du får det med deg sant, og da eventuelt å gripe inn med et lite stikk sånn at de... at du kan forhindre en eksplosjon for eksempel. (Informant 4)

Informant 4 snakker over om at det er lettere å være til stedet for barne i gruppetiden sammen med

voksne som kjenner barnet, og på den måten kunne være i forkant og forhindre utagerende atferd.

4.6 Autoritativ voksenrolle-Kontroll/krav

Kontroll og krav er en av de to aksene i den autoritative voksenrollen som Baumrind (1991) beskriver. Det var tydelig forskjell på hvordan informantene opplevde kontroll/krav i gruppetiden og fellestiden. Videre vil blant annet disse forskjellene bli beskrevet.

4.6.1 Gruppetid versus fellestid

Når informantene får spørsmål om når de opplever at den utagerende atferden forsterkes svarer de i den tiden der alle barna er samlet, og tiden før alle voksne er kommet på jobb der de ikke har mulighet til å være tilstede og delaktig med barna.

Det kan bli litt mye hvis alle sammen er inne på en gang for å si det sånn, som sagt de som ikke mestrer helt den sosiale biten og har utagerende atferd, det kan bli litt tøft for dem. (Informant 4)

Informant 3 beskriver sin opplevelse av når læringsmiljøet fungerer best:

Det er jo absolutt når, fra alle er kommet på jobb og til vi begynner med pauser, til 11, i den tiden der. Fordi da har vi, det er da vi på en måte legger inn programmet for dagen, det er da vi er delt i minst grupper, det er da vi er flest voksne på jobb og vi har ingen møter i den tiden og vi har ingen ting som skjer og da er fokuset på ungene. (Informant 3)

Informant 3 beskriver en situasjon der et barns utagerende atferd øker:

Når vi er mindre bemannet da blir det mer, for da har ikke vi, altså vi sitter jo på en måte i smågrupper og holder på med aktiviteter når vi er alle sammen på jobb sant, men så når alle ikke er på jobb så er vi nødt å vite hvor alle er, så vi kan ikke sette oss ned å låse oss på et bord med en aktivitet med han for eksempel, og da forsvinner han for oss, så da er det helt tydelig at det er mer utagering. (Informant 3)

Informant 4 forklarer nedenfor sin oppfattelse av læringsmiljøet når alle barna på basen er samlet:

Nei det er jo rett og slett, det flyter, det er uoversiktlig, det er kanskje for mye støy, mange inntrykk, det kan være konflikter, det kan være ting som gjør at de blir utfordra på følelsene sine da, så det, da må jo vi prøve liksom å være i forkant da, legge til rette for de. (Informant 4)

Deretter beskriver informanten sin erfaring av når læringsmiljøet fungerer godt:

I de gruppene, og der det er voksenstyrte aktiviteter, som er tilrettelagt ut i fra deres premisser da og det kan være fri lek og, men at vi kan skjerme de litt fra den store massen. (Informant 4)

Utsagnene over er i tråd med hva Seland (2011) også problematiserer, der de voksne på grunn av lavere bemanning utenom kjernetid, opplever å måtte ha et mer overordnet blikk over gruppen fremfor å være nærværende og delaktig med barna. De ansatte vil kunne oppleve å havne i et dilemma; om de skal ta et overordnet ansvar for hele gruppen, eller sette seg ned med noen få barn og være tilstede for barna slik informantene opplever at særlig barn som viser utagerende atferd har behov for. På denne måten vil det i tiden utenom kjernetiden kunne være vanskelig å få til de ulike aspektene ved kontrollaksen i den autorative voksenrollen, som da kan føre til et ugunstig læringsmiljø særlig med tanke på barn som viser utagerende atferd.

Informant 2 beskriver viktigheten av organisering og struktur for å oppnå kontroll innenfor kjernetiden ved å være tilstedeværende med barna fremfor «overvåkere»:

Så vi har rominndeling, vi har på en måte klokkeslett, vi har hvem som skal være hvor og vi må ha det sånn ,ellers så er det fri flyt, da har du ikke kontroll, du greier ikke å følge opp de ungene som trenger det for du bruker så mye tid på bare å gå inn å hente de inn igjen istedet for å være der du er også kjøre derfra på en måte. (Informant 2)

4.6.2 Tydelige læringsmål

Som Marzano et al. (2003) beskriver, er tydelige læringsmål også en måte å utøve dominans eller kontroll på. De voksne må stille krav til barna og hjelpe dem med å nå målene sine. Pianta et al.

(2003) bruker begrepet oppgaveorientert som en av tre nøkkelfaktorer i et godt læringsmiljø. Informant 1 beskriver under hvordan deres måte å organisere barnehagen kan legge til rette for tydelige læringsmål:

Sånn at ved å bruke de voksne sin kompetanse og interesser så tror jeg at vi legger til rette for et godt læringsmiljø og engasjerer barna. (Informant 1)

I utsagnet nedenfor blir det beskrevet et barn som viser utagerende atferd som har behov for å ha en tilstedeværende voksen for klare å opprettholde konsentrasjonen sin og for dermed å hjelpe å nå barnas mål.

(...)men hvis ikke det sitter noen med han og holder på med noe så mister vi han, han klarer ikke konsentrere seg på egenhånd da på en måte, blir veldig lett distraheret, så han har vanskelig med å konsentrere seg om en aktivitet. (Informant 3)

Alle informantene beskriver som nevnt tidligere, at barn som viser utagerende atferd har problemer med å utføre oppgaver dersom det er for mye som skjer rundt dem og de ikke har voksne i nærheten som hjelper med å opprettholde konsentrasjonen. Informantene opplever det som viktig å legge til rette for målrettede aktiviteter og hjelpe barnet med måloppnåelse, men dette er ofte vanskelig når for mange barn er samlet. Informant 2 beskriver dette slik:

Hvis vi er alle sammen blir det lett fri flyt og konflikt nivået er i taket, da blir det en god gjeng som går av skaftet. Men det er nok fordi det blir såpass mye rundt dem at de greier ikke å fokusere. Utgangspunktet for alt vi planlegger er at vi er delt. (Informant 2)

Informantene opplever det som minskende på den utagerende atferden hos barn å ha klare og faste rammer med fokus på oppgaver og læringsmål. De opplever dette som lettere å jobbe med når mindre grupper organiseres. Igjen kommer det frem at organisering og struktur er viktig for å oppnå de ulike aspektene ved kontrollaksen. Informant 2 beskriver nedenfor videre sin oppfattelse av hvorfor smågruppene er et positivt læringsmiljø for barn som viser utagerende atferd:

Det er faste voksne, men jeg tror.. det jeg ser til en hver tid er at med en gang vi får færre barn og får roet det ned og får faste rammer rundt det, så er hverdagen på en måte helt anderledes, ungene har mer fokus, den voldsomme fysiske atferden roer seg ned, altså mye mer positivt med en gang du får hanket det inn. Og det har jo mye med at unger har behov for de rammene, de har behov for at det ikke er så mange. (Informant 2)

Dette er med på å beskrive hvor stor betydning miljøets innvirkning kan ha for barn, og viktigheten

av tilrettelegging av gode læringsmiljø i barnehager.

4.6.3 Regler og rutiner- forutsigbarhet og trygghet

I følge Marzano et al. (2003) er regler og rutiner en måte å utøve kontroll og krav på og kan gjøre at det blir mindre forstyrrelser både for de voksne og barna. Dette kommer også frem av informantenes erfaringer, og igjen opplever de det som lettere å gjennomføre når gruppene er delt og det er faste voksne og barn som kjenner hverandre og kjenner til de regler og grenser som gjelder. Informant 2 og 4 beskriver det slik:

Det er forutsigbarhet, de vet... Jeg tror det er forutsigbarheten som er det som er, iallefall hos oss da, alfa omega for barna som krever litt ekstra, fordi da har de ikke det behovet for å hele tiden teste ut, de har ikke det behovet for å hele tiden liksom ta en kamp om hva som skal være det og det på en måte. (Informant 2)

(...) han får klare rammer og struktur, og det er viktig for de med utagerende atferd, at de må vite.... vi kan være streng i deres øyne, men målet for oss med det er jo å gjøre de trygg, at de har faste rammer og vet hva de kan forholde seg til, hvis de får fritt spillerom så blir de desto verre for de på sikt. (Informant 4)

Dette kan ses i sammenheng med det Nordahl (2002) beskriver under punkt 2.6.1 om den ettergivende voksenrollen. Den ettergivende voksne har fokus på relasjoner og varme, men problemer med å utføre kontroll. Ved at de voksne har kontroll vil de kunne unngå at noen barn forsøker å selv ta over kontrollen som kan bli opplevd som utagerende atferd. I tillegg skriver Nordahl (2002) at ettergivende voksne kan føre til at noen barn blir utrygge. Dette er det samme som informant 4 beskriver over, at målet med kontroll er å gjøre det trygt for barna.

Informantene snakker ovenfor som Marzano (2003) om at regler og rutiner skaper forutsigbarhet og trygghet som igjen minsker den utagerende atferden. Flere av informantene nevner at utrygge barn skaper mer utagering og at de ofte ble utrygge i de store settingene der mange barn og voksne var samlet:

De som var mest utagerende da, de stakk jo mye av for eksempel, her er det jo åpent, eller det er jo dører, men de kan de jo åpne og sånn, så de forsvant litt til tryggere plasser da. (Informant 3)

Informant 3 beskriver her et barn som forsvant til sin tidligere base der det var færre barn og voksne

som barnet kjente godt og var trygg på. For å forhindre dette delte de opp barna mer, der de satt i mindre grupper med faste barn og voksne under måltidene frem til barna var blitt trygge i sine nye omgivelser.

Marzano et al. (2003) skriver under punkt 2.6.4.1 at selv om ulike voksne har ulike rutiner og regler, så vil det likevel være fellestrekk mellom dem som gjør at de vil kunne gi samme effekt. Typisk for regler og rutiner er å ha forventninger til adferd, og regler og rutiner for forstyrrelser. Informant 2 snakker likevel om viktigheten av at alle voksne utfører samme type regler:

Vi snakker veldig mye om det at man har de samme typer grenser holdt jeg på å si, at ikke jeg står å sier at du får ikke lov til det også rett etterpå får en annen en lov til det. Så det snakker vi veldig mye om, men det er mye fokus på i forhold til at det skal være at de rammene står fast på en måte da, men det og jobber vi mye med for å greie. (Informant 2)

Det kan tenkes at det i den fleksible barnehagen der flere voksne jobber sammen med alle barna store deler av dagen, at det da blir viktigere at de samme reglene da gjelder. Hvis ikke vil det kunne oppleves som utrygt for barna å ikke vite hva de kan forholde seg til. Teorien til Marzano (2003) kan i dette tilfelle tenkes å ikke gjelde for den fleksible barnehagen, og at det her er viktig med samme type regler.

4.6.4 Konsekvenser/belønning

Alle informantene beskriver at de er opptatt av å rose og belønne ønsket atferd, i tillegg nevner tre av informantene også at de velger å overse noe av det negative fordi det ofte kan øke utagering eller sinnet:

Så vi prøver liksom å legge listen litt lavt og vi skryter av han hvis han kommer tilbake. Vi prøver å ikke nevne det negative. (Informant 3)

Som beskrevet tidligere er frustrasjon ofte en årsak til aggresjon (Aronson & Aronson, 2011). Informantene forklarer at de prøver å unngå å gi negative tilbakemeldinger til noen av barna som viser utagerende atferd fordi det ofte gjør barnet mer sint eller aggressiv. Det kan tenkes at negative tilbakemeldinger skaper frustrasjon hos barnet, og ved å heller fokusere på det positive vil barnet føle mestring fremfor frustrasjon.

Informant 1 beskriver nedenfor i sitt utsagn en strategi for å minske utagerende atferd som også Aronson og Aronson (2011) trekker frem, der ignorering av uønsket atferd blir en slags straff fordi de ikke får oppmerksomhet.

Vi velger våre kamper på en måte sant, over fokus av... masse skryt av ønsket atferd på en måte litt ignorering av det negative , men jeg tror på overflod av ros altså, jeg tror det er viktig, og at de andre får se at han mestret det. (Informant 1)

Ved å gi masse oppmerksomhet på ønsket atferd vil barnet oppleve mestring som igjen vil kunne bidra til at barnet ønsker å gjøre mer av den positive atferden. Den negative atferden som blir ignorert gir da mindre gevinst for barnet. Å legge til rette for mestring kan da ses på som en slags belønning, der barnet ønsker å gjøre mer av dette.

Dataene som kommer frem tyder på at informantene har problemer med å utføre kontrollaksen i den autoritative voksenrollen i Baumrinds modell (1991) når alle barna er samlet og når det er få voksne. Det kommer frem at det da oppleves vanskelig for de voksne å utøve kontroll, struktur og klare grenser og normer slik E. Roland (2007) beskriver kontrollaksen i den autoritative voksenrollen. Når denne strukturen og grensene ikke er tilstede beskriver informantene læringsmiljøet som ugunstig særlig for barn som viser utagerende atferd og der denne atferden ofte blir forsterket.

4.7 Barn-barn relasjoner

Som beskrevet under beskrivelsene av godt læringsmiljø i teoridelen, er positive relasjoner mellom barn et av flere forhold som er grunnleggende når det gjelder arbeidet med læringsmiljøet i barnehagen. Som det kommer frem gjennom de to punktene ovenfor, voksen-barn relasjoner og kontroll/krav, opplever informantene dette arbeidet å fungere best blant annet når det er gode planer og rammer der både voksne og barn vet hva de kan vente seg. Dette går også igjen under temaet barn-barn relasjoner. I tillegg til dette kom det frem gjennom datamaterialet at informantene ofte opplevde barn som viser utagerende atferd å ha mangel på sosial kompetanse og dermed også ofte har problemer med barn-barn relasjoner.

4.7.1 Sosial kompetanse

Informant 1 beskriver under en situasjon der barn-barn relasjoner for barn som viser utagerende atferd var en utfordring:

Det kan være i store grupper, der de faller ut på en måte, at de ikke mestrer det som blir gjort i gruppen fordi at de mangler noe på den sosiale biten. De mangler kanskje noe i forhold til atferd sant... at de mestrer ikke samspillet. Jeg tenker for mange barn å forholde seg til, og for store forventninger som de ikke klare å følge opp, og at de føler at de ikke mestrer. (Informant 1)

Informant 1 beskriver her at mangel på den sosiale biten er en av årsakene til at noen barn fungerer dårligere i de store settingene. Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011). Som det kommer frem av rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011), er barnehagen en viktig arena for sosial utvikling der tidlig erfaring med jevnaldrende har stor betydning for barnas samspillsferdigheter. Det er derfor viktig at barnehager legger til rette for sosial utvikling med jevnaldrende. Nedenfor beskriver informant 3 en situasjon der sosial kompetanse og relasjonsbygging mellom to barn var fokus, der det ene barnet var et barn som ofte viste utagerende atferd.

(...) altså han har gode relasjoner på gruppa si, men de han har god relasjon til de har en bedre relasjon til en annen person. Sånn at da skulle jeg prøve å få han og noen andre som han kjenner godt, men som han ikke er med sånn til vanlig da, skulle prøve forsterke noen bånd da egentlig. Så da var jeg sammen med han og en til i to timer, og hjalp han med egentlig alt han kunne si (...) prøvde å finne noe de to hadde til felles og prøvde liksom å skryte av han mens den andre ungen hørte på, forsåvidt begge veier. Jeg ville hjelpe han til å komme seg i gang med en lek, det har kanskje vært litt hans problem og utfordring, at han ikke har klart å komme skikkelig i gang, han har blitt avbrutt av mange grunner. Så å gi han litt kompetanse på det da, hvordan han kan fortsette. Hvis han har lyst på den grønne bøtten, så hjelpe han til hvordan han på en måte kan forhandle litt forhold til sine egne ønsker i stedet for å bare bli sint da. Så det synes jeg er veldig positivt sånn i forhold til base da, at sånt har vi muligheten til, det er ikke alle plasser en har mulighet til det, for du har ikke så fleksible grupper, du er mer fastlåst opplever jeg da. (Informant 3)

Informant 1 beskriver en samlingsstund med fokus på barn-barn relasjoner:

(...) da er jeg veldig sånn at alle skal få snakke, jeg har gjerne en figur som jeg sender rundt, og den som holder, den får snakke. Og jeg tror det er en god relasjons bygging mellom barn, og at du på en måte viser barnet på en an måte, hvem de egentlig er. (Informant 1)

Ogden (2009) beskriver tre miljømessige faktorer som må være til stede for at barn skal utvikle sosial kompetanse: 1. Barnet må tilhøre en sosial gruppe der barna blir bekreftet og verdsatt for sine bidrag. 2. Barna må gis mulighet til å lære seg de adekvate og funksjonelle spillereglene for å kunne fungere i gruppen. 3. Gruppen må gi rom for at den enkelte får bidra i gruppens produktivitet eller trivsel og oppnå bekreftelse for dette.

I utsagnet til informant 3 over ser vi hvordan informanten jobber med disse faktorene. Først ved å prøve å forsterke noen relasjoner som kan gi barnet en større følelse av tilhørighet i gruppen. Deretter skryter informanten av han mens det andre barnet hørte på som kan føre til at barnet føler seg verdsatt og har noe å bidra med i gruppen. I tillegg prøver informanten å lære barnet sosiale spilleregler og ferdigheter som er funksjonelle i gruppen, som å hjelpe han med å forhandle fremfor å bli sint. I utsagnet til informant 1 over ser vi hvordan informanten legger til rette for at alle barna får komme med sine bidrag og oppleve bekreftelse for sine bidrag.

Informant 3 beskriver også over at arbeidet med barn-barn relasjoner og sosial kompetanse oppleves som lettere i den fleksible barnehagen fordi de har mulighet til å trekke seg ut av storgruppen sammen med kun noen få barn på grunn av den store voksentettheten totalt sett. Likevel kan det tenkes at barnets følelse av å tilhøre en sosial gruppe og bli verdsatt og bekreftet for sine bidrag, slik Ogden (2009) beskriver, kan være en større utfordring i den fleksible barnehagen. Det kan tenkes at det til tider kan være uklart hvor barna har sin tilhørighet ettersom at gruppene ofte spres på tvers, og at følelsen av å tilhøre en gruppe da kan bli noe svekket. I tillegg kan det da også være utfordrende å skape og opprettholde nære barn-barn relasjoner.

Informant 2 beskriver en måte de jobber for å fremme sosial kompetanse.

(...) og de grepene vi tar nå da er jo at vi har grupper med enda mindre barn hvor det er litt mer sånn en til en og det er litt mer fokus på på en måte bare basis ting, og at du bruker tid på å sette ord på følelsene vi har, og sammenligne og vise at andre opplever det samme. Altså veldig sånn grunnleggende, at det er der vi må jobbe, men så er det det å gi de handlingsalternativer, altså hva kunne vært et bedre alternativ i stedet for å gjøre det du gjorde nå for eksempel (Informant 2)

Det informant 2 beskriver over kan blant annet ses i sammenheng med læring av empati og det som kommer frem av Aronson og Aronson (2011) under punkt 2.5; desto mer empati en person har, desto mindre aggresjon vil en person utøve (Aronson & Aronson, 2011). Ved at barna lærer å sette ord på egne følelser og i tillegg lærer å overføre dette til å gjelde for andre, er dette i tråd med metoden referert i Aronson og Aronson (2011) Feshback utviklet for å lære barn empati. Denne metoden viste seg å gi en signifikant minskning av aggressiv atferd. Ved å lære barna å ta andres perspektiv vil det kunne hjelpe tolkningen av sosiale hendelser slik det blir beskrevet gjennom SIP modellen til Crick og Dodge (1994) under punkt 2.3.2.

I tillegg har informant 2 fokus på å gi barnet handlingsalternativer. Dette kan ses i sammenheng med det Tremblay (2010) hevder under punkt 2.4.4, at aggresjon er naturlig hos mennesker, men evnen til å regulere denne atferden må læres fra miljøet for å fungere i et sosialt samfunn.

Informant 1 beskriver under hvordan de bruker andre sosialt sterkere barn til å bygge sosial kompetanse hos sosialt svakere barn.

Det jeg har erfart at fungerer, det er jo at vi har mindre grupper, da kaller vi det gjerne en lekegruppe rundt et barn som har et problem, for på en måte å lære... da har du gjerne et barn som er sterkere sosialt med for at det på en måte skal lære at sånn gjør vi det her. (Informant 1)

Ogden (2009) påpeker at venner kan fungere både som modeller og lærere av sosial kompetanse. Gjennom samhandling, forhandlinger og tilbakemeldinger fra jevnaldrende lærer de fleste barn sosiale regler og lærer seg å tolke sosiale signaler fra andre. På denne måten utvikler barn sosial kompetanse. Av ulike grunner kan det for noen barn ta lengre tid å utvikle denne kompetansen. Det kan da tenkes at individuelle årsaker som temperament og språkutvikling som kommer frem under punkt 2.4.1 og 4.2.1, vil ha innvirkning på utviklingen av sosial kompetanse. I tillegg til individuelle årsaker kan det ut i fra tidligere erfaringer ha blitt dannet kroniske skripter slik Smith (2004) beskriver, som påvirker hvordan barnet behandler informasjon i de ulike trinnene i SIP-modellen presentert av Crick og Dodge (1994). På denne måten kan barn ha problemer med samhandling med jevnaldrende.

Flere av informantene nevner at noe av det positive med den fleksible barnehagen er at man kan dele barna inn etter hvilke barn de leker godt sammen med. Men ulempen er at der da også er flere barn å komme i konflikt med i den fleksible barnehagen:

De som vi ser forskjell på spesielt med han er at da hadde vi en ganske liten gruppe, da var vi 10 unger og to voksne, sånn at vi hadde ikke fleksibiliteten i forhold til at vi kunne skille to unger for eksempel, vi måtte være sammen (...) men så blir det jo mer utagerende i forhold til at det var ny base med mye flere unger på, sånn at det var flere og på en måte komme i klinsj med da. Men det blir ikke så intenst med de som kranglet hele tiden. (Informant 3)

Det blir ved flere anledninger nevnt av informantene at det er positivt i den fleksible barnehagen å kunne være fleksible med å dele inn barna med tanke på vennskap. Men det kommer også frem at de på grunn av mye koordinering med andre, og arbeidet med å lage gode strukturer ofte gjør dem mindre fleksibel, særlig utenom kjernetid. Det vil da kunne være problematisk å dele barna for å unngå konflikter, og klare å skille fra hverandre de barna som ofte kommer i klinsj. Det vil også være vanskelig for alle de voksne som deler fellesareal å ha oversikt over hvem som går sammen med hvem og ikke.

I utsagnet til informant 2 under kommer det frem at det i gruppetiden er lettere å legge til rette for gode barn-barn relasjoner:

(...) også handler det og litt om det på måte hvem vi deler inn i hvilke grupper, hvem som går med hvem, for det er ikke alle som går like godt overens, det er mange tanker bak denne inndelingen i forhold til hvilke barn som går sammen og hvilke barn som krever... hva skal man si... altså, ja det er en tanke bak hvilke barn som krever hva da. Men igjen da så er de gruppene veldig grei å ha i forhold til at det er færre igjen og at du får barn i lik alder og du får enklere å bygge relasjoner mellom barna innad i gruppen. (Informant 2)

Seland (2011) hevder at det i faste grupper oppleves som trygt for barna. I måten barnehage 2 organiserer på, opplever informanten at det meste av det pedagogiske arbeidet fungerer beste i tiden barna er delt opp i mindre grupper, også barn-barn relasjoner. Ved at de samme barna er sammen i faste grupper, blir det lettere for barna å bli kjent og lære seg leke koder og regler og å løse konflikter sammen med andre (Seland, 2011).

Informant 1 beskriver en måte de arbeider med barn-barn relasjoner i sin barnehage:

Det er jo sånn at de vet hvem som hører til den blå gruppen som er vår gruppe og de vet at, de merker når noen er vekke, de savner noen når de er vekke når vi har opprop i samling og vi snakker

om hvem som er vekke i dag, og skal tro hva han gjør i dag, og sånne ting. Og når vi møtes igjen til lunsj så er det sånn at de forteller hverandre hva de har gjort. Jeg legger stor vekt på det måltidet da, vi skal ha det koselig og kunne sitte å prate sammen.

I denne gruppen var det relativt få barn på hver primærgruppe. Ved at primærgruppene var samlet ved måltidene, får barna mulighet til å føle tilhørighet og være en del av en gruppe, og komme med bidrag og bli bekreftet for dette. Det er i tråd med det Ogden (2009) beskriver om miljøfaktor som må være til stede for at barn skal utvikle sosial kompetanse.

Som det kommer frem av Smith (2004) under punkt 2.5.1, lykkes barn ofte best med å få kontakt med likesinnede. De mottar ofte positive tilbakemeldinger fra disse og blir avvist av andre. På denne måten vil den negative atferden kunne opprettholdes og forsterkes. Dette kan ses i sammenheng med det informant 4 beskriver:

Av en eller annen grunn så søker de jo... altså like barn leker best, de søker jo til hverandre de som kanskje sliter litt med ulike ting, det kan være både språk og andre ting, og utagerende atferd også, det kan jo føre til at de ikke klarer seg like bra sosialt, og da kanskje de som sliter litt, kanskje de søker sammen, det ser vi jo. (Informant 4)

På denne måten kan det tenkes at det i den fleksible barnehagen vil være positivt å ha flere barn å spille på og kunne trekke seg unna storgruppen for å forsøke å styrke noen relasjoner, og unngå relasjoner som vil ha negativ innvirkning på barna.

Det kommer frem av informantene at hvis ikke rammene er på plass i læringsmiljøet, så bryter også de gode barn-barn relasjonene sammen. Dette viser en sammenheng mellom viktigheten av den autoritative voksenrollen i barnehagen og barn-barn relasjoner. Dersom kontroll/krav aksene og relasjonsaksene er på plass, vil også barn-barn relasjoner lettere falle på plass. I tillegg er arbeid med sosial kompetanse en viktig del av arbeidet med gode barn-barn relasjoner.

4.8 Oppsummering av funn og drøfting

Som beskrevet tidligere i oppgaven er det autoritative perspektivet av Baumrind (1991) brukt som teoretiske rammeverket, der det å finne en balanse mellom kontrollaksen og relasjonsaksen står

sentralt. Baumrinds (1991) forskning viser at den autoritative voksenrollen har en fremmede effekt på prososial atferd og reduksjon av negativ atferd, og er dermed bakgrunnen for valg av betrakningsområde for å belyse problemstillingen. I oppgavens teoridel har det blitt vektlagt hvordan man i barnehagen kan jobbe med dette perspektivet.

Gjennom intervjuene med de fire informanter i fire ulike fleksible barnehager, har det kommet frem hvordan de ulike sidene ved det autoritative perspektivet blir tatt i bruk, og når det oppstår utfordringer i forhold til dette perspektivet.

Det kommer frem gjennom datamaterialet at alle informantene opplever det som ugunstig for læringsmiljøet om for mange barn er samlet på samme sted og hvis det blir for mange barn i forhold til voksne. Da opplever de ofte at den utagerende atferd forsterkes. Alle informantene er opptatt av å dele barna opp i mindre grupper ved en hver anledning med tanke på tilrettelegging av læringsmiljøet og for å på denne måten opprettholde kontroll. De opplever læringsmiljøet som mer gunstig når barna er delt og i kjernetiden der alle voksne er på jobb. Det er også i kjernetiden at mesteparten av den planlagte gruppeinndelingen blir lagt, og der de planlagte aktivitetene finner sted. Her blir det beskrevet at det er faste rammer, faste voksne og barn og et oppgaveorientert fokus som gjør læringsmiljøet bedre, og at utagerende atferd fremtrer mindre i denne tiden. Dette kan ses i sammenheng med det autoritative perspektivet. Særlig de barnehagene som organiserer gruppetiden/aktivitetstiden med faste voksne og barn som rullerer på ulike aktiviteter, som i barnehage 2,3 og 4. Her vil både kontrollaksen og relasjonsaksen lettere kunne ivaretas. Barnehage 1 hadde små primærgrupper som barna oppholdt seg i deler av dagen. Her vil både barn-voksen, barn-barn relasjoner og kontrollaksen la seg gjennomføre. I tillegg var det i aktivitetstiden lagt stor vekt på et oppgaveorientert fokus som er en del av hva som inngår i kontrollaksen, og gruppene var da små som da vil kunne gjøre det relasjonelle arbeidet lettere.

At det forekommer minst utagerende atferd i kjernetiden og i gruppetiden/aktivitetstiden er også i tråd med det Pianta et al. (2003) hevder er et godt «klima», der fokus på fag, gode relasjoner og ro og orden i barnehagen vil gi positivt utslag på læringsmiljø. Dette kan også ses i sammenheng med hva som inngår i det autoritative perspektivet. Det ser ut til at informantene opplever at et godt «klima» er fremtredende i gruppetiden og kjernetiden.

Informantene opplever det som positivt for læringsmiljøet at de har en stor voksentetthet totalt sett og flere barn å spille på med tanke på vennskap. I tillegg opplever de å ha et rikt fysisk læringsmiljø, med tanke på utstyr og aktiviteter. Barna rullerer på barnehagens ulike rom, og bytter på hvem voksne de er med, og får dermed utbytte av flere aktiviteter, mulighet til å fordype seg i aktiviteter eller fagområder og dra nytte av flere voksnes kompetanse. Disse elementene vil blant

annet være kriterier som kan være med å styrke barnehagenes faglige kvaliteter.

For at barna skal få utbytte av de ulike rommene, krever det en viss kompetanse og selvstendighet hos barna (Seland, 2011). Som det kommer frem av informantene og gjennom teoridelen, krever barn som viser mye utagerende atferd mye voksen kontakt og tilstedeværelse. Det kan dermed tenkes at disse barna ikke er kompetente nok til en slik organisering av barnehager, både på grunn av de store relasjonelle kompleksitetene og de til tider noe uklare rammene.

Som Seland påpeker (2011) under punkt 1.1, ble tidligere barnehager anlagt med tanke på å ivareta barnas behov for trygghet, stabilitet og forutsigbarhet, mens dagens moderne barnehager har fokus på fleksibilitet, brukertilpasning og valgfrihet. Det kommer frem at den fleksible barnehagen likevel må ha fokus på det førstnevnte, og at den fleksible barnehagen ikke nødvendigvis har et annet fokus, men har flere fokus og flere hensyn å ta med tanke på tilrettelegging av læringsmiljøet. Den fleksible barnehagen vil dermed kunne ha større utfordringer med tanke på barns behov for å knytte stabile relasjoner, både med tanke på de voksne og andre barn når de må forholde seg til så mange.

Det kommer frem av informantene at de bruker mye tid til strukturering, organisering og koordinering av inndelingen av barna og fordeling av rommene, for å legge klare rammer og for å opprettholde orden og kontroll. En av informantene beskriver at dette tar tid fra annet viktig pedagogisk arbeid. Dette vil kunne gjøre arbeidet med både kontroll/krav- og relasjonsaksen mer begrenset.

På bakgrunn av behovet informantene opplever for å koordinere og strukturere, kan det også tenkes at livet i den fleksible barnehagen faktisk kan bli mindre fleksibel. Det kan være lettere å være fleksible innenfor faste rammer når man har færre å ta hensyn til og færre å koordinere med, og at målet om valgfrihet og fleksibilitet lettere kan oppnås innenfor mer faste rammer.

5 Konklusjon

Denne studien er basert på følgende problemstilling:

Hvordan tilrettelegger barnehagelærere i den fleksible barnehagen læringsmiljøet for barn som viser utagerende atferd og hvilke deler av læringsmiljøet kan virke forsterkende eller minskende på den utagerende atferden?

For å kort oppsummere et svar på forskningsspørsmålet denne oppgaven bygger på, er det kommet frem til følgende konklusjon:

Det kommer frem gjennom alle fire informantene som har deltatt i studien at det oppleves å være forsterkende på utagerende atferd når alle barna er samlet i store grupper. Her blir både det relasjonelle arbeidet med tanke på stabile relasjoner og behovet for å opprettholde ro, orden, forutsigbarhet og kontroll en utfordring, og det er en fare for at det autoritative perspektivet kan bryte sammen. På denne måten vil tiden utenom kjernetid og utenom aktivitetstiden/gruppetiden være deler av læringsmiljøet som kan virke forsterkende på den utagerende atferd.

Alle fire barnehagen er opptatt av gode strukturer og oppdeling av barna med tanke på tilrettelegging av læringsmiljøet. De opplever da at de både oppnår kontroll og gode relasjoner som er i tråd med det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991). Det kommer frem at det i tiden barna er delt i mindre grupper, oppleves å være minst utagerende atferd blant barna, og det kan dermed konkluderes med at dette kan virke minskende på den utagerende atferden. Likevel kommer det også frem at det går mye arbeid med til koordinering og strukturering av barna. Som forsker sitter jeg dermed igjen med særlig et ubesvart spørsmål: Hvorfor bygges det ikke da flere vegger i den fleksible barnehagen for å på den måten skape tydeligere struktur, rammer og orden, for å unngå de store relasjonelle kompleksitetene og for å minske arbeidet med å til en hver tid måtte koordinere og samarbeide med så mange?

5.1 Behov for videre forskning

Grunnet oppgavens omfang og tidsbegrensning, har det ikke vært mulig å ta i bruk flere typer fremgangsmåter for å samle inn relevant data. I tillegg til intervju, kunne også observasjoner blitt tatt i bruk for å bedre sikre samsvar mellom uttalt praksis og virkelig praksis. Det kunne også ha

blitt gjort intervju av en større gruppe informanter. Dette ville vært med på å øke forskningens troverdighet og funnene ville lettere kunne overføres til å gjelde i flere fleksible barnehager. Dette blir i denne studien eliminert på grunn av tidsbegrensning.

Som forslag til videre forskning hadde vært det spennende å sammenlikne fleksible barnehager med tradisjonelle barnehager for å se om det finnes forskjeller med tanke på tilrettelegging av læringsmiljøet for barn som viser utagerende vansker.

Som beskrevet under punkt 1.3 gjorde forskere fra Atferdsenteret i Oslo (Zachrisson et al., 2012) et kvalitativt forskningsprosjekt, der så de på sammenhengen mellom gruppestørrelse, alders sammensetning og sosial kompetanse hos tre-åringer. Analysene av datainnsamlingen viste at jo større barnegruppen var, jo lavere vurderte pedagogisk leder barnas sosiale kompetanse som også viste mer utagerende atferd. Det vil være vanskelig å støtte mine forskningsfunn opp mot denne konklusjonen. Til videre forskning ville det derimot vært spennende å gjøre et kvantitativt forskningsprosjekt av flere både tradisjonelle barnehager og fleksible barnehager, for å se om det er mulig å se forskjeller på barnas sosiale kompetanse og mengde av utagerende atferd.

Referanser:

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Aronson, E., & Aronson, J. M. (2011). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. L. Brooks-Gunn, R. Peterson, A.C (Ed.), *the encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment., *115*, 74-101.
- Dodge, K., A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *Childhood aggression* (pp. 201-218): Vanderbilt University.
- Drugli, B., May. (2008, 9.september). Små barn og barnehager. Retrieved 1. desember, 2013, from <http://www.forskning.no/artikler/2008/september/192316>
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Fandrem, H., (red.), Fuglestad, O. L., (red.), Løge, I. K., Roland, P., & Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. (NOU 2010: 8). Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8/5/1/3.html?id=616155>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barns beste: ny lovgivning for barnehagene*. (NOU 2012:1).

Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1.html?id=669113>.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2009). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice : becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1 (3), 293-307.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: ASCD.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pianta, R., C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In M. Reynolds, W, E. Miller, G & B. Weiner, I (Eds.), *Handbook of psychology : Volum 7: Educational Psychology* (pp. 199-234). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2003). *Successful Kindergarten transition: your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Richardson, V. (1994). The consideration of teachers' beliefs. In V. Richardson (Ed.), *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction* (pp. 90-108). New York: Teachers College Press.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne? In H. Fandrem & O. Fuglestad, Laurits (Eds.), *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12.

- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen: muligheter og utfordringer i en barnehage i endring*. Oslo: Universitetsforl.
- Shaw, D. S., Winslow, E. B., & Flanagan C. (1999). A Prospective Study of the Effects of Marital Status and Family Relations on Young Children's Adjustment among African American and European American Families.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2010). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Los Angeles: SAGE.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, E., Richard. (2010). Developmental origins of disruptive behavior problems: The original sin hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of psychology and psychiatry*, 15(4), 341-367. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 4. desember). Et godt læringsmiljø og fem grunnleggende forhold. Retrieved 30. november, 2013, from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold/>
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, B., Stian., Avlastad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (Vol. 2011/029). Stavanger: IRIS, International Research Institute of Stavanger.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.
- World Health Organization. (2007). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10th Revision)
- Zachrisson, D., Henrik , Backer-Grøndahl, A., Nærde, A., & Ogden, T. (2012). Smått er godt: Sosial kompetanse og atferd hos 3-åringer – sammenhenger med barnehagebruk og kjennetegn ved barnegruppen *Foreløpige resultater fra Barns sosiale utvikling, Atferdssenteret-Unirand*

Figurliste:

Figur 1: A reformulated social information-processing model of children`s social adjustment
(Crick & Dodge, 1994, s74)

Figur 2: Ulike foreldrestiler (Baumrind,1991)

Figur 3: Interaction between dominance and cooperation (Marzano et al., 2003, s.43)

Figur 4: A conceptual model of teacher-child relationships (Pianta et al., 2003, s. 206)

Figur 5: En figur om den relasjonelle kompleksiteten i den fleksible barnehagen (Seland, 2011, s. 103)

Vedlegg:

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

Arlene Arstad Thorsen
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 02.01.2014

Vår ref: 36669 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36669	<i>Utagerende atferd og læringsmiljø i basebarnehager. Muligheter og begrensninger</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Arlene Arstad Thorsen</i>
<i>Student</i>	<i>Kine Milde Eidsnes</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. sted, yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Tema: Utagerende atferd og læringsmiljø i basebarnehager. Muligheter og begrensninger

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal nå gjøre min mastergradsoppgave og ønsker i den forbindelse å gjøre noen undersøkelser i to basebarnehager.

I 2003 fikk kommunene plikt til å skaffe tilstrekkelig antall barnehageplasser til barn under opplæringspliktig alder, og i 2009 ble det innført en individuell rett til barnehageplass (Kunnskapsdepartementet, 2010). Som en konsekvens av full barnehagedekning ble flere store barnehager bygget og flere baseorganiserte barnehager bygget. Det finnes i dag lite forskning på hvilken innvirkning disse store barnehagene og basebarnehagene kan ha for barna, og særlig barn som viser utagerende vansker.

Gjennom denne mastergradsoppgaven vil jeg undersøke læringsmiljøet i basebarnehager og se på deres muligheter og begrensninger i forhold til tilrettelegging for barn som viser utagerende atferd. Jeg vil se om det finnes elementer i tilretteleggingen av læringsmiljøet i basebarnehagene som kan være med å minske eller forsterke denne atferden.

Utvalg

Barnehagene jeg velger er gjort på bakgrunn av tilfeldig valg av to basebarnehager i samme geografisk området. Til sammen ønsker jeg å intervju fire pedagogiske ledere, to fra hver barnehage. Bakgrunnen for å velge pedagogisk leder er deres ansvar for tilrettelegging av læringsmiljøet ved sin base. Jeg ønsker at informantene er pedagogiske ledere som jobber med barn over tre år ettersom det oftest forekommer mest utagerende atferd i denne aldersgruppen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Spørsmålene i intervjuene vil omhandle hva pedagogisk leder vektlegger ved tilrettelegging av

læringsmiljøet, på hvilken måte det tilrettelegges for barn som viser utagerende atferd og hva som oppleves som muligheter og begrensninger for disse barna. Datainnsamling vil foregå gjennom intervju av pedagogisk leder som vil ta ca 1 time. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og transkribert i ettertid.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alt datamaterialet som blir innsamlet gjennom intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, anonymisert og lagret på forsvarlig måte på en låst datamaskin. Det er kun veileder Arlene Arstad Thorsen ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning på UiS og jeg som har tilgang til denne informasjonen. Materialet vil bli formidlet i anonymisert form i masteroppgaven, og kun bli brukt i denne sammenheng. Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da verken navn på personer, barnehage eller barnehagekommune vil bli oppgitt. Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.juni 2014 og all innsamlet informasjon gjennom intervju, lydopptak og eventuelle nedskrevne notater vil da bli slettet.

Frivillig deltagelse

Deltagelse i studien er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi noen grunn og uten at dette vil gi noe form for konsekvenser.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg Kine Milde Eidsnes Tlf: 93840959 Email: kine.m.e@hotmail.com. Eller ta kontakt med min veileder Arlene Aarstad Thorsen Tlf: 51832923 Email: arlene.thorsen@uis.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Bakgrunnspørsmål:

- Kan du fortelle om din bakgrunn og arbeidssituasjon?
- Hva tenker du på med begrepet utagerende atferd?
- Hva legger du i begrepet læringsmiljø?

-Tema 1

Utagerende atferd

- Hvordan opplever du barna som viser utagerende atferd på din base?
(Hva er grunnen til at du opplever det slik?)
- Hva skjer i møte mellom de voksne og barn som viser utagerende atferd på din base?
(Hvordan opplever du det?)

-Tema 2

Læringsmiljø-

- Hvordan opplever du læringsmiljøet på din base?
- Hva legger dere særlig vekt på ved tilrettelegging av læringsmiljøet på din base?
(Hvorfor vektlegges det?)
- Kan du beskrive hva du opplever å fungere spesielt bra ved læringsmiljøet på din base?
(hva tror du er grunnen til at det fungerer bra?)
- Kan du beskrive hva du oppfatter som hemmende på læringsmiljøet?
(Hva tror du er grunnen til at dette virker hemmende for læringsmiljøet? Kan du gi noen eksempler?)

- Tema 3

Utagerende atferd og læringsmiljø-

Ledelse og struktur

- Hvordan arbeider dere voksne på din base for å håndtere/tilrettelegge for barn med utagerende atferd?
(Hva er grunnen til at dere håndterer det slik?)

- Kan du beskriv hvilke elementer i læringsmiljøet på din base du opplever å virker positivt for barn med utagerende atferd?

(Kan du gi eksempler?, Hvorfor tror du at disse elementene virker positivt for barn med utagerende atferd?)

- Kan du gi eksempler på elementer i læringsmiljøet på din base der du opplever at den utagerende atferden forsterkes?

(Kan du gi eksempler på noen konkrete situasjoner? Hva tror er årsaker til at denne atferden forsterkes i disse situasjonene?)

- Tema 4

Utagerende atferd og læringsmiljø-

Tilrettelegging av gode voksen-barn relasjoner

- Hvordan oppfatter du relasjoner mellom barn og voksne på din base?

- Kan du beskrive situasjoner i læringsmiljøet der det dannes gode relasjoner mellom barna med utagerende atferd og de voksne?

(Hva er det som gjør at disse situasjonene skaper gode relasjoner?)

- Kan du beskrive ulike utfordringer i arbeid med å danne gode relasjoner mellom de voksne og barn som viser utagerende atferd.

(Hva mener du er årsaken til disse utfordringene?)

- På hvilken måte tror du disse utfordringene kunne vært mindre?

- Tema 5

Utagerende atferd og læringsmiljø-

Tilrettelegging av gode barn-barn relasjoner

- Hvordan oppfatter du barn-barn relasjoner for barna med utagerende atferd på din base?

- Kan du beskrive elementer i læringsmiljøet som kan være med å fremme gode relasjoner og samhandlinger mellom barn som viser utagerende vansker og andre barn.

(Kan du gi noen eksempler? Hva tror du er grunnen til at dette skaper gode relasjoner?)

- Kan du beskrive elementer i læringsmiljøet som kan virke hemmende for gode barn-barn relasjoner og samhandlinger for barn som viser utagerende atferd?

(Hva tror du er grunnen til at dette hemmer gode relasjoner?, På hvilken måte tror du disse utfordringene kunne vært mindre?)

Til slutt

Har du noe du har lyst å tilføye som ikke har kommet frem gjennom intervjuet?

Vedlegg 4

Noder:

Utagerende atferd

- Sosial kompetansen
- Språk kompetanse
- Frustrasjoner
- Feiltolkning
- Reaktiv aggresjon
- Proaktiv aggresjon
- Tilknytning
- Forsterkningsmekanismer
- Samhandling
- Avlæring av utagerende atferd
- Selvoppfatning

Organisering og tilrettelegging av læringsmiljøet

- Små grupper
- Store grupper
- Aktivitetsrom
-

Barn-voksen relasjoner

- Ta barns perspektivet
- Gi anerkjennelse og emosjonell varme
- «Banking-time»
- Ser barnas emosjonelle behov
- Grupper med faste voksne

Barn-barn relasjoner

- Sosial kompetanse læringsmiljø
- Lære empati
- Faste barnegrupper

Kontroll/krav

- Regler/grenser
- Rutiner
- Konsekvenser
- Belønning/ros
- Tydelige læringsmål