



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap
- Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Lene Mattingsdal

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Marianne Torve Martinsen

Tittel på masteroppgaven: Relasjonskompetanse og utagerende atferd
- En kvalitativ studie om betydningen av pedagogers relasjonskompetanse i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos barn i to-tre årsalderen i barnehagen

Engelsk tittel: Relational skills and disruptive behaviour
-A qualitative study on the significance of educators relational skills to prevent disruptive behavior from developing in young kindergarten children

Emneord:
Relasjonskompetanse
Relasjoner
Utagerende atferd
Forebygging
Systemteoretisk perspektiv

Antall ord: 24 737
+ vedlegg/annet: 28 375

Stavanger, 18.05.2017

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg masterstudiet i Utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Masteroppgaven er gjennomført ved Læringsmiljøsentret i Stavanger. Etter fire år med masterstudier på deltid, i tillegg til full jobb som pedagogisk leder og svangerskapspermisjon, er det spesielt å avslutte prosjektet. Årene har vært veldig lærerike, men samtidig også krevende. Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende prosess, der selve studiet har lært meg svært mye.

Interessen for relasjoner mellom voksne og barn økte gjennom masterstudiet, der jeg ble mer opptatt av hvilken relasjonskompetanse pedagogene ute i barnehagen har.

Relasjonskompetansen ble videre satt sammen med å forebygge utviklingen av utagerende atferd i masteroppgaven.

Først vil jeg rette en stor takk til de fire pedagogene som hadde mulighet for å stille opp til intervju og dele sine beskrivelser, refleksjoner, erfaringer og opplevelser med meg.

En stor takk rettes til min veileder Marianne Torve Martinsen. Du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, god hjelp, kommet med nyttige innspill, inspirasjon og ikke minst motivasjon til å fullføre.

Jeg vil ellers rette en stor takk til min mann, Renè og vår gutt Sem, for at dere har hatt tålmodighet og latt meg få lov til å jobbe med oppgaven med god samvittighet. Takk til mine gode foreldre og øvrige familie som alltid stiller opp i en travel hverdag, og som har oppmuntret meg til å fullføre studiet.

Lene Mattingsdal

Vigrestad 01.05.2017

Sammendrag

Designet i masteroppgaven er en kvalitativ studie der hensikten er å belyse pedagogenes refleksjoner, erfaringer og opplevelser av sin egen relasjonskompetanse satt i sammenheng med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos barn i alderen to til tre år i barnehagen. Fokuset er rettet mot betydningen av pedagogenes relasjonskompetanse. I studien er den overordnede problemstillingen: *Hvilken betydning har pedagogers relasjonskompetanse i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd?* I tillegg til problemstillingen, har det blitt utarbeidet tre forskningsspørsmål. De er; 1. *Hvordan opplever pedagogene sin egen relasjonskompetanse?* 2. *Hvordan beskriver pedagogene utagerende atferd?* 3. *Hvilke metoder blir brukt for å forebygge utviklingen av utagerende atferd?*

Undersøkelsen inneholder en presentasjon av tidligere relevant forskning og en teoretisk forståelsesramme satt i sammenheng med problemstillingen. Studiens teoretiske fundament bygger på sosial læringsteori og systemteoretisk forståelse, med kontekstens betydning som grunnlag. Relasjonskompetanse, utagerende atferd og forebygging av utagerende atferd er rammeverket for gjennomføringen og drøftingen i undersøkelsen. Fire individuelle intervjuer av strategisk utvalgte pedagoger med barnehagelærerutdanning, danner grunnlaget for utvalget i studien. Pedagogene jobbet i ulike barnehager, og på avdelinger med barn i alderen to til tre år. Som en ramme for intervjuene, ble det brukt en intervjuguide som var utformet med utgangspunkt i et semistrukturert intervju. Pedagogene ble spurt om egne erfaringer, refleksjoner og opplevelser knyttet til relasjoner, relasjonskompetanse, utagerende atferd og forebygging. Som et grunnlag for presentasjon av datainnsamlingen, analysen, drøftingen og konklusjonen er det en forståelsesramme innen hermeneutisk tilnærming, med et fenomenologisk perspektiv.

Funnene i studien viser at pedagogene ser betydningen av å være gode rollemodeller i det daglige i barnehagene. Pedagogene verdsetter kunnskap og kompetanse, samtidig som de mener det er vesentlig å være til stede sammen med barna i hær og nå situasjoner. Pedagogene poengterer at det er sentralt å være bevisst på egen væremåte, og hvordan de selv er i samspillet med små barn. Konklusjonen påpeker at det er nødvendig å ha fokus på å forebygge utviklingen av utagerende atferd i barnehagen, der kunnskap og kompetanse om relasjoner og relasjonskompetanse er betydningsfullt. Det vil si at pedagogene har et stort

ansvar i arbeidet med å videreformidle sin kunnskap og kompetanse til andre voksne i barnehagene.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Formål og problemstilling	3
1.2 Tema i lys av styringsdokumenter.....	3
1.3 Sentrale begreper	5
1.4 Avgrensing.....	8
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	9
2.0 Teorigrunnlag	10
2.1 Tidligere studier og forskning	10
2.1.1 Internasjonale studier og forskning.....	11
2.1.2 Nordiske og norske studier og forskning	13
2.2 Relasjonskompetanse.....	14
2.2.1 Relasjoner mellom pedagoger og små barn	16
2.2.2 Nære relasjoner	17
2.3 Utagerende atferd hos små barn	19
2.3.1 Teoretisk perspektiv i forståelsen av utagerende atferd.....	21
2.4 Forebygging.....	23
2.4.1 Forebygge utviklingen av utagerende atferd.....	24
3.0 Metode.....	27
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	27
3.1.1 Fenomenologisk- og hermeneutisk tilnærming	27
3.1.2 Forforståelse.....	28
3.2 Valg av metode.....	29
3.2.1 Kvalitativ metode.....	29
3.3 Det kvalitative forskningsintervju	30
3.4 Datainnsamling	30

3.4.1 Utvalg.....	31
3.4.2 Forberedelse til intervju	32
3.4.3 Intervjuguide	33
3.4.4 Gjennomføring av intervju.....	34
3.5 Forskerrollen.....	35
3.6 Forskningsetikk	36
3.7 Bearbeiding og analyse av datamaterialet	37
3.8 Troverdighet	38
3.8.1 Validitet.....	38
3.8.2 Reliabilitet.....	38
3.9 Generaliserbarhet.....	39
3.10 Mulige feilkilder	40
3.11 Metodens egnethet.....	40
4.0 Presentasjon og drøfting av empiri.....	42
4.1 Presentasjon av informantene	42
4.2 Presentasjon av empiri knyttet til pedagogenes relasjonskompetanse	43
4.2.1 Drøfting av empiri knyttet til pedagogenes relasjonskompetanse	48
4.3 Presentasjon av empiri knyttet til utagerende atferd	53
4.3.1 Drøfting av empiri knyttet til utagerende atferd	54
4.4 Presentasjon av empiri knyttet til forebygging.....	56
4.4.1 Drøfting av empiri knyttet til forebygging.....	59
5.0 Konklusjon	65
5.1 Forslag til videre forskning.....	66
6.0 Litteraturliste	68
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	75
Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD	77

Vedlegg 3 Informasjonsskriv til styrerne	79
Vedlegg 4 Informasjonsskriv til pedagogene	81
Vedlegg 5 Samtykkeerklæring	83

1.0 Innledning

Barnehagen er organisert under Kunnskapsdepartementet, og er per dags dato et frivillig tilbud for barn under skolepliktig alder. Barnehagen er barnas første møte med det norske utdanningsløpet (Meld. St. 24 (2012-2013)). Det er et stort fokus på kvalitet i norske barnehager, der det blir stilt krav til kompetansen hos personalet (NOU 2012:1, 2012). I studier og forskninger er det funn som viser at for å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos barn, er positive relasjoner til pedagoger og voksne en sentral faktor (Engvik et al., 2014; Hamre & Pianta, 2001; Schindler et al., 2015; Zachrisson & Dearing, 2016). Det er også avgjørende med trygge relasjoner mellom voksen og barn, for barnets videre utvikling og læring. For at pedagoger skal være bevisst på sin egen rolle, krever det kunnskap og kompetanse. I NOU 2012:1 (2012) til barnas beste, er kvalitet i barnehagen et sentralt tema. Den viktigste kvalitetsfaktoren i barnehagen, er personalets kompetanse (NOU 2012:1, 2012, s. 48). Kvaliteten i barnehagene avhenger av pedagogenes kunnskap og kompetanse. Dette blir blant annet presisert gjennom den britiske EPPE-studien gjennomført av Melhuish, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart (2004). I følge Holland (2013) og i NOU 2012:1 (2012) fremheves betydningen av relasjonskompetansen til den enkelte pedagog, som en nøkkelfaktor for å lykkes med det forebyggende arbeidet i barnehagene. For å sikre at alle barn får et godt systematisk pedagogisk tilbud, er man avhengig av kompetente voksne som er med på å heve barnehagekvaliteten (NOU 2010:8, 2010).

For å sette det i perspektiv, viser tall fra Statistisk Sentralbyrå (2017) at det i 2016 var ca. 93 952 ansatte i Norske barnehager. Av disse er ca. 35 850 utdannede barnehagelærere. Med utgangspunkt i tallene over, er det ca. 38% utdannende barnehagelærere i norske barnehager. Når studier og forskning påpeker viktigheten med kunnskap og kompetanse hos personalet i barnehagene for å skape kvalitet, er det sentralt å ha utdannende personal i barnehagene. I følge Engel, Barnett, Anders og Taguma (2015), OECD, indikerer de i rapporten fra 2015 at det trengs flere ansatte med pedagogisk kompetanse, som har påvirkning på kvaliteten i Norske barnehager. NOU 2010:8 (2010) trekker fram at Norge har et lavt kompetansenivå blant de ansatte i barnehagene, sammenlignet med andre land.

Antall barn under tre år har økt i barnehagene i Norge de siste årene. I 2009 ble målet om full barnehagedekning innfridd. Som følge av målet har barnehagene fått stor plass og betydning i barnas liv. Erfaringene som barna gjør seg gjennom å tilbringe flere dager og år i barnehagen,

er med på å legge grunnlaget for de mulighetene de får senere i livet (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 17).

Studien vektlegger pedagogenes betydning i relasjonen til små barn. Hovedfokuset er ikke barna sine ulike former for utagerende atferd, men hvilken betydning pedagogenes relasjonskompetanse har i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Meld. St. 19 (2015-2016, s. 29) understreker at relasjoner mellom pedagoger og barn som er gode, er med på å danne grunnlaget for et godt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen. Det betyr at positive relasjoner har stor betydning i det forebyggende arbeidet. Det blir også trukket fram hvor viktig personalets kompetanse er i barnehagen, for at barn skal trives og utvikle seg (Meld. St. 19 (2015-2016)).

Begrepet utagerende atferd blir brukt som et overordnet begrep innenfor normalutviklingen, og atferd hos barn i alderen to til tre år. Det er helt normalt at barn i denne alderen utviser utagerende atferd, sinne, og har et høyt nivå av aggresjon (Drugli, 2013; Nærde, Ogden, Janson, Zachrisson & Eccles, 2014). Det er essensielt at pedagogene i barnehagene har kompetanse på forebyggende arbeid, og kan skille mellom tegn på alvorlige atferdsvansker og normal atferd (Drugli, 2013). I undersøkelsen blir utagerende atferd tolket ut i fra et systemteoretisk perspektiv, med hovedvekt på konteksten som barnet befinner seg i. Det betyr at man har en relasjonsforståelse av atferden. Tidligere hadde mennesker et perspektiv der de var opptatt av at årsaken til problemer var hos det individuelle individet, men i senere tid har det blitt rettet blikket mot å se på miljøet rundt individet (Holland, 2013).

I følge Webster-Stratton (2010) har ca. 70% av alle små barn minst ett raseriutbrudd hver dag. I den forbindelse retter man søkelyset mot å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Holland (2013, s. 85) forteller at det er de voksne som investerer i relasjoner, som lykkes i arbeidet med barns atferdsproblemer. Voksne som har en god relasjon til barn vil oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon (Holland, 2013). Å være bevisst på å investere i relasjoner i barnehagen, vil være forebyggende for utviklingen av utagerende atferd (Holland, 2013). Fandrem og Roland (2013, s. 19) poengterer betydningen av å arbeide med forebygging, avdekking og avhjelping av problemer så tidlig som mulig, for å hindre at ulike vansker kan utvikle seg.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å løfte fram relasjonskompetansen hos pedagoger. Studien vil undersøke hvilke refleksjoner og erfaringer pedagoger har i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Gjennom kvalitative intervjuer undersøkes det hvor bevisste pedagogene er på sin egen relasjonskompetanse praksis med små barn. Studien kan gi ny kunnskap og nye muligheter i arbeidet med de minste barna i barnehagen. Hensikten er å forstå hvor stor betydning relasjonskompetansen hos pedagoger har i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn.

Problemstillingen er:

Hvilken betydning har pedagogers relasjonskompetanse i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd?

For å finne svar på min problemstilling, er det blitt utarbeidet tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene danner grunnlaget for inndelingen av teorien, resultatene og drøftingen.

- 1. Hvordan opplever pedagogene sin egen relasjonskompetanse?*
- 2. Hvordan beskriver pedagogene utagerende atferd?*
- 3. Hvilke metoder blir brukt for å forebygge utviklingen av utagerende atferd?*

1.2 Tema i lys av styringsdokumenter

24.04.17 ble ny forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver offentliggjort. Ikrafttredelse av ny rammeplan er derimot satt til 01.08.17. Siden publiseringen av ny rammeplan kom i slutfasen av masteroppgaven, vil rammeplanen fra 2011 bli omtalt under styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Innholdet i Barnehageloven er relevant, tilknyttet problemstillingen i studien. «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, §1. Formål, 1. ledd). Videre heter det at «Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (Barnehageloven, §2. Barnehagens innhold, 6. ledd). Barnehageansatte skal ivareta barnas behov for omsorg. Barnehageansatte skal bidra

til at barna får et helsefremmende miljø og bidra som en forebyggende funksjon. Det betyr at personalet i barnehagene bør ha tilstrekkelig med kompetanse for å arbeide med å forebygge utviklingen av utagerende atferd.

Rammeplanen som barnehagene forholder seg til, er en forskrift til barnehageloven. I Rammeplan (Kunnskapsdepartementet 2011) blir det påpekt nødvendigheten av at barna skal oppleve varme og kjærlighet. Her ligger det klare føringer på at de voksne i barnehagen skal være opptatt av å bygge positive og gode relasjoner til barna. Refleksjoner over de voksne sine egne verdier og holdninger, blir vektlagt. «Samspill med andre er avgjørende for barns utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.21). Samspillet mellom barn og voksne i barnehagen er en nødvendighet, og har stor betydning for barns utvikling og læring. Videre uttaler rammeplanen at personalet i barnehagen skal møte barna på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro. I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) blir det formidlet at barna må få oppleve tilknytning i barnehagene. Samtidig som det også blir belyst at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge ulike vansker (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). I følge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31) inneholder en omsorgsfull relasjon lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. Omsorg i barnehagen inneholder både relasjon mellom voksen-barn, og barn-barn (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det blir også presisert betydningen av utviklingen av sosial kompetanse og at «sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utviklingen av problematferd [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31). Forebyggingen innenfor barnehager, er en samfunnsoppgave som barnehagene har (Kunnskapsdepartementet, 2011). På bakgrunn av at alle barnehagene har en samfunnsoppgave tilknyttet forebygging, er det sentralt og nødvendig at de voksne i barnehagene innehar god kompetanse. «Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. Anerkjennende og støttede relasjoner er et grunnlagt for utvikling av sosial kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 35).

I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 7) blir det belyst at «Gode barnehager er avhengig av de ansattes kompetanse og motivasjon». Omsorgen og læringsmiljøet som barna møter i de ulike barnehagene skal være preget av trygghet, inkludering og lek (Meld. St. 19 (2015-2016)). Det blir også presisert at personalet sin evne og vilje til å inngå i relasjoner med barn varierer mellom barnehager og i personalgruppen (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 30). I barnehagene skal man legge til rette for å utvikle gode relasjoner mellom voksne og barn, men også blant

barn seg i mellom (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 71). For å klare gjennomføre og legge til rette for gode relasjoner mellom voksne og barn, krever det pedagoger med tydelig lederskap og tilstedeværelse. I følge Meld. St. 19 (2015-2016, s. 36) har de yngste barna i barnehagene et spesielt behov for voksentetthet, stabilt personale, små barnegrupper og et rolig miljø.

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet et al. (2013, s. 2) fremhever at kommunene har et ansvar for å forebygge psykiske og sosiale problemer hos barn og unge. Barnehagene skal gi god omsorg og ha trygg voksenkontakt for alle barn. For at alle de ansatte i barnehagene skal gi god omsorg og være en trygg voksen for alle barn, kreves det kunnskap og kompetanse blant barnehageansatte. I NOU 2010:8 (2010) blir det vektlagt at alle de voksne i barnehagene skal møte alle barn som likeverdige. De voksne i barnehagene bør inngå i relasjoner til barn på en slik måte at det blir ivaretatt barnets behov for omsorg og tilknytning. Meld. St. 24 (2012-2013) fremhever at barnehagene har en sentral oppgave når det gjelder å sette inn forebyggende innsats for å forhindre at barn utvikler problemer.

1.3 Sentrale begreper

De mest sentrale begrepene som blir brukt i studien, blir her presentert. Det vil være meningsfullt for leseren å ha en beskrivelse av hva som menes med enkelte begreper tidlig i studien. Begrepene som blir belyst er utagerende atferd, relasjoner, relasjonskompetanse, og forebygging. Det er også aktuelt å si noe om begrepene pedagog og små barn for å skape en felles forståelse mellom undertegnede og leser.

Utagerende atferd

Atferdsvansker blir avgrenset til å gjelde utagerende atferd i prosjektet. Utagerende atferd er et begrep som det har vært, og er, mye diskusjoner om. I ulike fagdisipliner vektlegger de begrepet ulikt, og det blir forstått forskjellig. Dette er også noe av grunnen for at vi har ulike begreper for atferdsproblemer (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2015). Nordahl et al. (2015) bruker for eksempel begrepet utagerende vansker. I studien blir utagerende atferd brukt som et begrep for å omhandle barn som kan skape utfordringer for omgivelsene sine. Det vil si at de kan utagere verbalt eller fysisk, gjerne med biting, slå, sparking osv. I følge Tremblay (2010) har barn i to til tre årsalderen mest forekomst av fysisk aggresjon. Tremblay (2010) bruker begrepet fysisk aggresjon, og poengterer at fysisk aggresjon blir avlært dersom barna møter et godt sosialt miljø. I barnehagesammenheng er dette små barn innenfor en

normalutvikling. Ulike former for utagerende atferd synker med barnets alder, og har sammenheng med barnets utvikling (Drugli, 2013; Nordahl et al., 2015; Smith, 2004).

Studien trekker fram utagerende atferd som en naturlig del av barns læring og utviklingsprosess. Alle barn kan ha en utagerende atferd til tider. Studien vil fremheve pedagogenes betydning i det relasjonelle arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd, og forhindre at atferden eskalerer til mer alvorlig grad av utagerende atferd.

Utagerende atferd er normal, den kan være forbigående og ikke minst situasjonsavhengig. Studien vektlegger ikke alvorlige grader av utagerende atferd, men at atferden er kontekstavhengig. Utagerende atferd kan gjøre seg synlig på mange ulike måter. Det kan også variere hva de voksne i barnehagen legger i begrepet. Hvordan vi forstår og forklarer utagerende vansker, varierer etter hvilket teoretisk ståsted man har.

Det er mange begreper som blir brukt for å beskrive utagerende atferd. Det kan for eksempel være eksternalisering, utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale problemer (Ogden, 2015). Studien fremhever det forebyggende arbeidet knyttet til å hindre at utagerende atferd får videreutvikle seg. I følge Lyngseth (2014, s. 308) har personalets kompetanse, skjønn og faglig vurdering i forhold til enkeltbarn betydning for hva som er normal utvikling og hva som kan være avvikende. Det handler om kulturelle forskjeller, kunnskaper, kompetanse og ikke minst avvikstoleranse hos den enkelte pedagog. I følge Nordahl et al. (2015, s. 33) kan det oppstå et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. Det betyr at det kan være manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn i ulik alder stilles ovenfor, og barnets egen evne og vilje til å møte disse kravene (Nordahl et al., 2015, s. 33). Studien tar utgangspunkt i konteksten, samspillet mellom miljø og individ.

Relasjoner

Relasjoner er kontakten, og det som skjer, mellom mennesker (Wadel & Wadel, 2007). I denne sammenheng er relasjoner en samhandling mellom pedagoger og barn i barnehagen. Pianta (1999) omtaler relasjoner mellom mennesker som dyadiske systemer. To mennesker, for eksempel en voksen og et barn som er i en relasjon, utgjør et dyadisk system. Både de voksne og barna påvirker hverandre gjensidig, og utvikler et samspill (Pianta, 1999). Drugli (2012, s. 15) påpeker at relasjoner er mer abstrakt i forhold til kommunikasjon, fordi relasjoner handler om tanker og holdninger man har til hverandre. Kommunikasjonen er på

den andre siden både konkret og observerbar. Drugli (2013) poengterer videre at relasjoner er dynamiske. Säljö og Moen (2001) tar utgangspunkt i at relasjoner er en sosial interaksjon der kommunikasjon og språk er sentralt. I prosjektet er fokuset på relasjonen mellom pedagoger og små barn.

Relasjonskompetanse

Spurkeland (2015) fremstiller at relasjonskompetanse er et relativt nytt fagområde, og at relasjonskompetansen hos de voksne i barnehagen er veldig sentral. Spurkeland (2012, s. 17) definerer relasjonskompetanse som de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker som man innehar. Spurkeland (2014, s. 63) understreker at relasjonskompetanse er selve kjernen i all samhandling. I følge Killèn (2012) blir relasjonskompetanse beskrevet som en overordnet kompetanse, som er betydningsfull for barnehageansatte.

Forebygging

Forebygging handler i første omgang om å sette inn tiltak før problemer oppstår og får utvikle seg. Fokuset vil være på proaktive strategier, med utgangspunkt i den autoritative voksenstilen. Regjeringen legger stor vekt på forebyggende virksomhet, og poengterer at «vi må forebygge for å reparere mindre» (Departementene, 2009, s. 6). Forebygging handler i stor grad om å iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt. I studien blir forebygging brukt som et begrep innenfor tidlig innsats, der fokuset er hvilken betydning pedagogenes relasjonskompetanse har i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd.

Pedagog

Pedagog blir et vesentlig begrep i prosjektet, og omhandler pedagoger i barnehagen med barnehagelærerutdanning. Pedagogene er enten pedagogiske ledere eller barnehagelærere. Når det blir omtalt begreper som de voksne, ansatte eller personalet, så menes det alle voksne i barnehagen som utgjør hele barnehagepersonalet. Personalet innehar yrkeskompetanser som både barnehagelærere, fagarbeidere (barne- og ungdom) og ufaglærte assistenter.

Små barn

Med begrepet små barn menes det i studien barn i alderen to til tre år. Begrepet blir brukt flere steder i studien. I følge Størksen (2014, s. 75) handler barn i alderen to til tre år ofte impulsivt, dersom deres egne behov eller ønsker ikke når fram.

1.4 Avgrensing

I denne masteroppgaven har jeg måttet avgrense innholdet, både når det gjelder innenfor teori og metode. Bakgrunnen for avgrensingen er knyttet til oppgavens størrelse og tidsbegrensning. Teoridelen blir begrenset til å fokusere på pedagogenes betydning i det forebyggende arbeidet, der relasjonskompetanse er det overordnede begrepet. Studien er avgrenset til å omhandle pedagogene, der deres opplevelser, kunnskaper og erfaringer med relasjoner i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn løftes fram i resultatdelen. Studien vil merke seg betydningen med jevnalderrelasjoner for små barn, men blir avgrenset til å omhandle betydningen av pedagogenes relasjonskompetanse.

I studien ble fire pedagoger med barnehagelærerutdanning intervjuet. Jeg valgte å ikke vektlegge om pedagogene var pedagogiske ledere eller ikke, fordi det ikke var relevant tilknyttet oppgaven. Kravet jeg satte til pedagogene jeg skulle intervjuer, var at de hadde erfaring med barn i to til tre årsalderen i barnehagen. Jeg ønsket å ha informanter med barnehagelærerutdanning, fordi de i utgangspunktet har faglig kunnskap som kan påvirke hvordan de arbeider med relasjoner for å forebygge utviklingen av utagerende vansker. Det hadde vært interessant å ha inkludert assistenter, fagarbeidere som barne- og ungdomsarbeidere eller andre pedagoger i undersøkelsen for å kunne sammenligne svarene på en annen måte i intervjuguiden. Dette ble ikke prioritert i undersøkelsen.

Innenfor forebyggingsperspektivet, legger prosjektet vekt på at forebyggingen gjelder for alle barn. Det som er ekstra bra for noen, er bra for alle. «Forebygging rettet mot barn og unge handler først og fremst om å legge til rette for et godt oppvekstmiljø for alle» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet et al., 2013, s. 1). Studien tar utgangspunkt i at barnehagen skal være en forebyggende arena som legger til rette for et godt oppvekstmiljø for alle barn. Forebygging handler om å sette inn tiltak før problemer oppstår og får utvikle seg. Studien tar ikke for seg hvordan pedagogene på et tidlig tidspunkt kan oppdage barn med utagerende atferd gjennom observasjon og kartlegging.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1:

Innledningsvis blir formålet og problemstillingen med forskningsspørsmål presentert. Flere elementære begreper blir forklart, og det blir foretatt en avklaring og begrunnelse innen avgrensning i studien.

Kapittel 2:

I kapittel to blir teorigrunnlaget presentert, hvor tidligere studier og forskning blir løftet fram til å begynne med. Teorigrunnlaget inneholder teori om relasjonskompetanse, om relasjoner, om utagerende atferd med utgangspunkt sosial læringsteori, om systemteoretisk perspektiv og om forebyggingen av utagerende atferd.

Kapittel 3:

Kapittel tre er metodekapittelet, der metoden i studien blir presentert, begrunnet og forklart. Alle faser fra planlegging, gjennomføring og evaluering blir presentert. Metodens egnethet blir drøftet i slutten av kapittelet.

Kapittel 4:

I kapittel fire blir empiri presentert og drøftet med utgangspunkt i fremstillingen av teori fra kapittel 2. Funnene blir presentert i ulike kategorier med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og intervjuguiden. Funn og drøfting blir presentert hver for seg for å gi en ryddig og systematisk fremstilling. Kategoriene er relasjonskompetanse, utagerende atferd og forebygging.

Kapittel 5:

Kapittel 5 inneholder undersøkelsens konklusjon med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene, teori og drøftingen av empiri. Det vil bli presentert forslag til videre forskning.

2.0 Teorigrunnlag

Innenfor kapittelet teori, blir det presentert forskning, teori og faglitteratur som er aktuell for prosjektet. Forskningen, teorien og faglitteraturen tar utgangspunkt i studiens problemstilling som er: *Hvilken betydning har pedagogers relasjonskompetanse i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn?* Innledningsvis vil det i kapittelet bli presentert tidligere studier og forskning som er relevant for prosjektet. Teorigrunnlaget i studien omhandler relasjonskompetanse, relasjoner og utagerende atferd, samt forebygging av utagerende atferd. Fokuset er rettet mot pedagogene gjennom sosial læringsteori og systemperspektivet.

2.1 Tidligere studier og forskning

Det er flere studier og forskning som har fokus på relasjoner, og å forebygge utagerende atferd. Det gjelder både innenfor norsk, nordisk og internasjonal forskning. I denne sammenheng vil det bli presentert et utvalg av studier og forskning som er relevant for barnehage, for å belyse hvorfor min problemstilling kan være aktuell. I forskningsmiljøer har forebyggende tiltak i barnehagen fått større oppmerksomhet, samtidig som det har blitt mer fokus på relasjoner og de voksne sin relasjonskompetanse (Killèn, 2012). Kjernen i mitt prosjekt er å rette søkelyset mot pedagogenes relasjonskompetanse, og hvilken betydning den har i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Zachrisson og Dearing (2015) beskriver at barnehager i seg selv er en arena, der man kan arbeide generelt for å fremme sosial kompetanse og forebygge atferdsvansker med alle barn. Samtidig er antall timer et barn tilbringer i barnehagen, i lavkvalitetsbarnehager, relatert til utvikling av utagerende atferd (McCartney et al., 2010). Holte (2012) forteller at det å investere i høykvalitetsbarnehager er lønnsomt, og kan forebygge for psykiske lidelser senere i livet. Meld. St. 19 (2015-2016) understreker at det er viktig med høy kvalitet på barnehagetilbudet, da høy kvalitet på barnehagetilbudet har en forebyggende effekt hos barn. Zachrisson og Dearing (2015) påpeker at baseorganiserte barnehager i Norge med store barnegrupper, kan ha negativ effekt på utviklingen av atferdsvansker. Meld. St. 19 (2015-2016) fremhever hvordan personalets kompetanse har vesentlig betydning for kvaliteten på barnehagene. Videre understrekes det betydningen for barns trivsel, utvikling og læring er kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn (Meld. St. 19 (2015-2016)). God kvalitet på barnehager er et forebyggende element. Derfor vil forskningen som videre blir presentert ta utgangspunkt i pedagogenes relasjonskompetanse i det forebyggende arbeidet

knyttet til utviklingen av utagerende atferd. Studiene og forskningen som blir presentert kan sammenlignes med norsk barnehage.

2.1.1 Internasjonale studier og forskning

Schindler et al. (2015) har gjennomført en metaanalyse fra USA, der de undersøkte effekten av ECE programmer (Early childhood educations programs). Programmene skal bidra med å forebygge utviklingen av atferdsvansker og senere antisosial atferd, og er målrettede tiltak. I metaanalysen blir det oppsummert med at desto lavere nivåer av atferdsvansker barna hadde, jo mer fokus hadde barnehagen på sosial og emosjonell utvikling. Barnehager med intensive målrettede tiltak innenfor barns sosiale og emosjonelle utvikling, ble assosiert med mindre atferdsproblemer. Programmene ble målt i ulike nivåer, 1, 2 og 3 (Schindler et al., 2015).

Dalli et al. (2011) har fra New Zealand utarbeidet en forskningsoversikt som skisserer barn i alderen 0-2 år i barnehage. I rapporten blir det understreket at intersubjektivitet i interaksjoner er å finne i relasjoner mellom voksne og barn som inneholder et emosjonelt engasjement, årvåkenhet, og en tilstedeværelse kjennetegnet av refleksjon, respekt og dialog. Det blir konkludert med at relasjonene mellom voksne og barn har mye å si på kvaliteten, på tvers av studier (Dalli et al., 2011). Samtidig som det også blir vist til at voksne og barn som har en interaksjon preget av harmoni, er viktig for barnas læringspotensial. Dalli et al. (2011) presiserer at det å være sensitiv og responderende voksen er sentralt i relasjonen mellom voksen og barn. Samtidig som det blir konstatert at gruppestørrelsen har noe å si, der smågrupper er sentralt i forhold til temaet i studien. Det blir påpekt at det er viktig med voksne som gir en følelse av trygghet, gjennom trygg tilknytning til barna (Dalli et al., 2011). Å skape trygg tilknytning til barn krever voksne som innehar relevant kompetanse om tilknytning og relasjoner.

Flere undersøkelser har vist at antall barn per ansatt, er relatert til relasjonskvaliteten mellom voksen og barn (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006; NOU 2010:8, 2010; Skalick, Belsky, Stenseng & Wichstrøm, 2015). Funnene som Ahnert et al. (2006) har kommet fram til i sin metaanalyse, er at positive relasjoner mellom små barn og voksne blir fremmet gjennom å ha små grupper med barn.

Mitchell, Wylie og Carr (2008) har publisert en rapport i New Zealand som er basert på en metaanalyse av flere studier. I rapporten blir det omtalt flere punkter som omhandler

relasjoner og relasjonskompetanse hos pedagoger (Mitchell et al., 2008). Flere studier viser at det er klar sammenheng mellom kompetansen hos pedagogen, og samspillet mellom pedagogen og barnet (Mitchell et al., 2008). Det som kan ha innvirkninger på barnets sosiale kompetanse, er at relasjonen mellom en pedagog og et barn inneholder støtte, åpne spørsmål, felles lek, og at pedagogen responderer på barnet sine signaler (Mitchell et al., 2008). Relasjonen mellom pedagogen og barnet bør være preget av at pedagogen møter barnet på en innbydende måte, som inneholder nærvær og lydhørhet (Mitchell et al., 2008). Pedagoger som møter barn på en innbydende måte har positive virkninger på barns ferdighetsområder innenfor sosialkompetanse, som for eksempel selvstendighet, konsentrasjon, samarbeidsevner og evne til å danne vennskap (Mitchell et al., 2008).

Howes, Hamilton og Matheson (1994) har gjennomført en undersøkelse i England som hadde fokus på sammenhengen mellom barnas sosiale kompetanse, relasjonen til jevnaldrende og aspekter ved barnehagelærer-barn relasjonen. Barna i undersøkelsen var fire år. Funnene viser at det var sammenheng mellom relasjonen barna hadde til barnehagelæreren, og leken de hadde til jevnaldrende. Dersom relasjonen var preget av trygghet og positivt, var det mer kompleks jevnalder lek. Dersom relasjonen mellom barnehagelærer og barn var preget av negativitet, var det mer fiendtlig aggresjon til jevnaldrende (Howes et al., 1994).

Hamre og Pianta (2001) har gjennomført en av flere studier i USA, der de har sett på relasjoner mellom barn og barnehagelærer. De fulgte 179 barn fra barnehage til 8 klasse, der det ble studert hvordan barnehagelærerne oppfattet sine relasjoner til barna og hvordan relasjonene hadde noe å si på barnas utvikling videre. I barnehagen vurderte barnehagelærerne barnas atferd, og kvaliteten på voksen-barn relasjonen (Hamre & Pianta, 2001). Fokuset var å se på sammenhengen mellom relasjoner i barnehagen, og senere akademiske og atferdsmessige utfall. Funnene i studien tyder blant annet på at barn, særlig med betydelige atferdsproblemer, som hadde negativ relasjon til barnehagelærerne i barnehagen hadde sammenheng med faglige og atferdsmessige resultatet i 8. klasse (Hamre & Pianta, 2001). Kvaliteten på barnehagelærer-barn relasjonen, kan kompensere for senere problemer (Hamre & Pianta, 2001). Studien viser også at tidlige positive relasjoner har innvirkninger på sosial kompetanse (Hamre & Pianta, 2001). Studien påpeker betydningen av tidlig intervensjon og forebyggende arbeid (Hamre & Pianta, 2001).

2.1.2 Nordiske og norske studier og forskning

Nielsen, Tiftikci og Larsen (2013) har gjennomført en dansk forskningssyntese, der det fremkommer at relasjoner mellom pedagoger og barn er en viktig forutsetning for høy kvalitet i dagtilbudet til barn. I syntesen ble det undersøkt hvilke pedagogiske tiltak i dagtilbudene som er virkningsfulle for barn i alderen 0-6 år i forhold til læring, utvikling og trivsel. Nielsen et al. (2013) påpeker at relasjoner mellom pedagoger og barn som innehar høy kvalitet, har positive innvirkninger på barns sosiale og faglige kompetanse når de kommer i skolen. For å skape gode relasjoner mellom pedagoger og barn, avhenger dette av den enkelte pedagogs relasjonskompetanse, hvordan de møter barna gjennom for eksempel respekt, empati, interesse og lydhørhet (Nielsen et al., 2013). På bakgrunn av tidligere forskning konkluderes det i syntesen bruken av primærkontakt og å ha mindre grupper med barn, som positiv betydning i relasjonen mellom voksne og barn (Nielsen et al., 2013). Nielsen et al. (2013) belyser også verdien med jevnalder relasjoner.

Bjørnstad et al. (2012) har gjennomført en rapport på oppdrag fra kunnskapsdepartementet, hvor de har utarbeidet en forskningsoversikt over forskning knyttet til barn i alderen 0-3 år i barnehagen. Forskningsoversikten kommer fra Norge og land som er sammenlignbare. Land som Bjørnstad et al. (2012) definerer som sammenlignbare er New Zealand, England, Nederland og USA. Fokuset var «Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?». Denne rapporten kartla barnehageforskningen fra 2000-2011. I rapporten konkluderes det at barnehagen kan gi positive effekter på barn i alderen 1-3 år. Samtidig som det vesentlige er kvaliteten i barnehagene. Kvaliteten på barnehagene kan ha innvirkning på barnas kognitive, sosiale og språklige utvikling. Relasjonen mellom voksne og barn blir vektlagt, og kan sies å være nøkkelfaktoren for små barns læring og utvikling. Gode relasjoner mellom voksen og barn i barnehagen er sentralt i forhold til å oppnå positive virkninger på barnet (Bjørnstad et al., 2012). For at barnet skal utvikle seg positivt, er samspeillet mellom de voksne og det enkelte barn, men også barnegruppen, sentralt. Det blir spesielt fremhevet de voksnes evne til empati, men også at de er oppmerksomme og lydhøre. Dette kan knyttes til min studie, der mye handler om forebygging. Rapporten konkluderer med at det er lite forskning på barn i alderen 0-2 år i barnehagen, hvor forskningen relateres til personalets pedagogiske praksis (Bjørnstad et al., 2012).

Nordenbo, Tiftikci, Wendt og Østergaard (2008) har gjennomført en metaanalyse på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Metaanalysen har blitt publisert gjennom Dansk Clearinghouse

for Uddannelsesforskning. Nordenbo et al. (2008) har ved hjelp av resultater fra forskningskartlegging og narrative analyser på bakgrunn av de siste 10 års pedagogiske empiriske forskning, funnet ut at lærere som har en sentral relasjonskompetanse øker læringen hos den enkelte elev. Videre konkluderer Nordenbo et al. (2008) med at det er tre kompetanser det pedagogiske personalet i skole og barnehage bør være innforstått med, som bidrar til læring hos barn og unge. Dette er relasjonskompetanse, regledelsekompetanse og didaktikkompetanse (Nordenbo et al., 2008).

Engvik et al. (2014) har publisert en rapport fra folkehelseinstituttet, der det ble sett på sammenhengen mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Rapporten bygger på resultater fra den norske mor og barn-undersøkelsen. Resultatene viser blant annet at barn som har gode relasjoner til voksne i barnehagen fungerer bedre både språklig og psykisk enn barn med dårlige relasjoner (Engvik et al., 2014).

2.2 Relasjonskompetanse

Forskning understreker nødvendigheten av at pedagoger som arbeider med barn, har relasjonskompetanse (Dalli et al., 2011; Mitchell et al., 2008; Nielsen et al., 2013). Det innebærer å ha kunnskap om betydningen av trygg tilknytning, utvikle nye kompletterende tilknytninger samt kompensere for utrygg tilknytning (Killèn, 2012, s. 120). Gjennom gode relasjoner med barn, kan man hjelpe og støtte barn som trenger det mest. Killèn (2012) understreker at gjennom varme og gode relasjoner blir det gitt mulighet for å utvikle en autoritativ oppdragerstil. Autoritativ oppdragerstil har sitt utgangspunkt fra Baumrind (1991), og er den oppdragerstilen hvilket fremheves som absolutt optimal. Autoritativ oppdragerstil innebærer kort at de voksne viser varme og omsorg ovenfor barnet, samtidig som det blir stilt krav og passende grenser. Å skape tillitsfulle relasjoner til barn er et grunnleggende prinsipp innenfor autoritativ oppdragerstil (Nordahl et al., 2015).

Å ta barns perspektiv forutsetter at personalet i barnehagene innehar relasjonskompetanse. Spurkeland (2012) beskriver at det er områder innenfor relasjonskompetanse som kan trenes opp, utvikles og bevisstgjøres. For å lykkes med relasjonsbygging, er det flere grunnleggende elementer som kan være avgjørende. Det handler om at man har menneskeinteresse, skaper tillit og kommunikasjon, emosjonell modenhet og prestasjonshjelp (Spurkeland, 2015). Spurkeland (2014) har utviklet en modell, som går inn under navnet Radarhjulet. Modellen viser de 13 kompetansedimensjonene som er sentrale i forhold til relasjonskompetanse. Disse

blir inndelt i 2 basiskompetanser, 3 ferdighetskompetanser, 4 holdningskompetanser og 4 emosjonelle kompetanser (Spurkeland, 2014). Med tanke på oppgavens begrensninger blir ikke Radarhjulet beskrevet ytterligere.

Spurkeland (2015) poengterer at når man arbeider med mennesker, i denne sammenheng små barn, er relasjonskompetanse en helt avgjørende kompetanse for barnehageansatte.

Relasjonskompetanse er også avgjørende innenfor å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. I følge Spurkeland (2014, s. 36) er pedagogenes relasjonskompetanse et avgjørende punkt for læringsresultater og for, i denne sammenheng, barnas opplevelse av mestring. Å kunne ta barnas perspektiv forutsetter relasjonskompetanse hos de voksne (Killèn, 2012). Relasjonen mellom pedagog og barn avhenger av den enkelte relasjonskompetanse, og måten man møter barn på (Killèn, 2012). I følge Nielsen et al. (2013) blir det belyst at relasjonskompetanse kan være evne til respekt, empati, interesse og lydhørhet. Spurkeland (2014) understreker at pedagoger må utvikle sin relasjonskompetanse, som er en del av deres profesjonalitet. Det krever at pedagoger har kunnskap og kompetanse, og ikke minst bevisste på seg selv som profesjonell omsorgsgiver (Spurkeland, 2014).

Killèn (2012, s. 128) har eksemplifisert viktige funksjoner og tilnærminger som forutsetter relasjonskompetanse hos personalet i barnehagene. Funksjonene og tilnærmingene må sees i sammenheng til hverandre, selv om de er presentert hver for seg. Punktene er:

1. Å synliggjøre, trygge og anerkjenne barnet
2. Å hjelpe barn med å regulere følelser
3. Å redusere tabu – bryte tausheten
4. Å gjøre livet mer forståelig
5. Å gjøre livet med forutsigbart
6. Å frigjøre barnet fra opplevelsen av ansvar og skyld for risiko- og omsorgssviktsituasjonen
7. Å hjelpe barnet med sorg og skuffelser
8. Å bevisstgjøre barnet om egne rettigheter og om hensynet til andre mennesker
9. Å forholde seg til utsag fra barn om omsorgssvikt og overgrep hjemme
10. Å ta vare på foreldrene for barnet
11. Å hjelpe barnet til å leke og mestre (Killèn, 2012, s. 128).

Punktene fra Killèn (2012, s. 128) belyser ulike faktorer som styrker barns psykiske helse. Alle barn har et behov for å bli møtt, sett og anerkjent. Punktene kan i følge Killèn (2012) styrkes med tilstrekkelig relasjonskompetanse hos barnehagepersonalet. I følge Drugli (2012, s. 47) kan relasjonskompetansen hos pedagoger utvikles gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner og veiledning. Relasjonskompetansen hos voksne vil aldri være ferdig utviklet, men hele tiden være i utvikling (Drugli, 2012).

2.2.1 Relasjoner mellom pedagoger og små barn

Pianta (1999) fremhever at relasjoner er en avgjørende kjerne i barns utvikling. Det vil si at relasjonen mellom pedagoger og barn er særdeles viktig for barns utvikling (Pianta, 1999). Pianta (1999) påpeker at relasjonen mellom pedagog og barn i barnehagen, har mange av de samme virkningene og funksjonene som inngår i foreldre-barn relasjonen. For at barn skal kunne utvikle sosiale-, atferds-, og selvregulerings ferdigheter, er positive relasjoner mellom voksen og barn nødvendig for læringsmiljøet (Pianta, 1999). Ogden (2015) forteller at stabile og gode sosiale relasjoner er sentralt for at små barn skal få en sunn og positiv utvikling. Å skape relasjoner med andre mennesker, mener Tetzchner (2012) er en del av barnas oppvekst. Nordahl et al. (2015) understreker at relasjoner kan sees på som et fundamentalt menneskelig behov.

Hvilke kompetanse de voksne har i barnehagen, og hvilken relasjon de har til barna er faktorer som skaper gode eller dårlige barnehager (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013). Brandtzæg et al. (2013) presiserer videre at de voksne sine egne evner til å inngå i positive, sensitive samspill med barn er veldig viktig i barnehagen. Det innebærer at de voksne har en evne til å forstå barnet innenfra og se deres behov. Fandrem og Roland (2013) viser til følgende aktiviteter som perspektivtaking, småprat, lek, «banking time» og mestringsopplevelser kan være med på å skape gode positive relasjoner mellom pedagoger og små barn. I relasjonen til et barn bør den voksne ha evne til å oppfatte, fortolke og forholde seg til barnet sitt behov og situasjon (Fandrem & Roland, 2013). Dette fører til et godt samspill og samvær (Rye, 2002).

Det er de voksne sitt ansvar å etablere positive relasjoner til barna. Alle relasjoner har et tosidig ansvar, men ansvaret skal alltid ligge hos de voksne (Spurkeland, 2014). I følge Spurkeland (2014) trenger barn trygghet og interpersonlig tillit, for at de skal kunne ta imot lærdom. De voksne i relasjonen til barnet, må bygge opp denne tilliten (Spurkeland, 2014).

Det er alltid de voksne som har ansvar for at relasjoner med barn pleies, vedlikeholdes og utvikles. Positive relasjoner må alltid etableres først i en samhandling med andre (Spurkeland, 2014).

I følge Spurkeland (2014) bør man som pedagog, og de øvrige voksne i barnehagen, nærme seg barnet med rett språk for å utvikle en positiv relasjon til barnet. For å kunne utvikle en positiv relasjon, må pedagoger ha et repertoar av kontaktskapende virkemidler (Spurkeland, 2014, s. 29). Som voksen i barnehagen vil man fort merke seg hva som virker relasjonsbyggende på ulike barn (Spurkeland, 2014). Det som kjennetegner en positiv relasjon er måten man forholder seg til hverandre på (Spurkeland, 2014). Tegn på positive relasjoner er at begge parter ser fram til å møte hverandre, at enn verdsetter samværet, styrker hverandres selvbilde og omtaler hverandre positivt til andre (Spurkeland, 2014). Bronfenbrenner (1979) fremhever at de voksne i samspill med barn er i en maktposisjon. Det er de voksne sitt ansvar å skape positive og gode relasjoner til små barn. Det beste utgangspunktet for å skape effektiv læring, poengterer Spurkeland (2014) er gjennom tillitsfulle relasjoner.

I følge Pianta (1999) er de viktigste faktorene for å påvirke atferden til et barn, gjennom relasjonene voksen-barn. Relasjoner mellom barn og voksne som er preget av godhet, kan opptre som en beskyttende faktor (Pianta, 1999). Nordahl et al. (2015) understreker hvilke kriterier som er sentrale for at voksne skal ha mulighet for å utvikle gode relasjoner til barn. Det vil være etablering av tillit, se det enkelte barn, verdisetting, anerkjennelse, å være i posisjon til barnet, og ikke minst oppdragerstil. Relasjoner er ingen stabil faktor mellom mennesker, men er hele tiden i utvikling. Barn som har negative relasjoner med voksne, kan være en risiko (Pianta, 1999).

2.2.2 Nære relasjoner

Drugli (2012) påpeker at nære og varme relasjoner er betydningsfullt for at små barn skal kunne utvikle seg positivt, men er ikke nok i seg selv. Videre er det betydningsfullt at det er et utviklingsfremmende samspill mellom barn og voksne, positivt klima på avdelingen, at samspillet er tilpasset alderen til barna og gruppen. Det blir også vektlagt at de voksne bør prøve å forstå verden ut i fra barnet sitt ståsted. Argumentet kan støttes av Webster-Stratton (2010) som omtaler hvordan man kan skape nærhet i relasjoner til barn. De mest sentrale

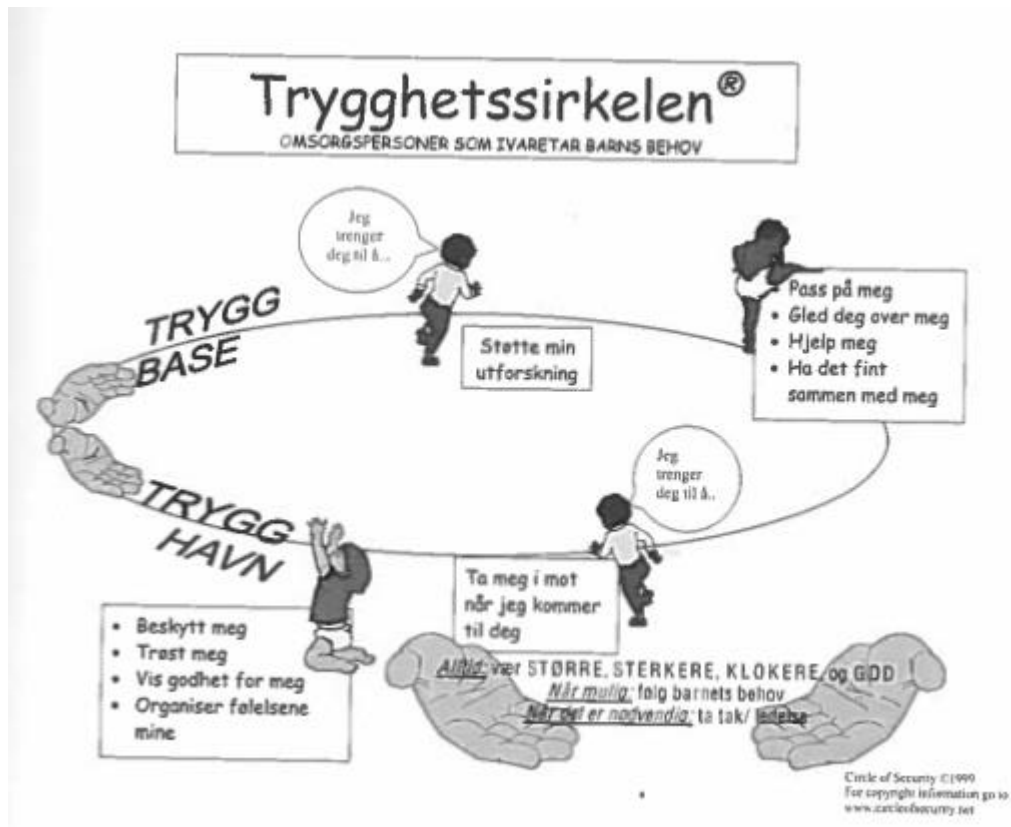
punktene fra Webster-Stratton (2010) sier noe om at de voksne bør delta i lek og aktiviteter, og følge barnets initiativ.

For at pedagoger skal kunne inngå i nære positive relasjoner til små barn, er det en forutsetning at de har kunnskap og kompetanse om tilknytning. Bowlby er i følge Hart og Schwartz (2009) definert som tilknytningsteoriens grunnlegger, og har beskrevet utviklingen av de tidlige sosiale relasjonene (Hart & Schwartz, 2009). Bowlby (1994) fremhever hvordan mennesker har et grunnleggende medfødt behov til å danne nære følelsesmessige bånd med sine omsorgspersoner. Tilknytningen barnet har til sine omsorgspersoner, er med på å danne indre mentale strukturer hos barnet. I følge Bowlby (1994) er det et sentralt element at erfaringer som barnet gjør seg med sine første tilknytningspersoner, fører til dannelsen av arbeidsmodeller. Arbeidsmodellene påvirker kvaliteten på relasjonene som barnet får senere (Tetzchner, 2012). Killèn (2012) påpeker at den tilknytningen som barnet har til sine omsorgspersoner, legger grunnlaget for hvordan barnet senere i livet vil oppleve og forstå verden rundt seg.

Tetzchner (2012) viser til at tilknytningen handler om hvordan barn i sin tidlige utvikling danner relasjoner og følelser til andre mennesker. Tilknytning er en medfødt evne til å søke å holde nærhet til sine omsorgspersoner, det handler om fysisk trygghet og overlevelse (Brandtzæg et al., 2013). Gjennom forskning er det løftet fram betydningen av at tilknytning handler om mer enn bare den fysiske tryggheten, men at det også handler om at barn som har nærhet til trygge voksne er avgjørende for barnas psykologiske utvikling (Drugli, 2013). I følge Drugli (2012, s. 17) er forståelsen av at barn har et psykologisk behov for å knytte nære relasjoner til andre mennesker, er forankret i tilknytningsteorien. Tilknytning handler om at barn skal oppleve omsorg fra voksne rundt seg, fra sine omsorgspersoner (Brandtzæg et al., 2013). I følge Brandtzæg et al. (2013) inngår det i trygg tilknytning at barn skal få hjelp til å regulere sine følelser, og få støtte i lek.

Brandtzæg et al. (2013) poengterer at kvaliteten på relasjonene som barn har til voksne, er veldig sentral i forhold til hvordan barn utvikler seg. Barns tilknytning er viktig for deres vitalitet og utvikling (Brandtzæg et al., 2013). Tilknytningen inneholder et gjensidig samspill mellom relasjonsbygging og utforskning (Brandtzæg et al., 2013). Smith (2004) påpeker tilknytningsrelasjonene som svært betydningsfulle.

«The circle of security» har blitt utviklet av Powell, Cooper, Hoffman, Marvin & Jahr (2015) i USA, der målet var tidlig innsats. På norsk blir modellen omtalt som trygghetssirkelen, og viser oss hvordan de ulike behovene til barn henger sammen. I følge Brandtzæg et al. (2013) bygger trygghetssirkelen på mange års forskning om tilknytning. Det er en dynamikk mellom avhengighet og selvstendighet for barnet, som trygghetssirkelen er med på å tydeliggjøre. Brandtzæg et al. (2013) har følgende illustrasjon av trygghetssirkelen etter Powell, Cooper, Hoffman, Marvin og Jahr (2015):



Figur 1 – Trygghetssirkelen (Brandtzæg et al., 2013, s. 25).

Brandtzæg et al. (2013) understreker at små barn er avhengige av å møte voksne som kan gi beskyttelse og omsorg. Trygghetssirkelen er med på å konkretisere bevegelsene mellom tilknytning og utforskning. Den er også med på å tydeliggjøre dynamikken mellom avhengighet og selvstendighet (Brandtzæg et al., 2013).

2.3 Utagerende atferd hos små barn

«For å lære må grensene prøves» hevdes av Nordahl et al. (2015, s. 9). Det er helt normalt at barn tester grenser, og ofte kan utprøving av ulike former for utagerende atferd være både nødvendig og hensiktsmessig. Det kan eksistere ulike former for utagerende atferd som kan

være uhensiktsmessige og uheldige for barns utvikling. Når barn er små, er det ofte vanskelig å skille ulike former for utagerende atferd. Alle barn har utagerende atferd av ulik grad når de er små (Holland, 2013). Holland (2013) fremhever at atferden ofte kan være en utfordring for omgivelsene barnet befinner seg i. Det er vanskelig å definere hva som er atferdsvansker, og hva som er vansker innenfor forventet normal utvikling (Drugli, 2013). Det vil være ekstra vanskelig å definere hva som er hva av atferdsvansker blant de minste barna i barnehagen. ”It is important to remember that it is normal for a child to have behavior problems and they are likely to be controlled if they are managed appropriately” (Webster-Stratton, 2005, s. 21). I situasjonen ligger det at barn bør møte voksne som kan møte deres behov, tilrettelegge og forebygge. Sutring, uro og kranling kan være normal atferd i to til tre årsalderen i følge Nærde et al. (2014) og Webster-Stratton (2010).

Det vil være sentralt for en pedagog å inneha kunnskap og kompetanse, samt verktøy, for å identifisere alvorlige atferdsvansker. Som tidligere nevnt fokuserer studien seg på hvilken betydning pedagogenes relasjonskompetanse har i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. Det handler om å unngå å skape negative samspillmønstre mellom pedagog og små barn, som forsterker atferden over tid (Drugli, 2013). Det essensielle er å forebygge utviklingen av utagerende atferd, med utgangspunkt i systemet, som er pedagogene i samhandling med små barn. Atferden vil ofte være situasjonsavhengig (Holland, 2013).

Tremblay (2010) benevner at negativ atferd kan komme til syne i ulike sosiale situasjoner med andre barn eller voksne i barnehagen. Bø (2000, s. 21) tar utgangspunkt i at atferden til mennesker er kontekstavhengig. Det betyr at sosiale og kulturelle faktorer utløser både tanker, ord og gjerninger der det er noen til stede i øyeblikket (Bø, 2000, s. 21). Bø (2000) fremhever betydning av å kombinere et individuelt og et kontekstuellt perspektiv, for å kunne forstå barns atferd. Det enkelte barn må forstås i den konteksten det opptrer i. I barnehagesammenheng kan utagerende atferd også utvikles gjennom uklare regler, ettergivende gruppe, konflikt mellom voksne og barn eller i barnegruppen (Drugli, 2013).

Ogden (2015) påpeker at det ofte er vanskelig å skille mellom vanlig og uvanlig problematferd. Problematisk atferd kan, som tidligere nevnt, forekomme hyppig blant barn i to til tre årsalderen. Det kan være fysisk atferd som omhandler slag, spark, biting, dytting og skremming. (Tremblay, 2010). I barnehagealder foregår det betydningsfull utviklingen

innenfor emosjonell og atferdsmessig kontroll hos det enkelte barn (Egger & Angold, 2006). Det innebærer at barn utvikler evne til å regulere sinne, administrere frustrasjon og hemme verbale eller fysiske reaksjoner til negativ stimuli (Egger & Angold, 2006). I følge Egger og Angold (2006) er det barn i alderen to til fem år, som har høy grad av sinne, som kan få negative innvirkninger. Barna kan ha en forstyrrende og utagerende atferd som er både alvorlig og vedvarende, og som videre er assosiert med senere utvikling av forstyrrende psykiatriske lidelser (Egger & Angold, 2006).

For små barn er det risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som kan fremme eller hemme deres utvikling og læring (Ogden, 2015). Nordahl et al. (2015, s. 81) beskriver risikofaktorer som «[...] Forhold eller hendelser som forekommer før barnet eller ungdommen har utviklet atferdsproblemer, og som er påvist å predikere negativ atferdsutvikling». Det er faktorer hos individet, eller i oppvekstmiljøet, som kan øke sannsynligheten for negativ psykososial utvikling. I denne sammenheng er det viktig å merke seg at barn reagerer ulikt på risikoeksponering, alt etter hvor robuste eller sårbare de er (Nordahl et al., 2015, s. 81). Beskyttelsesfaktorer kan være faktorer hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan redusere økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling hos risikobarn. Dette kan også være faktorer som fremmer kompetanse og positiv utvikling. Det betyr at beskyttelsesfaktorer kan ha en problemforebyggende innvirkning og kan kompensere for negative innvirkninger av risikofaktorer (Nordahl et al., 2015, s. 82).

2.3.1 Teoretisk perspektiv i forståelsen av utagerende atferd

Hvilke teoretisk perspektiv vi har når vi skal prøve å forstå og forklare atferdsvansker, er i følge Holland (2013) avhengig av hvilket utgangspunkt vi har. I studien blir det vektlagt sosial læringsteori, når man søker å forstå barns læring og utvikling. I sosial læringsteori søker man en forståelse av små barn som viser tegn til utagerende atferd, i lys av å forebygge gjennom positive relasjoner mellom pedagog og barn. Sosial læringsteori vektlegger kognitiv læring, og kan ses på som en utvidelse av behavioristisk læringsteori (Glaser, 2014). Sosial læringsteori omhandler hvilke forhold som er med på å påvirke atferden (Bandura, 1977). Smith (2004) fastslår at det kan være tidligere individuelle forskjeller i barnas utvikling, som kan ha påvirkning på atferden.

Systemteoretisk perspektiv

I følge Nordahl et al. (2015, s. 57) er systemteori en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor

ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell. Synet på hvordan man kan forebygge utviklingen av utagerende atferd i barnehagen, blir satt i et systemteoretisk perspektiv. Det vil si at det den voksne, pedagogen, sin rolle i relasjonen til barn blir vektlagt. Systemteorien handler om hvordan man kan forstå og forklare problemer, der mennesket er i fokus (Holland, 2013). Holland (2013, s. 33) tar utgangspunkt i at systemteoretisk forståelse innebærer at man har en relasjonsforståelse av atferd. Det betyr at miljøet blir vektlagt, altså konteksten, der de ulike problemene/utfordringene kommer til syne (Holland, 2013). I studien blir det vektlagt den generelle systemteorien, og det blir fokusert på sosiale system. For å forstå atferdsvansker i barnehagen, poengterer Drugli (2013) at man må legge et systemisk perspektiv til grunn.

Innenfor systemteorien, er det sentralt å se på sammenhengen mellom omgivelsene og individets atferd (Nordahl et al., 2015). Det betyr at fokuset er rettet mot samspillet mellom individ og miljø. Nordahl et al. (2015) påpeker at det ikke blir vektlagt årsaken til atferden, som blir omtalt som individperspektivet. Systemene blir avgrenset til ulike nivåer, alt etter hva man fokuserer på. I denne sammenheng er barnehagen et system, der de voksne og barna gjensidig påvirker hverandre i en negativ eller positiv retning (Holland, 2013). Nordahl et al. (2015) poengterer at det i systemene foregår en interaksjon mellom aktørene, i form av kommunikasjon og direkte samhandling. Holland (2013, s. 27) påpeker at det innenfor systemteorien er noen perspektiver som fremstår som mer sentrale. Perspektivene er her og nå, kontekstens betydning, fra individ til system og sirkularitet (Holland, 2013). Perspektivene glir over i hverandre, og må ses på som sammenhengende (Holland, 2013). Her og nå handler om at man fokuserer på en her og nå situasjon som det er mulig å påvirke og finne løsninger på, i plassen for å fokusere på den delen av situasjonen man har minst mulighet til å påvirke. Dette kan for eksempel være at man leter etter årsaker til problemet enten hos barnet selv, eller i barnet sitt hjemmemiljø som man har minst muligheter for å påvirke (Holland, 2013, s. 27). Kontekst handler om sammenheng (Holland, 2013). Det betyr at når det blir snakket om utagerende atferd, må atferden forstås i sammenheng med konteksten atferden forekommer i. Å se på konteksten er nødvendig for å forstå problematferden (Holland, 2013, s. 28). «Children are only as competent as their context affords them to be» (Pianta, 1999, s. 64.). I sitatet fra Pianta (1999) ligger det et budskap om at konteksten har stor betydning knyttet til barns atferd.

Å flytte blikket fra individ til system, er et sentralt punkt innenfor systemteorien. Ved å flytte blikket fra individet til systemet, får man øye på flere handlingsalternativer (Holland, 2013, s. 29). Vår oppgave som voksne i barnehagen er å løse problemer til barn som viser utagerende atferd. Da må vi se på hele systemet rundt barnet. Sirkularitet beskriver Holland (2013, s. 31) som et begrep som blir brukt om hendelser som gjensidig påvirker hverandre. Sirkularitet har et helhetlig og sammenhengende syn.

Holland (2013, s. 33) forteller at det krever en viss kompetanse hos de voksne for å takle vanskelige situasjoner bedre. Når et barn har vansker, handler det om å se på konteksten sin betydning (Fandrem & Roland, 2013). I følge Nordahl et al. (2015) er systemteoretisk perspektiv sentralt når man skal kunne gi en forståelse av hva atferdsproblematikk er og samtidig få en forståelse av hvordan atferden kan møtes. Systemteoretisk perspektiv er også sentralt i forhold til å forebygge utviklingen utagerende atferd, og er svært relevant for temaet i studien (Nordahl et al., 2015). Innenfor systemteoretisk perspektiv vektlegger kontekstmodellen viktige og sentrale elementer (Holland, 2013). Kontekstmodellen er et verktøy som kan benyttes for å finne ut hva som kan gjøres, dersom man har barn med ulike atferdsproblemer. Dette gjelder særlig barn med atferdsproblemer av alvorlig grad. Derfor blir ikke kontekstmodellen utdypet noe mer i denne studien.

2.4 Forebygging

Pedagogene i barnehagene må gjøre sitt beste for å støtte og hjelpe alle barn i sin utvikling og læring, og arbeide med forebygging på ulike nivåer (Lyngseth, 2014, s. 307; Kunnskapsdepartementet, 2011). Det forebyggende arbeidet blir delt i tre ulike nivåer. Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet et al. (2013) bruker begrepene universell-, selektiv- og indisert forebygging. Caplan (1964) og Lyngseth (2014) tar utgangspunkt i begrepene primær-, sekundær- og tertiær forebygging. I følge Lyngseth (2014, s. 308) er primærforebygging et allment forebyggingstiltak som gjelder for hele barnegruppen, og viser til tiltak innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Studien blir som tidligere nevnt lagt vekt på primærforebygging. Videre blir sekundærforebygging omtalt som et nivå der tiltakene er rettet mot risikogrupper eller enkeltbarn med antatt risiko for forsinket utvikling. Tertiær forebygging er forebyggende tiltak rettet mot barn med tydelige funksjonshemminger. Pedagogene har gode muligheter for å forebygge ut i fra alle tre nivåene (Lyngseth 2014, s. 308).

2.4.1 Forebygge utviklingen av utagerende atferd

Det er sentralt å forebygge utviklingen av utagerende atferd, men samtidig møte atferden på en hensiktsmessig måte. Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet et al. (2013) vektlegger at kunnskap om risiko og beskyttelse er en forutsetning for å sette inn tiltak tidlig. I kunnskap om risiko og beskyttelse inngår pedagogenes relasjonskompetanse. Tremblay (2010) påpeker at jo tidligere man setter inn tiltak som retter seg mot ulike vansker, jo større positiv effekt har de. Det krever tidlig, intensiv og langsiktig støtte både til foreldre og barn (Tremblay, 2010). Når barn er små, er det lettere å korrigere avvikende utvikling eller kompensere for nedsatt funksjonsevne (Ogden, 2015). Tidlige intervensjonsprogrammer som retter seg direkte mot voksen-barn relasjoner, har vist seg å ha effekt når det gjelder å forebygge de utviklingstrekk som kan lede til utvikling av atferdsvansker (Rye, 2002).

Ved å bruke forebyggende og proaktive strategier, kan det i følge Drugli (2013, s. 154) forebygge vanskelig atferd. Gjennom å utvikle og etablere gode oppvekstmiljøer, kan voksne bidra til at atferdsproblemer ikke utvikler seg (Nordahl et al., 2015, s. 188). Å utvikle og etablere gode oppvekstmiljøer kan gjøres gjennom proaktive strategier. Proaktive strategier blir brukt for å hindre at problemer oppstår, mens reaktive strategier handler om at man reagerer når problemer først har oppstått. Nordahl et al. (2015) fremhever det som er felles for proaktive strategier som blir iverksatt som en forebyggende faktor, er at de omfatter alle barn og unge. De inkluderer alle, og har ikke noen avgrenset målgruppe (Nordahl et al., 2015). Hensikten vil være å forebygge utviklingen av atferdsproblemer, og ikke redusere problematferd hos barn og unge som allerede har denne type utfordringer (Nordahl et al., 2015). Samtidig er det noen strategier som kan brukes direkte mot barn som har problematferd. De proaktive strategiene er langsiktige, og man jobber over tid. Implementeringsfasen er prioritert, og det er en fordel at de som skal jobbe med å forebygge utviklingen av utagerende vansker har tilstrekkelig med relevant kompetanse. Noe av hensikten innenfor proaktive strategier er å etablere og fremme beskyttende faktorer i oppveksten. Nordahl et al. (2015, s. 190) påpeker at beskyttende faktorer kan etableres gjennom å ha fokus på sosial kompetanse, positive jevnalder relasjoner, god relasjon mellom pedagog og barn, klare standarder for oppførsel og et godt samarbeid med foreldre/foresette. Nordahl et al. (2015) poengterer at det er vanskelig å dokumentere gode resultater, fordi proaktive strategier ofte strekker seg over lang tid.

Meld. St. 19 (2015-2016, s. 9) understreker at kvalitet i barnehagene blir skapt av kompetente og engasjerte barnehageansatte i samspill med barna, hverandre og foreldrene. Det betyr at samarbeidet innad i personalgruppen kan forstås som kjernen i det forebyggende arbeidet. Foreldresamarbeidet inngår også som en del av kjernen i det forebyggende arbeidet med barn (Meld. St. 19 (2015-2016)). Drugli (2013, s. 154) påpeker at pedagoger i barnehagene må innarbeide en felles forståelse av begrepet som i denne sammenheng er utagerende atferd. Hvordan vi som voksne møter barn i barnehagen, avhenger av vårt barnesyn. Å skape en fellesforståelse, eller felles pedagogisk plattform, vil være forebyggende med tanke på utvikling av utagerende atferd. Å være bevisste voksne, i forhold til hvordan man forholder seg til barn, men også hvordan man kan få en bedre kommunikasjon og forbedre kvaliteten på samspillet er sentralt (Rye, 2002). Når det gjelder å forebygge psykososiale problemer, er det viktig at personalet er bevisste på hvordan deres samspill med barna er (Rye, 2002). Å være bevisst på sin egen rolle, er et essensielt begrepet i denne sammenheng. Hvor bevisste er pedagogene på sin egen rolle, kompetanse, samspill med barn osv.? Å reflektere over egen omsorgsattferd og hvordan vi påvirker barna, kan virke forebyggende i forhold til problemstillingen. I følge Brandtzæg et al. (2013) er pedagogenes evne til å kunne mentalisere sentralt. Det handler om voksenrollen, og å reflektere over egen atferd. Å kunne mentalisere betyr at man kan se seg selv utenfra, samtidig som man kan se barnet innenfra (Brandtzæg et al., 2013). Pedagogene har ansvar for å veilede andre i personalgruppen. For å skape en felles forståelse, vil veiledning og refleksjon være aktuelt. Pedagogene sitter ofte på «taus kunnskap». Å dele sin relasjonskompetanse med andre, vil være med på å skape kvalitet i barnehagene.

Noen av de mest betydningsfulle voksenferdighetene er i følge Holland (2013) varme og kontroll. Baumrind (1991) har, som tidligere omtalt, utviklet et aksesystem som illustrerer fire ulike voksenstiler i tilknytning til oppdragelse av barn og ungdom. Disse fire er den autoritære-, ettergivende-, autoritative-, og avvise/forsømmende voksenstil. I denne studien, vil som tidligere nevnt, den autoritative voksenstilen bli omtalt. Den autoritative voksenstilen har høy grad av varme og kontroll. Det vil si at man har god varme, og god kontroll. Voksne med denne oppdragerstilen har ofte en god relasjon til barn (Holland, 2013). For å opprettholde en autoritativ voksenstil, må de voksne være bevisst på hva de sier og hva de gjør (Holland, 2013). Autoritativ voksenstil er målet for alle som jobber med barn. Fundamentet bør være preget av trygghet, tillit, nærhet, positive relasjoner og varme

(Holland, 2013). Nordahl et al. (2015) beskriver også den autoritative voksenstilen. Her blir det formidlet at de voksne som innehar en autoritativ oppdragerstil har høy grad av evne til å styre eller ha kontroll med det barn foretar seg (Nordahl et al., 2015, s. 218). Dette er voksne som kan etablere og opprettholde varme og støttende relasjoner til barn.

Rye (2002) understreker behovet for tidlig identifikasjon av atferd. Rye (2002) fremhever videre betydningen av kvaliteten på kommunikasjonen mellom de voksne og barna. Tidlig intervensjon kan virke positivt på barns psykososiale utvikling, dersom barnas oppvekstforhold skaper en tidlig og vedvarende negativ utvikling (Rye, 2002).

3.0 Metode

Under kapittelet metode, vil det bli gjort rede for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for prosjektet. Metodedelen inneholder beskrivelser og forklaringer av ulike valg som har blitt tatt gjennom hele prosessen i prosjektet. Ut i fra problemstillingen som er *Hvilken betydning har pedagogenes relasjonskompetanse i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn?* der jeg søker en forståelse av pedagogenes erfaringer og opplevelser, ble det relevant og mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnæringsmetode. I studien ble fire pedagoger intervjuet, gjennom bruk av et semistrukturert intervju med utgangspunkt i en intervjuguide. Først blir det gitt en presentasjon av vitenskapsteoretisk tilnærming, som inneholder en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Deretter vil valg av metode bli framstilt, og videre på kvalitativ metode. Det kvalitative forskningsintervju blir omtalt, og hvordan datainnsamling har blitt gjennomført. Videre blir bearbeiding og tolkning av data framstilt. Etske vurderinger blir vektlagt, og studiens troverdighet blir omtalt. Til slutt blir det formidlet generalisering, mulige feilkilder og metodens egnethet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Thagaard (2013) spesifiserer at det vitenskapsteoretiske ståstedet som forskeren har som grunnlag, har betydning for hva man søker informasjon om. Det vitenskapsteoretiske ståstedet danner et utgangspunkt for forskerens forståelse (Thagaard, 2013). Gjennom å bruke en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming, kan man få fram en tolkning av informantene sine beskrivelser og erfaringer. Jeg vil i det følgende kapittelet presentere en fenomenologisk, en hermeneutisk tilnærming og forforståelse.

3.1.1 Fenomenologisk- og hermeneutisk tilnærming

En fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Forskeren prøver å forstå den dype meningen i erfaringene til enkeltpersoner (Thagaard, 2013). I følge Kvale og Brinkmann (2009) prøver man å forstå sosiale fenomener. Forskeren prøver å forstå og beskrive hvordan informantene opplever verden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Utgangspunkt i kvalitativ forskning er et syn om at den virkelige virkeligheten er den som mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2013) antyder at forskerens egne refleksjoner om erfaringer kan danne et utgangspunkt for forskningen. Thagaard (2013, s. 40) beskriver at det er sentralt innen fenomenologien å prøve å forstå fenomener på grunnlag av

perspektivene til de personene vi studerer. Thagaard (2013) understreker videre at forskeren prøver å beskrive omverden slik den erfarer av personene vi studerer.

En hermeneutisk tilnærming er sentral i prosjektet, i arbeidet med å analysere og bearbeide datamaterialet. Nilssen (2012, s. 72) formidler at det i en hermeneutisk tilnærming i utgangspunktet ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike måter. Det blir fremhevet i hermeneutikken at forskeren prøver å finne en dypere mening, enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver at det handler om å fortolke for å forstå. Thagaard (2013) understreker at selve fortolkningen har en sentral plass i hermeneutisk tilnærming. Det blir vektlagt at det ikke finnes en sannhet, men at et fenomen kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2013). Mitt mål er å belyse informantenes ulike virkelighetsforståelse, koplet opp mot problemstillingen.

3.1.2 Forforståelse

I følge Thagaard (2013) bringer forskeren med seg en forforståelse inn i prosjektet.

Forforståelse sier noe om hva man bringer med seg av kunnskaper og kompetanse knyttet til temaet man skal undersøke (Thagaard, 2013). Bakgrunnen for prosjektet handler mye om min interesse for relasjonsarbeid med små barn i barnehagen, og pedagogenes bevissthet på egen relasjonskompetanse. Jeg ønsket å høre andre pedagoger sine meninger, holdninger, refleksjoner, og hva man faktisk gjør i praksis. Hvor bevisste er pedagoger i barnehagen på sin egen praksis? Hvor bevisste er pedagoger på sin egen relasjonskompetanse? Hvordan beskriver pedagogene utagerende atferd? Er det en felles forståelse? Hvilke metoder blir brukt for å forebygge utviklingen av utagerende atferd? Gjennom min utdanning og mine år som pedagogisk leder, har jeg fått en forforståelse av relasjonsarbeid i barnehagen.

I forkant av intervjuet, er det viktig at forskeren har satt seg godt inn i intervjuets tematikk. Thagaard (2013) poengterer at det å gjennomføre et vellykket intervju, forutsetter at forskeren har satt seg godt inn i informantene sine situasjoner. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er kunnskap om teamet i intervjuet, betydningsfullt for at forskeren skal kunne stille gode oppfølgings spørsmål. Videre påpeker Kvale og Brinkmann (2009) at kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju er avhengig av kvaliteten på intervjuers ferdigheter og kunnskaper om temaet. Det vil si at forskeren sin egen forforståelse er svært betydningsfull i kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Valg av metode

Når valget av metode skulle bli tatt, ble tematikken og problemstilling lagt til grunn. De ulike metodene i samfunnsvitenskapelige metodelitteratur er kvalitativ og kvantitativ metode. Thagaard (2013, s. 17) påpeker forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode hvor kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall, mens kvalitative metoder søker å gå i dybden. I prosjektet var det aktuelt å gå ut i feltet for å utvikle nye data, gjennom samtaler i form av intervju. Det ble derfor valgt kvalitativ metode, for å finne svar på min problemstilling. Formålet var å undersøke hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser, i forhold tematikken og problemstillingen. Gjennom å bruke intervju som metode, ville jeg få relevant informasjon som var koblet til problemstillingen. Thagaard (2013, s. 95) understreker at gjennom å bruke intervju som metode, får man et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. I etterkant ser jeg at det kunne vært interessant og brukt tid på å observere temaet i praksis, fordi funne kunne blitt mer troverdige og enn kunne fått en dypere innsikt i pedagogenes praksis knyttet til problemstillingen. Ut i fra studiens størrelse og tidsperspektiv, var det på daværende tidspunkt vanskelig og utfordrende å utføre en flermetodestudie. Derfor besluttet jeg kun å bruke intervju som metode for å innhente data. Målet var å gå mer i dybden på fenomenet relasjonskompetanse hos pedagoger, knyttet opp mot å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. I følge Postholm (2010) er det mest hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ tilnærming med intervju som metode, når man er på utkikk etter informantene sin forståelse og beskrivelse av et sosialt og komplekst fenomen.

3.2.1 Kvalitativ metode

I studien ble det som tidligere poengtert, benyttet kvalitativ metode. Problemstillingen som er *Hvilken betydning har pedagogenes relasjonskompetanse i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn?* kan sies å være ett sosialt fenomen, der det mest hensiktsmessige i denne sammenheng var å bruke en kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2013). Fokuset var å skape en forståelse av informasjonen som informantene gav, om hvordan de reflekterer, opplever, samarbeider og gjennomfører temaet i praksis. Intervjuundersøkelser egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelse, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2013). På bakgrunn av relevant metodeteori ble intervjusamtaler benyttet.

Kvalitativ metode inneholder flere fremgangsmåter for å samle inn data. For eksempel gjennom observasjon, der man skiller mellom deltakende og ikke deltakende observasjon.

Men også gjennom intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer eller gjennom analyse av audio- og videoopptak (Thagaard, 2013). Man kan også benytte seg av allerede innsamlede data, som foreligger i form av tekster eller dokumenter. Thagaard (2013) trekker fram intervju og deltakende observasjon som de mest benyttede metodene for å innhente data i kvalitativ forskning.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Innenfor kvalitativ metode, har det i prosjektet blitt brukt intervju for å innhente data. Et intervju har som mål å få en fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre, i denne situasjonen pedagoger, anvender sin relasjonskompetanse i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. Men samtidig også få informasjon om de synspunkter og perspektiver de har på det som er relevant tilknyttet min problemstilling (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det er gjennom interaksjonen mellom den som intervjuer og informanten, at det blir produsert kunnskap. Kunnskapen blir skapt i interaksjonen mellom oss. (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) trekker fram interpersonlig situasjon, der selve intervjuet er en samtale mellom meg og en pedagog, der temaet er av felles interesse. Det er også en viss struktur og hensikt i det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Johannessen, Christoffersen og Tuft (2010) påpeker at den mest brukte måten å innhente data på gjennom kvalitativ forskning, er gjennom intervju.

Prosjektet søker å få informasjon om personlige og sensitive emner. For enkelte pedagoger kan temaet være et sensitivt emne. Pedagogene må gå i seg selv, og fortelle om sin kompetanse relatert til problemstillingen. Da er det i følge Thagaard (2013) mest vanlig å bruke kvalitativ forskningsintervju.

3.4 Datainnsamling

Før prosjektets oppstart ble presentasjonen og informasjonsskrivene til styrerne og pedagogene, samt intervjuguide og samtykkeerklæring sendt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for godkjenning. Tilbakemeldingen her var at prosjektet ble godkjent (Vedlegg 2). Da studien ble godkjent, ble barnehager kontaktet og selve datainnsamlingen kunne begynne.

3.4.1 Utvalg

Med utgangspunkt i min problemstilling, måtte det innhentes data i fra pedagogene (Kleven, 2011). Pedagogene utgjør et utvalg i denne studien. Siden studien er basert på kvalitativ metode, baserer den seg på det som Thagaard (2013) beskriver som strategiske utvalg. Thagaard (2013) påpeker at strategiske utvalg er når man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante i forhold til problemstillingen. Utvalget er strategisk valgt, med tanke på problemstillingen. Det innebærer at informantene er typisk tilknyttet de fenomenene som blir studert (Thagaard, 2013). Informantene i prosjektet er pedagoger i barnehager. Kravet til pedagogene var at de hadde bachelor i barnehagepedagogikk. Om de jobbet som pedagogisk leder, eller barnehagelærer hadde ingen betydning i denne sammenheng. Flere barnehager har for eksempel en pedagogisk leder, og en barnehagelærer på avdelingen. Informantene ble valgt innenfor et geografisk område i Norge, fordi det lettere skulle la seg gjennomføre intervjuene med tanke på praktiske årsaker. Kriteriene som videre ble satt var at pedagogene skulle jobbe i en kommunal barnehage, fordi jeg ønsket at pedagogene skulle ha de samme forutsetningene knyttet til eventuelle felles kommunale føringer og visjoner. Det var også ønskelig å ha informanter fra to store barnehager, og to små. Bakgrunnen for ønsket var eventuell sammenlikning knyttet til personal, antall barn på avdeling, smågrupper osv. Her menes størrelse som antall barn/avdelinger i en barnehage. Informasjonen som jeg trengte ble funnet gjennom kommunenes nettside, og nettsidene til barnehagene. For å finne fram til informantene, ble det sendt mail til styrerne i de aktuelle barnehagene (Vedlegg 3). Det ble spesifisert i informasjonsskrivet at det var ønskelig om pedagogene hadde erfaringer med barn i to-tre årsalderen. Her ble prosjektet presentert, og om det var en pedagog fra barnehagen som hadde mulighet til å stille opp som informant i prosjektet. Flere av styrerne var svært positive til prosjektet, og sendte tilbakemelding med kontaktinformasjon til pedagogene. Noen av barnehagene gav ikke tilbakemelding, derfor ble nye barnehager kontaktet. Flere barnehager takket også nei. I kontakten av nye barnehager, ble det sett videre på størrelse som antall barn/avdelinger i en barnehage. Men siden det var styrere som ikke gav tilbakemelding, ble målet med å ha to store og to små barnehager ikke oppfylt i prosjektet. Derfor blir det i prosjektet ikke vektlagt noe på barnehagestørrelse. I alt ble ni barnehager kontaktet, der fire var positive til å delta i undersøkelsen. Pedagogene ble valgt ut i fra størrelsesprinsippet selv om målet ikke var realiserbart.

For å kunne gjennomføre omfattende analyser, bør ikke omfanget av informanter være for store. Tid og ressurser satte en begrensning på størrelsen på utvalget (Thagaard, 2013). Derfor var det fire deltakere i studien. Deltakerne har fått tildelt fiktive navn som er Klara, Petter, Kari og Eline. Ved å gi informantene fiktive navn, vil det være med på å anonymisere pedagogene. Det har ikke vært ønskelig å oppgi hvilket geografisk område pedagogene arbeider innen, eller hvilke barnehager de tilhører. Alle informantene har erfaring som pedagogisk leder og lang erfaring fra arbeid i barnehage, fra 16-24 år. Enkelte av pedagogene har erfaring fra andre stillingskategorier i barnehagen. For eksempel har noen av de startet som assistent, og har tatt barnehagelærerutdannelsen på deltid ved et senere tidspunkt. Pedagogene jobber i kommunale barnehager. Fullstendig presentasjon om pedagogene kommer i kapittel 4.1.

3.4.2 Forberedelse til intervju

I forkant av intervjuene ble det sendt ut informasjon om prosjektet, en intervjuguide og en samtykkeerklæring på mail til pedagogene. Det ble sendt et informasjonsskriv til styrene (Vedlegg 3), og et til pedagogene (Vedlegg 4). Thagaard (2013) påpeker at prosjektet settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. I informasjonen som ble sendt ut, ble det spesifisert at deltakerne når som helst kan trekke seg fra prosjektet. De kan avbryte sin deltakelse, uten at det vil få noen form for negative konsekvenser for dem. Det ble i tillegg gjort klart både i intervjuguiden, og muntlig på forhånd av intervjuet. Samtidig ble det tydeliggjort at de har taushetsplikt, og at det er elementært at det ikke fremkommer noe informasjon i intervjuene som kan kobles til enkeltbarn eller andre voksne. Pedagogene undertegnet samtykkeerklæringen (Vedlegg 5) før intervjuene startet.

Informantene i prosjektet fikk som tidligere nevnt, tilsendt intervjuguiden på forhånd. Den klare fordel er at de får tid til å reflektere og forberede seg til intervjuet, og en vil oppleve å få tydeligere svar. Ulempen kan være at forskeren vil oppleve å få «riktige» svar. Samtidig er prosjektet, ikke et prosjekt som nødvendigvis inneholder «riktige» og «gale» svar. Det handler mye om hvordan akkurat de informantene i studien gjennomfører tematikken i praksis. Samtidig er det relevant hvor bevisste de er, og hvilken kunnskap og kompetanse de har.

I forkant av intervjuene, ble det holdt to prøveintervjuer. Det var for å kvalitetssikre intervjuguiden, og ikke minst teste ut meg selv. På et av intervjuene, ble det benyttet

lydopptaker. I etterkant av intervjuet, ble opptaket lyttet på. Jeg lærte mye av å holde et prøveintervju med lydopptaker. Thagaard (2013) forteller at når man lytter til intervjuet i etterkant, kan man vurdere hvordan man selv stiller spørsmål og ta lærdom av dette.

Prøveintervjuene ble gjennomført med kollegaer som har barnehagelærerutdannelse, og som er pedagogiske ledere. Jeg valgte å gjennomføre prøveintervju for å teste meg selv, men også teste ut intervjuguiden før datainnsamlingen. Hvordan fungerer spørsmålene? Hva med oppfølgingsspørsmål? Hva må endres på? Er noen av spørsmålene like? Hvor lang tid tar intervjuet? Er noen av spørsmålene overflødige og ikke relevante? Når prøveintervjuene ble gjennomført, kunne jeg få testet om intervjuguiden gav svar på problemstillingen. Thagaard (2013, s. 100) fremhever at den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis. Det ble gitt gode og konstruktive tilbakemeldinger fra mine kollegaer på intervjuguiden. Noe av det som gjerne er det viktigste med prøveintervju, er at man oppnår selvtillit i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Det er sentralt at oppmerksomheten er rettet mot informanten, og at man er en god lytter til det som blir sagt (Thagaard, 2013). Jeg opplevde det som svært positivt å gjennomføre prøveintervju på forhånd. Jeg fikk øve meg i å lytte til det som ble sagt, slik at oppmerksomheten var mot informanten. Samtidig fikk jeg selvtillit, ved at jeg visste mer om hvordan intervjuguiden fungerte i praksis, noe som gav meg verdifull erfaring.

3.4.3 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet hadde et strukturert opplegg, der spørsmålene var formulert på forhånd og hadde en fastlagt rekkefølge (Thagaard, 2013). Informantene stod fritt til å utforme svarene sine. Thagaard (2013) påpeker at gjennom å bruke en strukturert tilnærming, er svarene i intervjuguiden svært sammenliknbare med de ulike informantene. Spørsmålene i intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for intervjuet. I intervjuguiden ble spørsmålene utformet slik at de var relevante for pedagogene, og at de var koblet opp mot problemstillingen. For å utarbeide relevante spørsmål kreves det kunnskaper om konteksten, altså en bakgrunnskunnskap (Thagaard, 2013). Det krever at jeg har relevante kunnskaper på området, og hva som er relevant for pedagogene.

Flere av spørsmålene i intervjuguiden inviterte pedagogene til å reflektere over temaene som det ble spurt om. Noen av spørsmålene var også utformet slik at pedagogene måtte være bevisste på sin egen rolle i praksis med små barn. Intervjuguiden inneholdt spørsmålene som

ble brukt i intervjuet, og var selve grunnlaget. I intervjusituasjonene ble det benyttet oppfølgings spørsmål tilknyttet intervjuguiden.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført, individuelt, på pedagogenes arbeidsplass, altså i barnehagene. Thagaard (2013) fremhever individuelle intervju som den mest vanlige fremgangsmåten. Det ble benyttet et møterom eller pauserom, der vi kunne få sitte uforstyrret. Lengden på intervjuene var fra ca. 30 til 60 minutter. Først startet jeg med å presentere meg selv og min bakgrunn. Samtykkeerklæringen ble signert før vi startet intervjuet. Det var en del av informasjon som ble sendt i informasjonsskrivet på forhånd til pedagogene på mail, som ble gjentatt muntlig før intervjuene startet. Det ble gitt muntlig informasjon om bruk av lydopptaker, at transkripsjonen samt øvrig informasjon vil bli behandlet konfidensielt og blir slettet når oppgaven er ferdig sensurert. Det var viktig å få fram at pedagogene har taushetsplikt, og at det ikke skulle fremkomme noe personidentifiserbare opplysninger om enkelt barn, eller andre voksne/personal i intervjuet. Det ble påpekt at pedagogene når som helst kunne velge å trekke seg fra prosjektet, samtidig som alt vil bli anonymisert i prosjektet. Jeg fokuserte på å prøve å skape god kontakt, og være ydmyk. Det ble understreket at det ikke finnes noen rette eller gale svar. Innledningsfasen som er beskrevet i forkant av det muntlige intervjuet, kaller Kvale og Brinkmann (2009) brifing. Jeg presenterte problemstillingen muntlig i forkant av intervjuet. I fra prosjektets oppstart og til ferdigstillingen av oppgaven, har problemstillingen endret struktur. Problemstillingen er derfor ikke ordrett slik pedagogene fikk den utlevert.

De første minuttene i intervjusituasjonen er avgjørende, siden det er da man etablerer kontakt med de som skal intervjues (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) påpeker at det er viktig at den som intervjuer viser og gir uttrykk for interesse og respekt. Ved at forskere lytter oppmerksomt og viser interesse, er med på å skape god kontakt i starten av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg prøvde så godt jeg kunne å være avslappet og godt forberedt, og hadde på forhånd reflektert rundt mitt kroppsspråk. Hvordan skal jeg sitte, hva med armene? Jeg fokuserte på å ha et nøytralt kroppsspråk, samtidig som jeg uttrykte interesse for hva pedagogene hadde å si.

Å bruke lydopptaker er en virkningsfull måte å sikre seg at all informasjon kommer med. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at den vanligste måten å registrere intervjuer på er med

lydopptaker. Thagaard (2013) fremhever at informantene får hele oppmerksomheten, siden intervjueren ikke trenger å konsentrere seg om å notere etc. Samtidig kan forskeren bedre konsentrere seg om emnet og dynamikken i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). På lydopptak får man meg seg pauser, tonefall, ordbruk som gjør at man kan lytte til opptaket flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuene avsluttet med det som Kvale og Brinkmann (2009) kaller debrifing. Pedagogene fikk mulighet til å komme med spørsmål, utdype seg eller legge til informasjon. Etter intervjuene ble det gjort enkle notateter om inntrykk fra intervjusituasjonen. På denne måten kan enn få med seg ulike inntrykk, kroppsspråk, ansiktsuttrykk osv. I følge Thagaard (2013) danner det et grunnlag når forskeren kommer til analyse av data.

3.5 Forskerrollen

Forskerrollen blir omtalt i eget kapittel, siden det er et avgjørende punkt for kvaliteten i kvalitativ forskning. Når det blir brukt intervju som metode for å innhente data, har forskeren en direkte kontakt med informantene (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver forskerrollen innenfor etiske problemstillinger. Nilssen (2012, s. 14) påpeker at kvaliteten på forskningen er avhengig av blant annet forskerens egen innsikt, analytiske ferdigheter og dyktighet gjennom hele forskningsprosessen. Nilssen (2012) bruker begrepet forskningsinstrument om forskeren i kvalitative metoder. I intervjusituasjonen stilles det krav til forskeren, altså intervjueren, at forskeren bør inneha en kompetanse som omhandler faglig kompetanse og trening i å mestre sosiale relasjoner i det kvalitative intervjuet. Å gjennomføre prøveintervju på forhånd, er med på å skape slike verdifulle erfaringer (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) påpeker at kvaliteten på materialet i intervjuet, er avhengig av relasjonene som forskeren etablerer. Intervjuet kan skape en asymmetrisk relasjon mellom forsker og informant. Derfor er det sentralt at det blir lagt vekt på tillit i intervjuet. For at informantene skal ville fortelle åpent om sine erfaringer og opplevelser, er utviklingen av tillit og troverdighet et godt grunnlag. Forskeren bør unngå å konfrontere informantene med eventuelle motsetninger (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) poengterer at intervjuet får en dårlig kvalitet om ikke forskeren klarer å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen. Forskerrollen spiller en stor rolle i forskningsprosjekter. Derfor valgte jeg å starte intervjuene med å fortelle om meg selv og min bakgrunn. Jeg fortalte at jeg hadde jobbet som pedagogisk leder i seks år i samme barnehage, og begynte etter noen år på master i utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk deltid ved Universitetet i Stavanger. Jeg oppgav

også informasjon om hvor jeg bodde, at jeg var gift og hadde en gutt på 1,5 år. Jeg fortalte kort om min interesse innenfor tematikken i undersøkelsen.

3.6 Forskningsetikk

I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 80) setter forskningsetikken spor i hele forløpet i et forskningsprosjekt. Helt fra begynnelsen av studien til den endelige rapporten foreligger, bør forskeren ta hensyn til mulige etiske problemer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Thagaard (2013, s. 31) konstaterer at det er sentralt å beskytte informantenes integritet gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det er etiske problemstillinger knyttet til informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Pedagogene fikk som tidligere omtalt, utdelt et informasjonsskriv, intervjuguiden og samtykkeerklæring i forkant av intervjuet. For å hindre misforståelse knyttet til min studie, var det viktig for meg å gi pedagogene tilstrekkelig med informasjon på forhånd. Dette var også grunnen for at pedagogene fikk tilsendt intervjuguiden før selve intervjuene ble avholdt. I informasjonsskrivet ble det informert at pedagogene når som helst kan trekke seg ut fra studien, samtidig som det ble gjentatt muntlig før intervjuene startet. Kort fortalt betyr informert samtykke at informantene skal ha tilstrekkelig med informasjon om studien (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 90) blir det vektlagt at konfidensialiteten i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke blir avslørt. I informasjonsskrivet kom det tydelig fram at informasjon om pedagogene ville bli behandlet konfidensielt og ikke minst anonymt. Det ble også påpekt nødvendigheten av at det ikke kommer fram informasjon som er identifiserbare til enkeltbarn eller personal. Informantene fikk tildelt fiktive navn.

Det kan oppstå ulike konsekvenser i et forskningsprosjekt. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at forskeren bør reflektere over hva det vil si for informantene å delta i prosjektet. Kan det oppstå skader eller fordeler for informantene å delta i studien? For eksempel kan en fordel være at informantene bruker tid på å reflektere rundt temaet, og at det kan oppstå ny kunnskap i intervjusituasjonen. Alle pedagogene, og styrerne som først ble kontaktet, omtalte temaet i studien som spennende, interessant og viktig. Det er liten sannsynlighet for at studien kan skade informantene på noen måte, med utgangspunkt i at spørsmålene som ble gitt var åpne og ikke ute etter sensitive opplysninger. Formålet med studien er å løfte fram pedagogenes refleksjoner, opplevelser og erfaringer knyttet til praksis.

3.7 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Å bearbeide og analysere datamaterialet er en stor del av studien. Forskeren innhenter data, transkriberer, bearbeider og analyserer. Dataene i studien som ble innsamlet gjennom intervju med utgangspunkt i en intervjuguide, ble i etterkant transkribert. Kvale og Brinkmann (2009) omtaler transkribering ved at man klargjør intervjumaterialet for analyse. Det innebærer at forskeren oversetter talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Først ble pedagogene intervjuet, deretter ble datamaterialet transkribert til tekst. Forskeren får god kjennskap til datamaterialet ved å gjennomføre transkripsjonen selv. Videre poengterer Kvale og Brinkmann (2009, s. 194) at det er umulig å svare på spørsmål om hva som er korrekt transkripsjon. De understreker at det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009). Som forsker må jeg reflektere over hva som er nyttig transkripsjon for min forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtalene fra intervjuene ble transkribert ordrett, noe som var gjennomførbart og mulig med tanke på mengde av material. Transkripsjonen av intervjuene skjedde fortløpende etter gjennomført intervju. På denne måten hadde jeg intervjuene ferskt i minne. På grunn av ulike utfordringer knyttet til dialekt, ble enkelte ord byttet ut med ord tilnærmet norsk skriftspråk. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål. Gjennom å gjennomføre transkripsjonen på følgende vis, kunne jeg ytterligere anonymisere informantene siden ulike dialekter lett er identifiserbare. Opptakene ble lyttet til flere ganger, for at jeg kunne sjekke at det hadde blitt transkribert korrekt. Jeg noterte ned bekreftende ord som «ja» og «mhm» for å synliggjøre at jeg lyttet til pedagogene. Flere momenter går tapt når man bruker transkripsjon, det kan være for eksempel stemmeleie, intonasjon og åndedrett. I følge Kvale og Brinkmann (2009) har forskeren vanskeligheter for å få med seg kroppsspråket, for eksempel holdninger og gester, til informantene under et intervju. Samtidig ble korte beskrivelser av den nonverbale kommunikasjonen som kroppsspråk og naturlige pauser tatt med i transkripsjonen. Når sitatene i transkripsjonen blir gjengitt teksten, er beskrivelser om naturlige pauser utelatt. Informantenes fiktive navn ble brukt i transkripsjonen.

I analysen blir det vektlagt å finne mening i pedagogenes utsagn sett fra deres ståsted, med utgangspunkt i både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 206) er koding og kategorisering de vanligste formene for dataanalyse av intervjuuttalelser i dag. Jeg leste gjennom transkripsjonene og kategoriserte de relevante avsnittene (Kvale & Brinkmann, 2009). En slik analyse som her er beskrevet, har blitt benyttet i oppgaven. I kodingsprosessen tok jeg i første omgang utgangspunkt i

forskningsspørsmålene, der forskningsspørsmålene danner hovedkategoriene. Etterhvert i transkriberingen ble det avdekket flere temaer som var felles for pedagogene. Pedagogenes refleksjoner, beskrivelser og erfaringer knyttet til problemstillingen blir videre drøftet opp mot teori som er presentert i oppgavens teoretiske fremstilling.

3.8 Troverdighet

Thagaard (2013, s. 11) understreker at troverdigheten i et forskningsprosjekt er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på gjøres eksplisitt. Videre innebærer troverdighet at det blir gjort rede for fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan resultatene blir tolket (Thagaard, 2013). Silverman (2011) presiserer at forskningens kvalitet kan vurderes på grunnlag av troverdigheten, og refererer til begrepene validitet og reliabilitet som sentrale i vurderingen.

3.8.1 Validitet

I følge Thagaard (2013, s. 194) innebærer begrepet validitet gyldigheten av de tolkningene som studien fører til. Med andre ord fokuserer validitet seg om forskningens gyldighet. Johannessen et al. (2010) påpeker at validitet handler om forskningen faktisk måler det man tror den måler. Innenfor kvalitativ forskning kan en slik forklaring bety at kvalitative undersøkelser ikke er valide. Dersom enn knytter validitet til kvalitativ forskning, blir det støttet til det Kvale og Brinkmann (2009) poengterer om metoden undersøker det den er ment å undersøke. Jeg mener at jeg fikk svar på det jeg ønsket å måle, med utgangspunkt i kombinasjonen av informative informanter og en semistrukturert intervjuguide. Jeg kunne for eksempel hatt med flere relevante spørsmål, eller formulert spørsmålene på en annen måte i min intervjuguide.

3.8.2 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2009, s. 193) omtaler reliabilitet som forskningens pålitelighet, og om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Kleven (2011, s. 89) knytter også reliabilitetsbegrepet opp mot pålitelighet. At data er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil, kan ta utgangspunkt i god reliabilitet (Kleven, 2011). Reliabilitet kan koples opp til om forskeren gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) knytter reliabilitet opp mot troverdighet, og om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Det tar utgangspunkt i om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet fram til de samme resultatene (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at reliabilitet

blir brukt i sammenheng med spørsmålet om reproduksjon av andre forskere. Det betyr om resultatene i studien kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009). Innenfor kvalitativ forskning er ikke reliabilitet like hensiktsmessig, da det kan være vanskelig for en annen forsker å kopiere en annen kvalitativ forskers arbeid (Kvale & Brinkmann, 2009).

I studien ville jeg løfte fram pedagogenes refleksjoner og erfaringer knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg ønsket å være åpen og prøve å være detaljert om fremgangsmåten, som kunne være en styrke for undersøkelsens reliabilitet. Avhandlingens framstilling gir en god beskrivelse av de ulike prosessene innenfor intervjuene, datainnsamling og analyse.

3.9 Generaliserbarhet

Generalisering er i følge Johannessen et al. (2010) dersom man kan konkludere med at resultatet i et utvalg i et forskningsprosjekt kan gjelde for resten av en populasjon. Det er gjerne for få informanter til at resultatet kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Utvalget i studien er svært lite, det er kun fire pedagoger som har blitt intervjuet. Kleven (2011, s. 133) påpeker at den gruppen av informanter i studien, som utgjør en populasjon, er den populasjonen man formelt kan uttale seg om. Kleven (2011) bruker begrepet skjønnsmessig generalisering, om generalisering av data funnet ved strategiske utvalg. Det betyr at jeg ikke kan si noe om resultatene har noe gyldighet utover de personene som er studert. Men samtidig kan det diskuteres i hvilken grad resultatene kan overføres til andre (Kleven, 2011). Resultatene i min studie kan være veiledende for andre pedagoger, fordi flere pedagoger kan kjenne seg igjen og mene det samme. Thagaard (2013) benytter seg av begrepet overførbarhet, og påpeker at overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering av den teoretiske forståelsen. Thagaard (2013, s. 210) påpeker at det kan rette seg spørsmål om den tolkningen som utvikles innenfor et forskningsprosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger. For pedagogene som deltok i studien, kan oppgaven være nyttig og verdifull. Oppgaven kan bidra med kunnskap og læring for andre interesserte. Refleksjonene, beskrivelsene, opplevelsene og erfaringene som pedagogene gjør seg i denne studien, kan vanskelig la seg overføre til å gjelde andre utenfor.

3.10 Mulige feilkilder

Å være oppmerksom på mulige feilkilder, er sentralt i ulike forskningsprosjekter. I en slik studie som her er gjort, kan det forekomme flere mulige feilkilder. En mulig feilkilde kan være at jeg har lite erfaring med å intervjuere personer, som videre kan ha preget selve intervjusituasjonen. I følge Thagaard (2013) vil det være viktig at forskeren møter informantene på en nøytral måte med åpent sinn for å unngå å påvirke intervjusituasjonen. Det vil være vanskelig å vite om min rolle som intervjuer kan ha påvirket selve intervjuet på noen måte. Samtidig er det en styrke at jeg har benyttet meg av flere prøveintervju, for å minske feilkilder knyttet til meg selv som intervjuer. Det er også et asymmetrisk forhold mellom meg og pedagogene i selve intervjuet, som kan gjøre at pedagogene føler avmakt. Det asymmetriske forholdet mellom meg og informantene, kan være at jeg selv er barnehagelærer og kan forstå feltet på en annen måte. Samtidig som det kan ha sine begrensninger med tanke på forforståelse. Dersom dette er relevant, kan det påvirke samtalen på en uheldig måte.

Pedagogene fikk utlevert intervjuguiden på forhånd, noe som kan være en mulig feilkilde. Enkelte av svarene fra pedagogene kan oppleves som «riktige», selv om det er individuelt hva de prioriterer å ta med som viktig under hvert spørsmål. Noen av pedagogene hadde gjerne lest seg opp på aktuell litteratur på forhånd av intervjuene. Det betydde mer for meg de beskrivelsene, erfaringene, opplevelsene og refleksjonene som pedagogene satt på enn hva som direkte var riktig av relevant litteratur som de eventuelt valgte å ta med. Spørsmålene var utformet på en slik måte at det ikke fantes noen riktige eller gale svar. Som tidligere beskrevet, ble det brukt lydopptaker under intervjuene. Ingen av pedagogene reagerte på bruken av denne, selv om det kan prege informantene og hemme svarene.

Min personlighet og kompetanse kan også være en mulig feilkilde, med utgangspunkt i at det kan påvirke valgene jeg har tatt i prosessen og ikke minst i kodingssekvensen. Jeg kan også ha oversett interessant informasjon som foreligger i empiri. Mulige feilkilder kan være koblet til menneskelige feil, der uheldig seleksjon vil være sentral. Jeg tenker at det er sentralt at man selv er bevisst på de mulige feilkildene som kan foreligge.

3.11 Metodens egnethet

Et kritisk blikk på denne masteroppgaven vil være fornuftig. Dersom studien hadde kombinert flere metodiske tilnærminger, ville funnene vært mer troverdige. Det kunne blitt benyttet en kombinasjon av både kvalitative og kvantitative tilnærminger, for å få fram et mer nyansert

blikk på hvilken betydning pedagogers relasjonskompetanse har i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små. Observasjon kunne vært interessant og benyttet seg av tilknyttet min problemstilling.

Det ville også vært spennende å ha supplert studien med flere informanter. Jeg er kritisk med tanke på antall informanter i studien. Det kunne vært interessant og inkludert flere barnehageansatte, og sett på eventuell forskjell knyttet til relasjonskompetansen hos barnehagelærere, fagarbeidere som barne- og ungdomsarbeider samt assistenter. Jeg tenker at observasjon ville vært en god metode og supplert med. Samtidig er jeg også litt kritisk på begrepsbruken i oppgaven knyttet til utagerende atferd. Atferden som jeg har valgt å belyse, kunne kanskje blitt omtalt som fysisk aggresjon.

4.0 Presentasjon og drøfting av empiri

I presentasjon og drøfting av empiri vil funnene som har kommet fram på bakgrunn av intervjuene med fire pedagoger, bli presentert og drøftet opp mot teori i kapittel 2. Først vil informantene kort bli presentert, med det som jeg har er vurdert som relevant informasjon. Deretter vil det bli presentert sitater fra uttalelsene som pedagogene har kommet med under selve intervjuene. Gjennom å gjennomføre det på følgende måte, blir det vist at spørsmålene som ble gitt til pedagogene er relevant i forhold til det som jeg har ønsket å undersøke og belyse. Sitatene er direkte fra programmet NVIVO, som jeg har brukt for å transkribere og analysere intervjuene. Etter at jeg har presentert de ulike funnene, som blir omtalt som empiri, vil jeg drøfte empiri opp mot teorien som er presentert i kapittel 2. Funnene og drøftingen blir presentert hver for seg for å få en ryddig og systematisk fremstilling. For å skape en god oversikt over studien, blir funnene presentert i ulike kategorier. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og intervjuguiden, er hovedkategoriene relasjonskompetanse, utagerende atferd og forebygging. Med bakgrunn i problemstillingen, vil hovedtyngden av drøftingen være innenfor kategoriene som er knyttet til relasjonskompetanse og forebygging.

Empiri vil bli presentert og drøftet i henhold til problemstillingen som er:

Hvilken betydning har pedagogenes relasjonskompetanse i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn?

Forskningsspørsmålene er:

- 1. Hvordan opplever pedagogene sin egen relasjonskompetanse?*
- 2. Hvordan beskriver pedagogene utagerende atferd?*
- 3. Hvilke metoder blir brukt for å forebygge utviklingen av utagerende atferd?*

4.1 Presentasjon av informantene

Pedagogene i studien har fått tildelt fiktive navn som er Klara, Kari, Petter og Elin. Alle pedagogene er utdannet barnehagelærere. Klara har jobbet i barnehage i 16 år. Hun har erfaring med å arbeide med alle aldersgrupper i barnehagen. Når intervjuet ble avholdt, var hun på avdeling med barn i to-tre årsalderen. Klara har stillingstittel som pedagogisk leder. Kari har 24 års erfaring med arbeid i barnehage. Hun er pedagogisk leder for barn i to-tre

årsalderen, i tillegg til å være COS instruktør (Circle of Security international, 2017, 16.05.) og Marte Meo terapeut (Marte Meo, 2017, 16.05.) Petter har arbeidet i barnehagen i 19 år. Han startet som omsorgsarbeider, og tok barnehagelærerutdannelsen på deltid for noen år tilbake. Petter er pedagogisk leder på en avdeling med barn i alderen to-fire år, og har tidligere vært konstituert pedagogisk leder. Elin har jobbet i barnehage i 22 år, og har vært pedagogisk leder i 18 år. Hun har mest erfaring med de eldste barna i barnehagen, men var på avdeling med barn i alderen to til tre år da intervjuet ble avholdt.

4.2 Presentasjon av empiri knyttet til pedagogenes relasjonskompetanse

Som tidligere understreket var formålet med studien å løfte fram betydningen av pedagogenes relasjonskompetanse satt i sammenheng med å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Ønsket var å få fram pedagogenes refleksjoner og erfaringer som de har i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. Det sentrale var å undersøke hvor bevisste pedagogene er på sin egen relasjonskompetanse, og hvordan de anvender sin relasjonskompetanse i praksis. I eksemplene under svarer pedagogene på spørsmål om hva de legger i begrepet relasjonskompetanse, og hva det betyr og innebærer for dem. Det kommer tydelig fram i empiri at pedagogene vektlegger kunnskap om relasjoner, som en stor del av deres relasjonskompetanse. Utsagnene under viser til ulike måter å beskrive hva relasjonskompetanse er, og betyr for den enkelte pedagog i studien. Pedagogene har sin egen oppfatning av begrepets betydning, som de uttrykker på ulikt vis:

«Det første jeg tenker på da er kunnskap om relasjoner» (Elin).

«I det legger jeg at du har kunnskaper om hvordan man bygger relasjoner med barn. Det med evnen til å se hvert enkelt barn på deres egne premisser. Der handler det jo om oss voksne, at det handler om at det er vi som må tilpasse oss vårs atferd, hvordan vi er, i forhold til barna» (Klara).

«Relasjonskompetanse er, det føler jeg handler om å ha kunnskap om hva relasjoner er [...]» (Kari).

«Det kjenner jeg også er litt av den totale enheten. De evnene og de ferdighetene som du har, for å kunne utvikle, videreutvikle og for å vær i samspill med andre på et vis. [...] Hvilke ferdigheter har du, og hvilke erfaringer har du med deg i ryggsekken, som gjør at du gjør slik. Det handler om å være bevisst, og sette seg inn i det» (Petter).

Når det gjelder hvordan pedagogene definerer relasjoner, er det også ulike svar alt etter hva de selv ønsker å belyse:

«Relasjoner er forholdet mellom mennesker. Om det er gode relasjoner eller dårlige, så handler det om hvordan vi omgås med hverandre. Slik definerer jeg det» (Elin).

«Jeg tenker at det er måten man kommuniserer med hverandre på. At relasjoner er måten man er i sammen med andre personer på. Også tenker jeg og på når det gjelder de minste, så tenker jeg at det er vi "tuner" oss inn på de på, at vi er sensitive, at vi ser de i hverdagen [...]» (Kari).

«I det legger jeg at det er en forbindelse, kontakt eller tilknytningen du har til en annen person. Så det er liksom slik at relasjon er selve bærebjelken i det med samspill og kommunikasjon. Jeg mener at relasjoner er viktig for da er det lettere å sette grenser til barna, da man har gode positive relasjoner i bunn. Da kommer man jo inn på voksenrollen» (Klara).

«Jeg tenker at det er møtet mellom to forskjellige mennesker. Den tiden, øyekontakten, varmen, det som man kjenner som viktige verdier når man møter et annet menneske. Jeg tenker at det er sentralt i alt. Har du ikke relasjonen på plass, så må man finne på noe annet å gjøre. Det handler om at man kjenner at man er i kontakt med det man holder på med. Det gjelder både barn og voksne, personale og foreldre» (Petter).

På spørsmål om hvordan pedagogene bruker sin relasjonskompetanse i praksis, ble det gitt mulighet for at pedagogene kunne reflekter og være bevisst på deres egen væremåte. For enkelte kan det være en utfordring, og flere pedagoger var litt usikre. De brukte tid på å tenke, og reflektere over spørsmålet. Det er nødvendig at pedagoger har relasjonskompetanse, der flere av pedagogene påpekte betydningen av å være bevisste voksne:

«Der handler det jo om oss voksne, at det handler om at det er vi som må tilpasse oss vårs atferd, hvordan vi er, i forhold til barna [...] Det er som vi sier, vi må være pålogget hele tiden» (Klara).

«Til mer bevisst du blir på det, til mer kunnskap du har, til bedre er det. For jeg tenker at en god barnehage er en barnehage som har sensitive voksne som ser barna. Og som ikke minst klarer å se seg selv. [...] Først og fremst tenker jeg at det aller viktigste er å være en god modell for de andre. Både for barn og for de andre voksne på avdelingen» (Kari).

« [...] så er det om å gjøre å lære de å være gode og greie, og bygge opp mot det fine. Enkelte er jeg

veldig bevisst om å snakke fint om alle [...]» (Elin).

Klara belyser autoritativ voksenstil (Baumrind, 1991) i praksis, når hun beskriver hvordan hun benytter seg av sin relasjonskompetanse i praksis:

«[...] At man prøver å være en varm og grensesettende voksen, som de sier er den beste oppdragerstilen. Det er som de også sier, at du er nødt til å bygge relasjoner før du kan stille krav til barna» (Klara).

«[...] Da tenker jeg at relasjoner er avgjørende for livskvaliteten til barna. At det er i relasjon til andre at barna lærer, og det er der det er gode nok voksne som barna møter. Det handler om at de skal møte autoritative voksne, voksne som setter grenser og er varme» (Klara).

Kroppsspråket blir løftet fram som en viktig del av pedagogenes relasjonskompetanse i praksis:

«Det er også viktig med blick og kroppsspråk. Det er like viktig som det man sier verbalt» (Klara).

Elin fremhever at hun bruker sin relasjonskompetanse i praksis ved å fokusere på vennskap blant små barn. Samtidig forteller Petter nødvendigheten med å være tilstede for barna i leken:

«[...] Jeg tenker jo at vi bruker det i forhold til at vi prøver å bygge opp mot vennskap. Enda er de så små, at de ikke har fått seg en bestevenn, men de finner ut hvem de trives godt i sammen med. Og så er det om å gjøre å lære de å være gode og greie, og bygge opp mot det fine» (Elin).

«Jeg tenker først å fremst dette med å være lekeveileder. Det er dette du er hele dagene, at du er tilstede, at du tar tak der som den enkelte er i forhold til lek. Du ser hva som skjer, og observerer» (Petter).

«[...] Men jeg tenker at det er helt essensielt, og at det er en primærkontakt som ser litt ekstra til det aktuelle barnet» (Petter).

Kari forteller om mentalisering (Brandtzæg et al., 2013), når hun beskriver hvordan hun bruker sin relasjonskompetanse i praksis:

«[...] Og det å kunne se seg selv uteni frå, og kunne se barna innen i fra. Og det å kunne mentalisere. Det å kunne sette seg inn i, og forstå hva man gjør når man tuner seg inn på barna. Snakke om det. Det å se barna uteni fra, hva var det som gjorde at barnet reagerte slik? Og at vi snakker om vanskelige voksne, og ikke vanskelige barn» (Kari).

Jeg spurte pedagogene om hvordan de videreformidler sin relasjonskompetanse. Det er litt ulike svar fra de enkelte pedagogene, men svarene kan gi en indikasjon på hva de vektlegger i arbeidet med å videreformidle sin kompetanse og kunnskap. Å være en god rollemodell fremstår som sentralt:

«Det handler mye om å gå foran som et godt eksempel [...]» (Elin).

«[...] Men jeg tenker også at det er veldig viktig, gjerne det aller viktigste at jeg er et godt eksempel selv» (Kari).

Under spørsmålet om hvordan pedagogene videreformidler sin relasjonskompetanse, blir ledelse tatt opp som et tema. De tydeliggjør hvordan det å være en god rollemodell og leder framstår som sentralt i arbeidet med å videreformidle sin relasjonskompetanse:

«[...] Men snakke fint om hverandre. Prøve å være en god leder. Vi jobber mye med dette å være sammen barnehage. Så det å være en autoritative voksen er viktig. Og det har vært enkelt å sette ord på det etterpå. Nå har alle voksne fått et redskap og kompetanse, og vet hva det går i. Alle har innarbeidet de samme begrepene. Vi kan for eksempel si "Nå var du en autoritative voksen"» (Elin).

«Vi har ukentlige basemøter. Da har vi alltid en fagtekst av en eller annen variant. Ord for dagen. [...] Det har vært greit å bruke dette, for det har også vært "skjerpene" for meg selv, at jeg må holde meg faglig oppdatert. Men også at jeg får løfte kompetansen hos alle. At alle får en felles forståelse av det vi holder på med, og kan dra den samme veien» (Petter).

«Jeg tenker at dersom alle får en felles forståelse, og dette med den tause kunnskapen er kjempe viktig da. At vi kan dele på den kunnskapen vi sitter på, den kunnskapen vi har ervervet oss, at vi kan ta den i bruk» (Petter).

«At jeg tør å snakke om ting som er vanskelig selv. Eller ting som man ikke får til. Da tror jeg vi kan få en mer reflekterende kultur i barnehagen, og jeg tenker at det er veldig viktig at det blir en reflekterende kultur der vi snakker om hvordan vi er i sammen [...]» (Kari).

«[...] Jeg har også ansvar for assistentmøter, der assistentene er med. Der har jeg også om trykghetssirkelen kan det være. Da kan det være at vi på et assistentmøte på 1,5 time snakker om behovene oppe på sirkelen, eller nede på sirkelen [...]» (Kari).

«Vi blir enige i lag, og hvilke grenser og regler vi har. Barna får komme når de er klar. Vise barna at man er en trygg base for barnet, og støtter og veileder de i her og nå situasjoner. Stoppe utagerende atferd. Det er spesielt dette man må med de små. Da må man ta dette i her og nå sitasjoner, forklare og veilede de» (Klara).

Kari påpeker sammenhengen med å skape positive relasjoner og ledelse:

«Å skape gode relasjoner handler mye om hvordan vi leder. Hvordan vi legger til rette, for at ting skal fungere» (Kari).

Pedagogene ble spurt om hvordan de tilrettelegger for at barna seg i mellom skal utvikle gode relasjoner med hverandre i barnegruppen. Flere av pedagogene vektlegger smågrupper, og bygge opp mot vennskap:

«Da er det slik at vi prøver å bruke smågrupper. Med barn som passer i sammen, og som gjør hverandre bra [...]» (Kari).

«Måltidssituasjonen syns jeg er en god arena til å trekke fram dette med å bry seg om hverandre og knytte gode bånd. Ellers er det jo i frileken. Nå har vi begynt med vennegrupper. Da har vi delt barna opp, i den aktuelle aldersgruppen [...]» (Elin).

«Da tenker vi at man har smågrupper, deler de opp i smågrupper. Dette gjelder både når vi leker inne, går på tur, da går vi to voksne og 6 barn på tur. Det med å ha positive opplevelser i sammen, en felles opplevelse» (Klara).

«Vi deler veldig mye gruppen i to. Vi er veldig mye todelt. [...] Så har vi også smågrupper» (Petter).

I intervjuet ble pedagogene spurt om hva de tenker om forskningen og teorien som viser til betydningen av positive relasjoner mellom voksen og barn. Spørsmålet var gjerne ett ledende spørsmål, som en kan rette kritikk til i etterkant. Samtidig var det interessant å høre hva

pedagogene vektla, og fortalte:

«Men jeg tenker også det som jeg sa at er veldig viktig å tenke på, er at dersom barna ikke blir likt av oss så er det jo forsket på at barna har vanskeligheter med å bli likt av andre barn. Og det syns jeg er så sterkt! [...] Jeg vet ikke hva jeg skal si hvorfor jeg mener det er viktig. Så det er jo bare forsket på at det er viktig. Det er det aller viktigste for å kunne utvikle seg og lære» (Kari).

«Det syns jeg er veldig viktig. Vi skal tross alt leve i sammen. Vi skal oppdra barn til å bli gode voksne som skal ut i verden [...]» (Elin).

«Da tenker jeg at relasjoner er avgjørende for livskvaliteten til barna. At det er i relasjon til andre at barna lærer, og det er der det er gode nok voksne som barna møter. Det handler om at de skal møte autoritative voksne, voksne som setter grenser og er varm. Ja... Det er vel egentlig det» (Klara).

4.2.1 Drøfting av empiri knyttet til pedagogenes relasjonskompetanse

I barnehagene i Norge er det stort fokus på kompetansen hos personalet, og kompetansen blir sett på som en avgjørende faktor innenfor kvalitetsbegrepet (Engel et al., 2015; Holland, 2013; Meld. St. 19 (2015-2016); NOU 2012:1, 2012). I det følgende kapittelet vil relasjonskompetansen bli drøftet med utgangspunkt i sentral teori fra kapittel 2.

Spurkeland (2015) presiserer at relasjonskompetansen hos pedagoger er en helt klar avgjørende kompetanse i arbeidet med små barn. Pedagogene i studien legger vekt på kunnskap, kompetanse og ferdigheter når de beskriver begrepet relasjonskompetanse. Det gjelder både når de svarer på spørsmål om hvordan de bruker sin relasjonskompetanse i praksis, og hvordan de videreformidler kunnskapen til andre voksne i barnehagen. Flere pedagoger formidler at relasjonskompetanse handler om å ha kunnskap om relasjoner. Relasjonskompetanse er mer enn bare kunnskap om relasjoner. Det har stor betydning hvordan den enkelte bruker sin relasjonskompetanse i praksis. Spurkeland (2014) understreker at pedagoger er profesjonelle omsorgsgivere som må utvikle sin relasjonskompetanse. Det krever bevissthet, kunnskap og kompetanse hos pedagoger.

Selve relasjonen mellom den voksne og et barn, er i følge Killèn (2012) avhengig av de voksnes relasjonskompetanse. Det betyr at de ansatte i barnehagene må ha relasjonskompetanse for å gjøre en god jobb, og skape kvalitet i norske barnehager

(Bjørnestad et al., 2012; Dalli et al., 2011; Meld. St. 19 (2015-2016); Mitchell et al., 2008; NOU 2012:1, 2012). Når det gjelder relasjoner og relasjonskompetanse, var det ingen av pedagogene som tok utgangspunkt i teori for å støtte opp mot sine meninger. Flere av pedagogene brukte derimot faglige begreper under intervjuet. I NOU 2012:1 (2012) blir det belyst at den viktigste kvalitetsfaktoren i barnehagene er personalet sin kompetanse. Det betyr at pedagogene bør ha tilstrekkelig med kompetanse når det gjelder relasjoner. Samtidig forklarer Spurkeland (2012) at det er områder innenfor relasjonskompetanse som kan trenes opp, utvikles og bevisstgjøres. Brandtzæg et al. (2013) tar utgangspunkt i kompetansen hos de voksne i barnehagene for å beskrive gode eller dårlige barnehager. Som voksen i barnehagen må man ha en evne til å forstå barnet innenfra, og se barnets behov for omsorg. Pedagogene i studien gav uttrykk for at de fokuserer på å være der for barna, prøve å forstå barna og se deres behov for omsorg. Flere pedagoger presiserer betydningen med å være tilstede for barna i det daglige.

I følge Killen (2012) har hun eksemplifisert viktige funksjoner og tilnærminger som forutsetter relasjonskompetanse hos personalet i barnehagene. Ingen av pedagogene nevner noen av disse funksjonene knyttet til begrepet relasjonskompetanse. Petter beskriver relasjonskompetanse som en total enhet som består av ferdigheter, kompetanse, evner, utvikling, samspill, erfaringer og bevissthet. Som tidligere beskrevet poengterer Nielsen et al. (2013) at respekt, empati, interesse og lydhørhet er sentralt i relasjonen mellom voksne og barn. Relasjonskompetanse et stort og komplekst tema, der man må være bevisst på egne handlinger i praksis. Med utgangspunkt i svarene fra pedagogene, tolker jeg det slik at de aktualiserer begrepet relasjonskompetanse forskjellig. Flere av pedagogene understreker at det handler om oss som voksne, hvordan vi er i samspill med barn. Ut i fra svarene som pedagogene kom med, tolker jeg pedagogene som bevisste, kunnskapsfulle og kompetente. Flere av pedagogene opplever jeg som bevisste på sin egen relasjonskompetanse. Klara understreker at vi som voksne må tilpasse atferden vi har, og hvordan vi er i forhold til barna. Vi må se hvert enkelt barn på deres egne premisser. Synspunktet til Klara kan støttes av Killèn (2012), der det blir presisert viktigheten med å kunne ta barns perspektiv. Samtidig forteller Kari at vi ikke må problematisere og snakke om vanskelige barn, men vanskelige voksne. Jeg tolker utsagnet til Kari, at hun påpeker at det er de voksne sitt ansvar å skape gode og positive relasjoner til barnet. Det er de voksne som må arbeide aktivt med sine holdninger til enkelte barn, og være seg selv bevisst på sin rolle som profesjonell

omsorgsgiver. Det er de voksne som eventuelt definerer barn som vanskelige.

Det er ulike svar på hvordan pedagogene bruker sin relasjonskompetanse i praksis. Det varierer hvor utdypende svarene er, og det er ulike svar. Spørsmålet kan ha blitt oppfattet forskjellig ut i fra pedagogene sine kunnskaper og erfaringer om temaet. Kari formidler i intervjuet der det blir snakket om hvordan hun bruker sin relasjonskompetanse i praksis, at en god barnehage er en barnehage der de voksne er sensitive og ser barna, og ikke minst ser seg selv. Det handler om voksne som er bevisste i det daglige samspillet med barn. Uttalelsene til Kari kan støttes opp mot forskningen til Melhuish et al. (2004), der funnene påpeker at kvaliteten i barnehagene avhenger av pedagogenes kunnskap og kompetanse. På en annen side fremhever Klara kroppsspråket som en viktig del av pedagogenes relasjonskompetanse i praksis.

Klara omtaler autoritativ voksenstil (Baumrind, 1991) når pedagogene uttaler seg om relasjoner og relasjonskompetanse i praksis. Autoritativ voksenstil er essensielt i denne sammenheng. Nordahl et al. (2015) presenterer noen punkter som vil være elementære i forhold til å skape positive relasjoner til barn. Punktene innebærer at de voksne bør etablere tillit, se det enkelte barn, være anerkjennende i kommunikasjonen, være i posisjon til barnet og ikke minst at oppdragerstilen har stor betydning (Nordahl et al., 2015). Samtidig forklarer Pianta (1999) som tidligere belyst, at de viktigste faktorene for å påvirke atferden til et barn, er gjennom voksen-barn relasjonen. Det betyr at relasjonen mellom voksne og barn er veldig verdifull i barnehagesammenheng.

Flere av pedagogene i prosjektet vektlegger bevisste voksne og det å være en god rollemodell, når de beskriver hvordan de bruker sin relasjonskompetanse i praksis. Flere pedagoger understreker betydningen av de voksne som rollemodeller, og veileder i lek og vennskap. Petter forteller om betydningen av å hjelpe barnet til å leke og mestre. Killèn (2012) understreker at det å hjelpe barn til å leke og mestre, er relevante funksjoner som forutsetter relasjonskompetanse hos personalet i barnehagen. Jeg tolker at Petter er bevisst på å være en lekeveileder sammen med barna. Fandrem og Roland (2013) spesifiserer i teoridelen, at lek er med på å skape positive og gode relasjoner mellom pedagoger og små barn. Utsagnene til pedagogene blir tolket på følgende måte at de er bevisste på sin rolle som voksenmodell i leken med barna.

Pianta (1999), Ogden (2015), Tetzchner (2012) og Nordahl et al. (2015) fremhever hvordan relasjonen mellom barn og voksne er nødvendig og viktig for barnas utvikling. Pedagogene i studien ser betydningen av å fokusere på å skape positive relasjoner til små barn, og være bevisste voksne. Killèn (2012) fremhever at det er nødvendig at pedagoger som arbeider med små barn har relasjonskompetanse. Innenfor relasjonskompetanse inneholder det kompetanse om trygg tilknytning. Klara er den eneste pedagogen som bruker begrepet tilknytning når hun beskriver hva hun legger i begrepet relasjoner. Kompetanse om tilknytning er i følge Tetzchner (2012), Killèn (2012) og Bowlby (1994) nødvendig for at pedagoger skal kunne inngå i nære positive relasjoner til små barn. Petter tydeliggjør at man må være bevisst på relasjonene man har til små barn. Han poengterer at dersom man ikke får til å skape gode relasjoner i barnehagen, bør man finne en annen jobb. Jeg tolker utsagnet til Petter på følgende måte at han mener at gode og positive relasjoner mellom voksen og barn er en grunnleggende nødvendighet i barnehagene. Dersom en voksen ikke er i stand til å skape positive og gode relasjoner med alle barn, er kanskje ikke en jobb i barnehage det rette. Jeg mener at det må stilles større krav til kompetansen hos personalet i barnehagene. Det skal og bør ikke være slik at «mannen i gata» kan jobbe i barnehagen. I dag er barnehagene på god veg til å nå fremtidige mål, der det stilles større krav til utdanning og kompetanse.

Spurkeland (2014) og Bronfenbrenner (1979) omtaler som tidligere belyst at relasjoner har et tosidig ansvar, men at ansvaret alltid skal ligge hos de voksne. Jeg tolker utsagnene fra pedagogene at de er bevisste på å være gode rollemodeller for barna, der det er de voksne som har ansvaret i relasjonene. De voksne har ansvar for at relasjonene pleies, vedlikeholdes og utvikles. Klara påpeker at de voksne må tilpasse sin atferd og hvordan vi er i forhold til barna. I barnehagene vil man, i følge Spurkeland (2014), fort merke seg hva som er relasjonsbyggende på ulike barn. Det viktigste for de voksne i barnehagene er å skape positive relasjoner.

Knyttet til hvordan pedagogene bruker sin relasjonskompetanse i praksis, fremhever Kari begrepet mentalisering. Hun poengterer at mentalisering handler om å kunne se seg selv utenifra, og kunne se barna innenifra. Kari sin beskrivelse av mentalisering kan støttes opp mot Brandtzæg et al. (2013) sin fremstilling om mentalisering på side 25 i teorikapitlet.

I barnehagene er det som tidligere presentert, et flertall av ansatte uten barnehagelærerutdanning. OECD (Engel et al., 2015) trekker fram at Norge har et lavt

kompetansenivå blant ansatte i barnehagene sammenliknet med andre land. Det kan bety at pedagogene i barnehagene i Norge har et stort ansvar for å videreformidle sin kunnskap og kompetanse til resten av personalet for å heve kvaliteten. Flere studier og forskninger viser til funn knyttet til sammenhengen mellom kompetanse og kvalitet på relasjonen mellom voksenbarn (Dalli et al., 2011; Hamre & Pianta, 2001; Howes et al., 1994; Mitchell et al., 2008; Nielsen et al., 2013; Nordenbo et al., 2008). Meld. St. 19 (2015-2016) presenterer at kvaliteten i barnehagene blir skapt av kompetente og engasjerte ansatte. Da vil samarbeidet i en personalgruppe og avdeling være svært betydningsfullt. Kari belyser avdelingsmøter og assistentmøter som gode arenaer der hun får videreformidlet sin relasjonskompetanse. Hun formidler trygghetssirkelen som svært relevant, knyttet til relasjonskompetanse. Poenget til Kari kan støttes opp mot trygghetssirkelen hvor Brandtzæg et al. (2013) utdyper at små barn er avhengige av å møte voksne som kan gi beskyttelse og omsorg. Jeg tolker utsagnene til pedagogene at de bruker tid på basemøter, assistentmøter og avdelingsmøter til å videreformidle sin relasjonskompetanse. Samtidig som de vektlegger å være en god rollemodell, skape felles forståelse, og selv være faglig oppdatert. Klara forteller at hun prøver å veilede de andre voksne i her og nå situasjoner, som en form for uformell veiledning. Å skape en felles forståelse støttes til Drugli (2013) sin uttalelse om at personalet bør skape en felles forståelse av temaer som de jobber aktivt med både teoretisk og praktisk.

Elin vektlegger «Være sammen» (Roland & Størksen, 2014) når hun formidler hvordan hun videreformidler sin relasjonskompetanse, selv om det gjelder for hele personalgruppen. For Elin betyr det mye at hele personalet har de samme redskapene og kompetansen. «Være sammen» er kort fortalt et kompetanseløft for tidlig innsats og endringsarbeid for personalet i barnehagene (Roland & Størksen, 2014). Målet for «Være sammen» er å implementere den autoritative voksenstilen (Roland & Størksen, 2014). Elin forteller at de bruker verktøyet «Være sammen», og mener at det er bra å bruke i arbeidet med å formidle kunnskap og kompetanse til alle ansatte i barnehagen.

Mange barnehageansatte ser betydningen av å bruke primærkontakt i barnehagen. Flere barnehageansatte ønsker at det skal være en primærkontakt som tar i mot barna fra dag enn, og der primærkontakten er den voksne som har tilvenning, ekstra tilsyn og oppfølging med det enkelte barn. Ofte kan primærgrupper, som er flere barn med den samme primærkontakten, danne utgangspunkt for smågrupper. Petter understreker at det er essensielt

å bruke primærkontakt aktivt i barnehagen, der primærkontakten ser litt ekstra til det aktuelle barnet. Nielsen et al. (2013) fremhever betydningen av å bruke primærkontakt i barnehagen, hvor det konkluderes med at primærkontakt har positiv betydning på relasjonen mellom voksne og barn.

Pedagogene i studien forstår betydningen av å utvikle og skape gode relasjoner mellom voksne og barn. Jeg tolket det slik at pedagogene syntes det var vanskelig og gå i dybden på hvorfor det er viktig, samtidig som de mener det er veldig viktig med gode relasjoner mellom voksen og barn i barnehagen. Muligens noe av den tause kunnskapen som flere pedagoger trakk fram i intervjuet, kommer fram her. Noen syntes gjerne det var vanskelig å formulere seg med utgangspunkt i forskning og teori. Samtidig ble det ikke forventet at de skulle fortelle om ulike forskninger og teorier, men at de kunne formidle noe om hvorfor de mener at positive relasjoner mellom barn og voksne er sentralt når forskning og teori bekrefter det.

Alle pedagogene vektlegger kunnskap og kompetanse både når de definerer relasjonskompetanse, relasjoner, og hvordan de videreformidler sin kunnskap til resten av personalet. På den ene siden nevner samtlige av pedagogene i studien at voksenrollen er sentral, når det handler om hvordan de videreformidler sin relasjonskompetanse. Gjennom både teori, forskning og funn i studien blir kunnskap, kompetanse og bevissthet nøkkelord. Det blir forventet at pedagoger innehar relasjonskompetanse, men det kan stilles spørsmål om pedagogene har denne kompetansen. Det vil være vanskelig å «måle» pedagogers relasjonskompetanse, uten å bruke en tilnærmet kvantitativ metode. Selv om pedagogene i studien har god og bred erfaring med arbeid i barnehage, er det likevel forskjell i svarene som de gir under intervjuene.

4.3 Presentasjon av empiri knyttet til utagerende atferd

Pedagogene fikk spørsmål om hva de vektlegger i begrepet utagerende atferd. På forhånd fikk pedagogene som tidligere nevnt, utlevert et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet stod det at utagerende atferd i studien ble vektlagt som et begrep innenfor normalutviklingen, og at det gjaldt barn i to-tre årsalderen. Før intervjuet startet, gikk jeg gjennom disse punktene. Jeg stilte spørsmålet for å få et innblikk i hva pedagogene i barnehagene legger i begrepet utagerende atferd, og hvordan de formulerer seg. I svarene til pedagogene ligger det mye

forskjellig kunnskap og erfaringer. Jeg var opptatt av hvordan pedagogene vektlegger konteksten, og ikke minst systemperspektivet.

Flere av pedagogene var usikre når de skulle fortelle om utagerende atferd. Flere brukte tid på å tenke, reflektere og benytte seg av pauser. Kari og Elin beskriver utagerende atferd med utgangspunkt i at barna har en atferd som vi ikke ønsker:

«Jeg tenker at det er barn som har en atferd som vi ikke ønsker. Eller som vi ikke... Det kan være... Jeg tenker jo på at det finnes en atferd som heller ikke er bra, for eksempel å ikke vil ha trøst, men utagerende atferd. Da tenker jeg atferd som går utover andre. Det kan være mobbing, stygg med andre, og det er allerede fra de er 3 år» (Kari).

«Det første jeg tenker på er en litt sånn problematisk atferd. Gjerne manglende selvkontroll. Det er en... At det er noe som gjør at man reagerer. Problematisk eller ja... Blir sint. Det er noe i deg som gjør at du blir sint, og ikke minst møte det» (Elin).

Klara definerer utagerende atferd med utgangspunkt i aggresjon:

«Utagerende atferd er det med negative handlinger. Aggresjon, har du proaktiv og reaktiv aggresjon. Reaktiv er der som er driven av frustrasjon og sinne, en eksplosjon der også amygdala kommer inn. Proaktiv er mer bevisste handling. Der man ofte kan se at barna utestenger andre barn. De gjør en bevisst handling for å oppnå en belønning» (Klara).

Petter forklarer utagerende atferd ved at barnet kommer i konflikt med miljøet:

«Jeg tenker litt at det er når barna kommer i konflikt i det miljøet man er en del av. Utagerende atferd er ofte negativt ladet ord. Man har vanskeligheter for å tilpasse seg. Man skal også kalle ei "spade og ei spade" også»(Petter).

4.3.1 Drøfting av empiri knyttet til utagerende atferd

Utagerende atferd er tidligere omtalt i fremstillingen av teori, et begrep som kan være vanskelig å definere samtidig at det er diskusjoner i ulike fagdisipliner ved bruken av begrepet. I avhandlingen på side 5 blir det påpekt at utagerende atferd blir brukt som et begrep hvilket omhandler barn der kan skape utfordringer for omgivelsene sine, samtidig at atferden inngår som en naturlig del av barns læring og utviklingsprosess. Studien vektlegger ikke

alvorlige grader av utagerende atferd, men at atferden er kontekstavhengig. Det er forskjellig hvordan pedagoger i barnehagene forstår og forklarer utagerende atferd, noe som varierer etter teoretisk ståsted, kunnskap og kompetanse.

De fleste pedagogene i undersøkelsen definerer utagerende atferd med en atferd som vi ikke ønsker, som er problematisk og innebærer negative handlinger. Det er helt normalt at barn tester grenser, der noen former for utagerende atferd både er nødvendig og hensiktsmessige. Dersom barn har en utagerende atferd, bør de møte voksne som kan møte deres behov, tilrettelegge og iverksette forebyggende tiltak. For at barn skal kunne møte voksne som ser barnas behov, krever det bevisste voksne med relevant kompetanse. Særlig når barna er små, vil det være vanskelig å skille hva som er hva av utagerende atferd. Drugli (2013) bruker begrepet atferdsvansker, der det blir lagt fram at det er vanskelig å definere hva som er atferdsvansker og hva som er vansker innenfor det normale. Noe av grunnen for at pedagogene definerer utagerende atferd forskjellig, kan støttes opp mot det som Ogden (2015) har påpekt. Han forklarer at det er vanskelig å skille mellom vanlig og uvanlig problematferd. For hva er normalatferd, og hva er uvanlig problematferd? Jeg opplever det slik at definisjonen av utagerende atferd, avhenger etter hvilket teoretisk ståsted pedagogen selv har. Av erfaring varierer det mye hva assistenter, fagarbeidere og pedagoger vektlegger i begrepet utagerende atferd men også hva som innebærer normalatferd. Jeg tror at det varierer innad i barnehagene hva de ulike personene vektlegger i begrepet utagerende atferd, og ikke minst hva som inngår som normalatferd.

Flere av pedagogene i undersøkelsen definerer utagerende atferd med sinne. Det viktigste er hva man kan gjøre som voksen for å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. Elin beskriver utagerende atferd på følgende måte: «at det er noe i deg som gjør at du blir sint».

Petter beskriver utagerende atferd på følgende måte: «at barna kommer i konflikt med miljøet de er en del av». Utsagnet til Petter kan støttes til systemteoretisk perspektiv, der Drugli (2013); Nordahl et al. (2015) og Holland (2013) beskriver sammenhengen mellom omgivelsene og barnets atferd som vesentlig. Kari sin tolkning av utagerende atferd kan understøtte Holland (2013), der utagerende atferd kan være en utfordring for omgivelsene barnet befinner seg i. Bø (2000) tar utgangspunkt i konteksten, som betyr at sosiale og

kulturelle faktorer kan utløse tanker, ord og gjerninger der det er noen tilstede i nuet. Barnas atferd er avhengig av de andre menneskene rundt barnet. Jeg tolker det slik at flere pedagoger vektlegger betydningen av konteksten når de forklarer utagerende atferd. Flere av pedagogene ser forbindelse med barnet og omgivelsene, som danner et samspill. Særlig Petter forteller at barn som har utagerende atferd kommer i konflikt med miljøet man er en del av. Det betyr at det er et samspill mellom barnet og miljøet, som kan påvirke barnet. Flere av pedagogene har en systemteoretisk tilnærming til begrepet utagerende atferd.

4.4 Presentasjon av empiri knyttet til forebygging

Forebygging er et sentralt tema i undersøkelsen. Her vil jeg vise eksempler på svar som pedagogene gav meg under intervjuet, som går inn under temaet forebygging. I denne delen av intervjuet startet jeg med å spørre pedagogene om hvilke tiltak og metoder som blir gjennomført i praksis for å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Kari forteller at de bruker flere programmer og metoder i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn:

«Vi bruker jo mye, "Steg for Steg". Vi bruker gjerne mest det å speile. Speile barna når det skjer. "Steg for Steg" er jo bra, men å være der når det skjer er bra fordi det er da barna lærer. Vi tenker på måten vi snakker på» (Kari).

Klara og Elin vektlegger «Være sammen» som er et kompetanseløft for personalet i barnehager (Roland & Størksen, 2014):

«Jeg tenker jo at være sammen er et tiltak. Det å være en autoritative voksen. Sette seg ned sammen med barna. [...] Men jeg tenker på å være tilstede, være på gulvet med barna. Prøve å være litt i forkant på de små. Da tror jeg du har vunnet mye» (Elin).

«[...] Der jobber vi etter "være sammen" som er et kompetanseløft innenfor sosial kompetanse. Her er det veldig fokus spesielt på voksenrollen. [...] At vi knytter teori inn rundt dette. Men det er også det som er utfordringen å få alle voksne med» (Klara).

Kari uttrykker videre at det viktigste man kan gjøre som voksen er å være tilstede for og med barna. Hun påpeker voksenrollen, og ikke minst kunnskap og kompetanse:

«Men at vi prøver å speile, å sette oss inn i barnet sin situasjon. Jeg tror dette er viktigere enn alle de fine... Dersom du klarer å være der når det skjer. Å speile de, bekrefte de i etterkant, reparere selv. Så tror jeg dette er viktigere en alle de programmene vi har. Jeg tror også at kunnskap er det aller viktigste i et personal. Kunnskap om dette. At de vet hva de skal gjøre, at de føler seg trygge i situasjonen når det skjer, og... Mhm... Vi snakker mye om det. Praksisfortellinger. Og reflektere tror jeg er det viktigst» (Kari).

Petter forteller om faktorer i det daglige samspillet med barna:

«Vi har brukt litt observasjon. Skrevet ned i bok dersom det har vært noen episoder» (Petter).

«Vi er også bevisste på viss-så beskjeder. Viss ikke du kommer, så må jeg komme å hente deg. [...] Det handler om hvordan man ordlegger seg» (Petter).

Jeg fortsatte med å spørre pedagogene deres erfaringer med nevnte metoder og tiltak. Mitt mål var å få pedagogenes opplevelser og erfaringer med hva de mener fungerer og ikke:

«Speiling synes jeg fungerer veldig godt. Og det å være gode modeller. At vi som voksne i sammen har det godt. Det er veldig viktig å snakke om følelser. Ulike typer følelser. Det synes jeg fungerer. Hvordan ser vi ut i ansiktet når vi er lei oss? Leser bøker om dette. Hvordan ser vi ut når vi er sinte? At de kan kjenne igjen følelser hos andre. Og se når noen blir sinte og leie seg når vi gjør noe. Vi snakker om det i det det skjer også. "Steg for steg" tenker jeg... Vi har det jo. Men det er ikke alltid jeg føler at det fungerer. Jeg føler mer at det å ha kunnskap om hva man gjør i hverdagen, hele tiden, er det viktigste» (Kari).

«Vi har veldig gode erfaringer med denne regnbuepakken overfor barna, ser vi på småbarnsavdeling. Og vi ser at de voksne lærer teori gjennom at de blir veiledet i her og nå situasjoner. Og vi ser at det fungerer veldig greit, at de voksne er samkjørte på avdelingen med felles grenser. En felles kjøreplan har vi på avdelingsmøtet dersom det er barn som er utagerende. [...]» (Klara).

«Jeg tenker at det er veldig forskjellig alt etter hvilke utfordringer det er snakk om. Og hvilke relasjoner det har vært» (Petter).

«[...] Ja, banking time med påfyll av positive relasjoner» (Petter).

For å skape refleksjon, fikk pedagogene spørsmål om hva de selv vektlegger som viktig i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd:

«Det går jo på kunnskap. Og forstå barna. Og forstå hvor viktig det at vi liker alle barna. Det er ikke greit at vi ikke får det til med et barn. Dersom vi ikke får det til med et barn, er det vårt ansvar å få det til. Dersom vi ikke vet hva man ska gjøre. [...] Og spør noen som gjerne kan mer om det. Det er ikke greit at vi ikke får det til med noen. At vi ikke har kjemi med noen, slik skal det ikke være» (Kari).

«Jeg tenker at det med relasjoner er enormt viktig. At man går ut i pluss, og har positive og gode relasjoner med barna» (Petter).

Klara og Elin vektlegger autoritativ voksenmodell, når de beskriver hva de selv mener er viktig i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd:

«Da er det dette med å bygge relasjoner, at man skal se barnet og være interessert i barnet. At man skal være en autoritative voksen, og være bevisst på hvordan man er som voksen i forskjellige situasjoner. Alle ønsker å være en autoritative voksen. Men hvordan er det dersom man er stresset, er trøtt, hvordan er man da som voksen? Det handler om å være bevisst på dette. [...] Sette grenser, samtidig være en varm voksen. Skal man sette grenser på et barn man ikke har relasjoner til, er det ikke sikker at de gidder å høre på deg enn gang» (Klara).

«Det handler om å være gode rollemodeller, være tilstede, være en autoritativ voksen. [...] Dersom du klarer å være varm og grensesettende, har du vunnet mye. Det er det som er tryggheten for barna. Du ser at dersom de voksne klarer å være det, er det enkelt for barna å forholde seg til denne verden» (Elin).

Kunnskap og kompetanse blir tatt opp som sentrale momenter i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd:

«[...] Så jeg føler at kunnskap er alfa omega. Det med å snakke om hvordan vi skal... Og det å kunne mentalisere. Det å kunne sette seg inn i, og forstå hva man gjør når man tuner seg inn på barna. Snakke om det. Til mer bevisst du blir på det, til mer kunnskap du har, til bedre er det.» (Kari).

«[...] Men det er viktig at personalet har kunnskaper om hvorfor barna handler slik de gjør. For da er det lettere for den voksne og forstå og håndtere de» (Klara).

Ledelse blir også belyst av flere pedagoger. Klara fremhever betydningen av veiledning:

«Så er det slik at vi også øver oss på å gå inn å veilede de voksne dersom vi ser en situasjon som de gjerne ikke håndterte så greit, om de gjerne kunne gjort det på en annen måte» (Klara).

Foreldresamarbeidet ble også tatt opp, der pedagogene uttrykte viktigheten med godt samarbeid mellom barnehagen og foreldrene:

«Men det er også viktig at dersom det er et barn med utagerende vansker, at vi snakker med foreldrene samtidig. At de får være med å si noe om hvordan de gjør det hjemme, kanskje har de ikke den atferden hjemme som vi har i barnehagen» (Kari).

«Det er veldig viktig at de jobber på samme laget som vi i barnehagen. Der er det også slik at dersom det er spesielle barn som vi jobber med på avdelingen, så er det greit å ta dette opp med foreldrene og fortelle hvordan vi jobber» (Klara).

«Det synes jeg er veldig veldig viktig. Viktig å ha en åpen dialog. Snakke med foreldrene» (Elin).

«At man spiller på lag med foreldrene, og snakker om hvordan ting går hjemme. Og dele erfaringer, og eventuelt drøfte saker i sosped gruppen. [...] Jeg tenker at det er veldig sentralt. Det er viktig å få snakke litt i sammen om hvordan foreldrene løser den enkelte utfordring hjemme. Har det skjedd noe ekstra hjemme i det siste, har det vært flytting, er farmor syk... Det er mange ting som kan gjøre at ting ikke er helt greit for barna. Det handler da om å være bevisst på de tingene» (Petter).

Kari vektlegger kunnskap og kompetanse som sentralt for foreldrene:

«Jeg tror at det er viktig at foreldrene også kan noe om dette. At de får kunnskap om det. Vi har jo foreldremøter der vi har hatt om dette med trykksirkelen. Vi har gått gjennom det med følelser, det å speile barnet i følelser, hvor viktig det er å være større, sterkere, klokere, god» (Kari).

Petter konstaterer viktigheten med et godt samarbeid mellom barnehage og hjem:

«[...] At man kan ha den dialogen med foreldrene. Da har både foreldrene, personalet og spesielt barnet vunnet mye på å ha et godt samarbeid» (Petter).

4.4.1 Drøfting av empiri knyttet til forebygging

Jeg mener at barnehageansatte bør ha kunnskap om forebyggende tiltak, rettet mot utagerende atferd. Forebygging handler om å sette inn tiltak før problemer oppstår og får videreutvikle seg. Tiltak rettet mot ulike vansker har større effekt jo tidligere de blir satt inn. Derfor er tidlig innsats et område som blir omtalt mye i barnehagesammenheng. I intervjuguiden blir begrepet

programmer brukt. Det kan rettes kritikk til begrepsbruken, men i drøftingsdelen vil begrepet programmer bli erstattet av verktøy. Verktøy blir det overordnede begrepet som beskriver programmer, intervensjonsprogrammer, verktøy og spesifikke metoder. Det er sentralt å klargjøre begrepsbruken, slik at det kan bidra med å skape en felles forståelse for leser og undertegnede.

De fleste pedagogene i undersøkelsen vektlegger primærforebygging når de forklarer hvordan de arbeider med å forebygge utviklingen av utagerende atferd i barnehagen. Jeg tolker det på følgende måte at pedagogene tar utgangspunkt i primærforebygging som Lyngseth (2014) gjør, der forebygging er et allment forebyggingstiltak som gjelder for hele barnegruppen. Det som er ekstra bra for noen, er bra for alle. Barnehagen er en arena der de barnehageansatte kan bidra med å utvikle og etablere gode oppvekstmiljøer for barn. Nordahl et al. (2015) forklarer at gode oppvekstmiljøer og læringsmiljøer kan bidra til at atferdsproblemer ikke får utvikle seg. Det er presentert i teorikapittelet side 24, hvor proaktive strategier blir brukt for å forebygge utviklingen av ulike problemer og vansker. I proaktive strategier blir alle barn inkludert, og er en forbyggende faktor. Pedagogene i undersøkelsen inkluderer alle barn, når de forteller om forebyggende tiltak i barnehagene. Jeg tolker det slik at pedagogene har kunnskap og kompetanse innenfor å inkludere alle barn i det forebyggende perspektivet.

Flere av pedagogene omtaler verktøyet «Være sammen» (Roland & Størksen, 2014).

Verktøyet kan gjerne sees på som en proaktiv strategi, der fokuset er på sosial kompetanse og ikke minst på voksenrollen med relasjonsarbeid i spissen. Baumrind (1991) har som tidligere påpekt i teoridelen, framstilt den autoritative voksenferdigheten som den optimale. Flere av pedagogene bruker begrepet autoritativ voksenstil aktivt under intervjuene, og forteller at «Være sammen» er et tiltak for å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Holland (2013) har utdypet at voksne som har en autoritativ voksenstil ofte har en god relasjon til barn. Jeg betrakter at pedagogene er bevisste på sin rolle, og at de er bevisste på sin relasjon til barn. Holland (2013) og Nordahl et al. (2015) uttrykker i at voksne med en autoritativ voksenstil, er bevisste på hva de sier, gjør og at de har høy grad av evne til å styre eller ha kontroll med det barn gjør.

Klara forteller at hun er opptatt av tidlig innsats, og tenker at barn bør avlære en utagerende atferd så tidlig som mulig. Utsagnet til Klara kan støttes til Ogden (2015) sin forklaring om at

når barn er små er det lettere å korrigere avvikende utvikling. Tremblay (2010) utdyper at tiltak har større effekt jo tidligere man setter inn tiltak som retter seg mot ulike vansker. Klara forklarer at til tidligere avlæringen skjer, desto bedre er det. Klara er opptatt av å sette inn tiltak så tidlig som mulig, samtidig som hun forteller at det er utfordrende å få alle de voksne med seg. I det legger jeg at hun viser til at det er utfordrende å skape en felles forståelse blant de voksne. Samtidig vektlegger hun at alle på avdelingen bør være samkjørte i praksis, at de gjennomfører de samme metodene. Drugli (2013) fremhever betydningen av at pedagogene i barnehagene må innarbeide en felles forståelse av utagerende atferd. Jeg støtter meg til Klara sitt utsagn, at det er utfordrende å skape en felles forståelse blant de voksne. Jeg tenker da innad på en avdeling. Det er ikke bare pedagogene som må skape en felles forståelse for enkelte sentrale begreper, det er alle ansatte i barnehagen. Personalet må utarbeide felles holdninger og forståelser av hva som faktisk er hva innenfor atferd. Det er ofte en tendens til at pedagogene er opptatt med møter, planlegging o.l., som gjør at de bruker minst tid sammen med barna. Da vil det være nødvendig med en felles forståelse av utagerende atferd innad på en avdeling. Å skape en felles forståelse, eller pedagogisk plattform, på en avdeling eller i en barnehage kan virke forebyggende i seg selv. Men for at det lar seg gjøre, krever det pedagoger med kunnskap og kompetanse. Det krever at pedagogene kan dele sin relasjonskompetanse med andre, men for at pedagogene skal kunne dele sin kompetanse er det nødvendig med pedagoger som innehar relasjonskompetanse. Videre kan det diskuteres om pedagogene er bevisste på sin egen relasjonskompetanse, og om relasjonskompetanse er et begrep som er utbredt i barnehagene i Norge.

Petter forteller at de bruker observasjon som utgangspunkt for tiltak, satt i sammenheng med å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Han utdyper videre at et tiltak som er effektivt, er å fokusere på måten de voksne kommuniserer med barna på. I barnehagen til Petter vektlegger de hvordan voksne ordlegger seg, og snakker til og med barna på. I uttalelsene til Petter krever det en stor del bevissthet blant personalet, fordi at de hele tiden må være tilstede i det daglige samspillet med barna. Rye (2002) understreker betydningen av kvaliteten på kommunikasjonen mellom de voksne og barn, som en del av tidlig innsats og forebygging.

I intervjuene fikk pedagogene spørsmål der de kunne fortelle om sine erfaringer med verktøyene, metodene og tiltakene. Kari presiserer at speiling fungerer godt som en metode for å forebygge utviklingen av utagerende atferd, samtidig å være gode voksenmodeller. Hun

utdyper faktorer som går på selvregulering og emosjonsregulering. På en annen side forteller Kari at hun ikke alltid føler at verktøyer som «steg for steg» fungerer. Uttalelsen til Kari kan oppstå med bakgrunn i det Nordahl et al. (2015) forklarer, at det er vanskelig å dokumentere gode resultater innenfor proaktive strategier. Igjen påpeker Kari at kunnskap om hva man faktisk gjør i hverdagen sammen med små barn er den viktigste faktoren for å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Erfaringene pedagogene har gjort seg er at de føler det viktigste vil være å ha kunnskap og kompetanse for å møte alle barn på en hensiktsmessig måte. Flere pedagoger syntes at «Være sammen» (Roland & Størksen, 2014) er et bra verktøy for å heve kompetansen blant alle i personalgruppen. Det er interessant at Petter belyser «banking time» (Pianta, 1999) med påfyll av positive relasjoner. Petter har erfaring med at «banking time» (Pianta, 1999) blir brukt i barnehagen, og at metoden fungerer for flere barn. Holland (2013) poengterer trygghet, tillit, nærhet, positive relasjoner og varme som en del av fundamentet samspillet mellom voksen og barn. Gjennom å benytte seg av «banking time» (Pianta, 1999), kan enn investere i relasjonen til barn som kanskje kunne trenge påfyll av positive relasjoner med voksne.

Alle pedagogene fremhever relasjonsarbeidet som en viktig del av å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Å ha positive relasjoner til alle barn er betydningsfullt. Pedagogene i studien konstaterer at kunnskap om relasjoner og relasjonsarbeid, har stor betydning når man skal arbeide med å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Kari belyser at de voksne skal like alle barn, og at det er de voksne sitt ansvar å arbeide med seg selv dersom de har utfordringer med noen barn. De voksne har ansvaret for sine holdninger til enkeltbarn. Pedagoger i barnehagene bør veilede personalet til å klare å forstå alle barn. Kvaliteten blir skapt av kompetente og engasjerte ansatte i samspill med barna, hverandre og foreldrene (Meld. St. 19 (2015-2016)).

Både Elin og Klara forteller at de mener arbeidet med voksenrollen er sentralt, og her vektlegger de autoritativ voksenmodell. De voksne skal være tilstede og skape trygghet for barna, samtidig som de skal sette grenser. Klara trekker fram faktoren som angår stress. Hvordan er personalet i barnehagen når det blir mye stress i barnehagehverdagen? Det handler om at de voksne må arbeide med seg selv, og være bevisste på hvordan man er overfor barna i alle situasjoner. Positive relasjoner har innvirkning på barnets sosiale kompetanse. Uttalelsene til Klara og Elin kan støttes til forskningen gjort av Hamre og Pianta (2001) som blir framstilt

på side 12.

Elin forteller at det er sentralt å være tilstede på gulvet sammen med barna. Videre kan man problematisere begrepet tilstede. Hva betyr tilstede? Er det fysisk tilstede i rommet, eller er det psykisk tilstede inkludert kropp og sinn? Jeg mener at den tiden pedagogene bruker sammen med barna bør bli sett på som verdifull, og den tiden skal prioriteres å bruke sammen med barna. Av erfaring er det flere utfordringer knyttet med å være helt tilstede for en pedagog. Faktorer som mangelfull bemanning kan skape stress, hodet kan være i planleggingsfasen av dagen, vakter skal dekkes opp, det skal planlegges aktiviteter osv. Jeg tenker at pedagoger må være bevisst på at når de er sammen med barna, må de klare å «legge bort» stress og andre tanker som går på planlegging og organisering. Jeg vil anta at det ofte skjer organisering og planlegging over hodet på barna. Utsagnet til Elin blir tolket at hun ser betydningen av å være på gulvet sammen med barna, tilstede med både kropp og sinn. Flere pedagoger fremhever betydningen med å være tilstede i det daglige sammen med små barn. De ser det som en nødvendighet å være tilstede i det daglige der enkelte episoder oppstår. For å klare å være tilstede i øyeblikket, tenker jeg at det er nødvendig med tilstrekkelig kunnskap og kompetanse. Samtidig som pedagogene er de som bruker minst tid sammen med barna, der har relevant utdannelse, bør veilede og videreformidle sin kunnskap til de andre voksne i barnehagene. Det er en tendens til at det er de andre voksne som ikke har barnehagelærerutdannelse, som gjerne er de som bruker mest tid sammen med barna i det daglige. Pedagogene må ofte på møter, ha plantid, gjennomføre foreldresamtaler o.l., som gjør at de går ut fra avdelingen. Argumentene med at pedagogene bør være tilstede aktivt sammen med barna, kan støttes til Meld. St. 19 (2015-2016) .

Kari forteller mye i intervjuet om speiling, og bruker speiling som et tiltak for å forebygge utviklingen av utagerende atferd i barnehagen. Hun belyser viktigheten av voksne som prøver å sette seg inn i barna sin situasjon.

Kompetanse og kunnskap blir vesentlig i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. Pedagogene i studien legger vekt på kunnskap som den viktigste faktoren innenfor tiltak. Kari formidler at resten av personalet må ha kunnskap slik at de vet hva de skal gjøre i ulike situasjoner, samtidig som de skal føle seg trygge når ulike episoder oppstår. Alle kan kjenne seg igjen i episoder der man ikke har visst hvordan situasjonen skal løses. Mer kunnskap, erfaring og kompetanse kan bidra til at de fleste voksne blir tryggere i

situasjoner som oppstår i barnehagen sammen med små barn. Kari forteller at de ofte bruker praksisfortellinger og refleksjon. Hun presiserer at hun tror refleksjon er det viktigste for å tilegne seg mer kunnskap, og bli mer bevisst på sin egen rolle som profesjonell omsorgsgiver.

For at personalet skal få kunnskap, som Kari forteller er det viktigste i et personale, tenker jeg at det kreves noen verktøy for å videreformidle sin kunnskap. Enkelte verktøy kan være til god hjelp i arbeidet. For eksempel «Være sammen» (Roland & Størksen, 2014) som er et kompetanseløft for tidlig innsats og endringsarbeid i barnehagen, som implementeres til å gjelde hele personalgruppen.

Flere av pedagogene belyser relevansen med å ha en god og sunn kultur blant de ansatte i barnehagene. Pedagogene i studien er som tidlige omtalt, pedagogiske ledere. De ser på det som en nødvendighet å veilede de andre voksne på en avdeling. Her tolker jeg utsagnene med utgangspunkt i at de andre voksne er assistenter eller fagarbeidere. Klara forteller at det er viktig at personalet har kunnskap om hvorfor barna handler slik de gjør. Noe som er med på å gjøre det lettere for de voksne å forstå og håndtere barna. Utsagnet kan koples opp mot mentaliseringsevnen til de voksne.

Samtlige pedagoger i undersøkelsen trekker fram foreldresamarbeidet som essensielt. Det er sentralt at de voksne i barnehagene har et godt samarbeid med foreldrene i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Som voksen skal man være åpen overfor foreldrene. Barna er dyrebare skatter for foreldrene, som vi i barnehagen er privilegerte å få tilbringe tid sammen med. Samarbeidet bør være preget av å gjøre det beste for barnet. Både Tremblay (2010) og Meld. St. 19 (2015-2016) aktualiserer verdien med foreldresamarbeidet i barnehagen for å skape kvalitet. Kari fremhever betydningen av å veilede og videreformidle kunnskap og kompetanse til foreldrene. Hun forteller videre at de ofte har foreldremøter der de har om trygghetssirkelen. De er bevisste på å fremstille relevant teori for foreldregruppen, for å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. At foreldrene også blir bevisste på sin rolle, er svært aktuelt. Til slutt poengterer Petter at barnet er vinnerne på at de voksne i barnehagen og foreldrene har et godt samarbeid. Samtidig som de voksne i barnehagen må ha gode relasjoner med hverandre, og en god kultur seg i mellom.

5.0 Konklusjon

I dette kapittelet vil det bli presentert en konklusjon med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene, teori og drøftingen av empiri. I slutten av kapittelet vil det bli presentert forslag til videre forskning.

Utgangspunktet for prosjektet var å undersøke følgende problemstilling:

Hvilken betydning har pedagogenes relasjonskompetanse i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn?

Forskningsspørsmålene er:

- 1. Hvordan opplever pedagogene sin egen relasjonskompetanse?*
- 2. Hvordan beskriver pedagogene utagerende atferd?*
- 3. Hvilke metoder blir brukt for å forebygge utviklingen av utagerende atferd?*

Pedagogene i studien forteller at de ser seg selv som rollemodeller i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. Et fenomen som går igjen i empiri, er at pedagogene mener det er viktig å være sammen med barna i her og nå situasjoner. Et spørsmål man kan stille seg er, hvorfor er det slik at pedagoger bruker minst tid med barna, når både forskning og teori henviser til at det sentrale med kvalitet i barnehagen er kunnskap og kompetanse? Kanskje det burde blitt stilt større krav til veiledning av andre voksne i barnehagene? Det kunne vært en ide at det hadde blitt avsatt tid til veiledning i alle barnehager. Kari forteller at hun bruker assistentmøter aktivt for å videreformidle den kunnskapen og kompetansen som hun har. Muligens kunne det vært en ide at assistentene hadde en fast tid til faglig refleksjon og diskusjon. Ofte kan praktiske saker ta opp tid på avdelingsmøter, men også i plantider til assistentene. Samtidig bør pedagoger være bevisst på sin lederrolle, og hvordan de selv velger å legge opp møtene. Pedagogene bør formidle sin kunnskap og kompetanse, for å styrke kvaliteten på relasjonene mellom voksen og barn.

Et spørsmål til ettertanke er hvorfor det ikke blir lagt større vekt og ansvar blant pedagoger i barnehagene på videreformidling av sin kunnskap og kompetanse. Det gjelder særlig innenfor temaer som omhandler relasjoner og relasjonskompetanse. Gjennom relevant utdanning tilegner pedagoger relevant relasjonskompetanse, men det blir lite fokusert på praksis.

Hvordan kan personalet på best måte kan bruke og utvikle sin relasjonskompetanse i praksis med barn? Barnehagelærere har et stort ansvar for å veilede kollegaer, og bruke observasjon av voksne aktivt for å heve kompetansen og kvaliteten i barnehagene. Med bakgrunn i empiri, ser det ut som at pedagogene har fagkunnskaper om relasjonskompetanse og relasjoner, og hvordan de møter barn på en hensiktsmessig måte. Jeg mener derfor at pedagogene i studien har faglig kunnskap, men er avhengig av at kunnskapen overføres og tas i bruk av alle voksne i barnehagen for å lykkes med relasjonskompetanse for å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn.

For å svare på min problemstilling viser både tidligere forskning og teori, samt empiri i prosjektet som presentert i kapittel 4, at den kompetansen som pedagogene har knyttet til relasjoner har stor betydning i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. Voksenrollen betyr rikelig for pedagogene i undersøkelsen. Pedagogene tar utgangspunkt i kunnskap og kompetanse som relevant i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Det betyr at deres relasjonskompetanse har stor betydning for å forebygge utviklingen av utagerende atferd hos små barn. Både teori og forskning viser til at relasjonskompetansen hos pedagoger er en helt klart avgjørende kompetanse i arbeidet med små barn (Dalli et al., 2011; Kunnskapsdepartementet, 2011; Meld. St. 19 (2015-2016); Mitchell et al., 2008; Nielsen et al., 2013; Nordenbo et al., 2008; Schindler et al., 2015; Spurkeland, 2015). Kvaliteten i barnehagene blir sett på som avhengig av pedagogenes kunnskap og kompetanse (NOU 2012:1, 2012). Relasjonskompetansen hos pedagoger kan derfor knyttes direkte opp mot kvaliteten.

5.1 Forslag til videre forskning

I prosessen ved å gjennomføre prosjektet, dukket det opp flere interessante spørsmål som kan danne grunnlag for videre forskning. Forskningsprosjektet som her er presentert, er relativt lite med fire informanter. Med utgangspunkt i antall deltakere, kan som sagt ikke oppgaven generaliseres. Det ville vært spennende og brukt observasjon i tillegg. På følgende vis hadde det blitt undersøkt mer om pedagogene faktisk gjør som de sier i intervjuene, i praksis.

Det kunne vært interessant og utvidet prosjektet til å gjelde både pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere, assistenter uten relevant utdanning, og andre barnehageansatte med relevant utdanning. I barnehagene er det flere ansatte med ulike bakgrunner og erfaringer

tilknyttet utdanning og kompetanse. Dersom undersøkelsen hadde inkludert flere stillingskategorier innen barnehage, kunne enn sammenlignet svarene på en annen måte knyttet til relasjonskompetansen hos de enkelte gruppene. Ville det vært forskjell? Hva ville forskjellen vært? Samtidig hadde det vært interessant og benyttet seg av observasjon, og observert barnehageansatte.

Et annet interessant tema som kunne blitt studert videre er hvordan pedagogene i barnehagen videreformidler sin relasjonskompetanse. Det hadde vært interessant og gått i dybden knyttet til videreformidlingen av kunnskap og kompetanse satt i sammenheng med relasjonskompetanse.

6.0 Litteraturliste

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). *Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis*. *Child Development*, 77(3), 664-679. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Arbeidsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Justis- og beredskapsdepartementet & Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge*. Oslo: Departementene. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (Barnehageloven)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Baumrind, D. (Red.). (1991). *Parenting styles and adolescent development*.
- Bjørnstad, E., Samuelsson, I. P., (red.) Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H. & Os, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser (A secure base)*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra, hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre, nettverk som pedagogisk og sosial ressurs (3. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Circle of Security international. (2017, 16.05.). *An early intervention program for parents and children*. Hentet fra <https://www.circleofsecurityinternational.com/>
- Dalli, C. W., E.J, Rockel, J. D., I, Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. New Zealand 2011: Ministry of education. Hentet fra

- https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/Quality_ECE_for_under-two-year-olds/965_QualityECE_Web-22032011.pdf
- Departementene. (2009). *Regjeringens strategi for forebygging. Felleskap - trygghet - utjevning*. Oslo: Departementene. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/jd/vedlegg/rapporter/forebyggingsstrategi.pdf>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Egger, H. L. & Angold, A. (2006). *Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313-337. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x
- Engel, A., Barnett, S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early Childhood education and care policy review Norway*.: OECD. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/ee68f4c948b64c1fbc45baa91f288472/oecd-norway-ecec-review_final_web.pdf
- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., . . . Aase, H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år: resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2014/sammenhenger-mellom-barnehagekvalit/>
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I: Fuglestad, O. L. & Fandrem, H. (Red.), Løge, I. K., Roland, P. I. & Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer, systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V. (2014). Ulike psykologiske retninger og perspektiv. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.). (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). *Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade*. *Child Development*, 72(2), 625-638.

- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn, krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holte, A. (2012). *Barnehager - mest for barn*. Tidsskrift for Norsk psykologforening, 49(11), 1130-1133.
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). *Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship*. Child Development, 65(1), 253-263. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00748.x
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Killèn, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen: samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyngseth, E.J. (2014). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.). (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marte Meo. (2017, 16.05.). *Marte Meo metoden*. Hentet fra <http://www.martemeo.no/marte-meo-metoden/>
- McCartney, K. A., Burchinal, M., Bud, K. L., Owen, M. T., Belsky, J. & Clarke-Stewart, A. (2010). *Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior*. doi: 10.1037/a0017886
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdf/s/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Faktaark/Faktaarktablad_Framtidens_barnehage.pdf
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. University of London. Hentet fra <http://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>
- Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008). *Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review*. New Zealand. Hentet fra http://www.nzcer.org.nz/system/files/885_Outcomes.pdf
- Nielsen, T. K., Tiftikci, N. & Larsen, M. S. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud: systematisk review af reviews* Hentet fra <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskningsprojekter/FinalSR17.pdf>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2015). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E. L., Michael Søgaard, Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Hentet fra <http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK EwiV5vD4grDSAhXCiSwKHSmUBHgQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fhihm.no%2Fcontent%2Fdownload%2F27943%2F313958%2Ffile%2FSRII-Teknisk%2520rapport-sen%2520norsk.pdf&usg=AFQjCNHa3GXX6ajrrYcklIP6a6a73OucBw>
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. . Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/>

- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/nou/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>
- Nærde, A., Ogden, T., Janson, H., Zachrisson, H. D. & Eccles, J. S. (2014). *Normative Development of Physical Aggression From 8 to 26 Months*. *Developmental Psychology*, 50(6), 1710-1720. doi: 10.1037/a0036324
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R. S. & Jahr, M.-C. (2015). *Trygghets sirkelen. En tilknytningsbasert intervensjon om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barnforhold* (The circle of security intervention). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roland, P. & Størksen, I. (2014). *Tidlig innsats og håndtering av utfordrende atferd*. Vest-Agder.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schindler, H. S., Kholoptseva, J., Oh, S. S., Yoshikawa, H., Duncan, G. J., Magnuson, K. A. & Shonkoff, J. P. (2015). *Maximizing the potential of early childhood education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis*. *Journal of School Psychology*, 53(3), 243-263. doi: 10.1016/j.jsp.2015.04.001
- Silverman, D. (2011). *Qualitative research: Issues of theory, method, and practice* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Skalick, V., Belsky, J., Stenseng, F. & Wichstrøm, L. (2015). *Reciprocal Relations Between Student-Teacher Relationship and Children's Behavioral Problems: Moderation by Child-Care Group Size*. *Child Development*, 86(5), 1557-1570. doi: 10.1111/cdev.12400
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonspedagogikk, samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2015). *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Barnehager, 2016, endelige tall. *Ansatte i barnehager etter stilling og kompetanse*. Hentet 27.03.17 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21#content>
- Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.). (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2010). *Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x
- Wadel, C. & Wadel, C. C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten* (3. . utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Webster-Stratton, C. (2005). *The incredible years. A trouble-shooting guide for parents of children aged 2-8*. Seattle, Wash: The Incredible years.
- Webster-Stratton, C. (2010). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Zachrisson, H. D. & Dearing, E. (2015). *Family Income Dynamics, Early Childhood Education and Care, and Early Child Behavior Problems in Norway*. *Child Development*, 86(2), 425-440. doi: 10.1111/cdev.12306

Zachrisson, H. D. & Dearing, E. (2016). *Barnehage og atferdsvansker: myter om risiko og muligheter for forebygging*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2015/Barnehage-og-atferdsvansker-myter-om-risiko-og-muligheter-for-forebygging/>

Vedlegg 1

Intervjuguide

I selve intervjuet er det viktig at det ikke fremkommer noe informasjon som er identifiserbare til enkeltbarn. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til de transkriberte intervjuene og informasjonen. Å stille opp på intervjuet er selvsagt frivillig. Jeg vil understreke at du når som helst kan velge å trekke deg fra prosjektet, uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Jeg er underlagt taushetsplikt, og alt av data og informasjon vil bli behandlet konfidensielt. På forhånd er prosjektet meldt til NSD, Norsk Senter for Forskningsdata. Alt av informasjon som fremkommer vil bli anonymisert, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det er ingen «rette» eller «gale» svar, med tanke på spørsmålene i intervjuguiden. Med små barn, menes det i denne sammenheng barn i alderen 2-3 år.

Problemstilling:

«Hvordan arbeider pedagogene i praksis med relasjoner for å forebygge utviklingen av utagerende atferd?»

Bakgrunn

1. Kan du fortelle om din bakgrunn?
alder, kjønn, utdanning og erfaringsbakgrunn
2. Hvilken aldersgruppe arbeider du med nå?

Hoveddel

3. Hva legger du i begrepet relasjoner?
4. Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?
5. Hvordan bruker du din relasjonskompetanse i praksis med små barn?
6. Hvordan videreformidler du din relasjonskompetanse til resten av personalet på din avdeling?

7. Hvordan tilrettelegger du/dere for at barna imellom skal oppleve gode relasjoner med hverandre i barnegruppen?
8. Gjennom teori og forskning blir det vist til at det viktig med gode relasjoner mellom barn og voksne. Hva tenker du om dette?
9. Hva legger du i begrepet utagerende atferd?
10. Hvilke tiltak og metoder blir gjennomført i praksis for å forebygge utviklingen av utagerende atferd? Bruker dere noen spesielle metoder, programmer osv.?
11. Hvilke erfaringer har du med disse tiltakene? Hva fungerer, ikke fungerer?
12. Hva blir vektlagt i arbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd?
13. Hvilken betydning har foreldresamarbeidet med å forebygge utviklingen av utagerende atferd?

Avslutning

14. Har du noe du ønsker å tilføye, eller tanker du sitter inne med?

Vedlegg 2

Godkjenning fra NSD



Marianne Torve Martinsen

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 08.12.2016

Vår ref: 50860 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50860	<i>En kvalitativ intervjustudie om hvordan pedagoger arbeider med relasjoner for å forebygge utviklingen av utagerende atferd</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marianne Torve Martinsen
Student	Lene Mattingsdal

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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



INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt, og det skal ikke fremkomme noe informasjon som kan identifisere enkeltbarn eller andre enkeltpersoner (foreldre, kollegaer o.l.). Vi vurderer at studenten har tatt høyde for at det ikke skal komme frem taushetsbelagt informasjon på en hensiktsmessig måte ved å minne om taushetsplikten både i det skriftlige informasjonsskrivet, og muntlig i forkant av intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 3

Informasjonsskriv til styrerne

Hei!

Forespørsel om hjelp til å komme i kontakt med en informant til masterstudiet

Mitt navn er Lene Mattingsdal, og jeg holder på med masterstudiet i utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Fokuset i min masteroppgave er relasjoner mellom voksne og små barn i barnehagen. Jeg skal gjennomføre en kvalitativ intervjustudie om hvordan pedagoger arbeider med relasjoner for å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Dette er ikke en oppgave som tar for seg barn med alvorlige atferdsvansker innenfor utagerende vansker, men hvordan pedagoger arbeider i praksis med små barn som har utagerende atferd på ulike nivå innenfor en normalutvikling. Med små barn, menes det i denne sammenheng barn i 2-3 årsalderen.

Bakgrunnen for at jeg tar kontakt med dere, er at jeg skal ha informanter fra barnehager i en mellomstor kommune.

I denne sammenheng ønsker jeg å intervju en (1) pedagog i deres barnehage, som har fullført bachelor i førskolelærer/barnehagelærer utdanningen. Om informanten er pedagogisk leder, eller arbeider som barnehagelærer, betyr ikke noe i denne sammenheng. Informanten bør ha erfaring med barn i 2-3 årsalderen.

Selve intervjuet vil ta 30-60 min., og vil finne sted i barnehagen om dette lar seg gjøre. Jeg ønsker å benytte meg av lydbånd, for å få med meg alt som blir sagt. Selve intervjuene vil i etterkant bli oppbevart på min datamaskin. Når masteroppgaven er ferdig sensurert og godkjent vil alt av data bli slettet.

Å stille opp på intervjuet er selvsagt frivillig. Jeg vil understreke at informanten når som helst kan velge å trekke seg fra prosjektet, uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Jeg er underlagt taushetsplikt, og alt av data og informasjon vil bli behandlet konfidensielt. På forhånd er prosjektet meldt til NSD, Norsk Senter for Forskningsdata. Alt av informasjon som fremkommer vil bli anonymisert, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Dersom du samtykker til at jeg får lov å intervju en pedagog i barnehagen, hadde det vært fint om du kunne sende meg navn og mail til vedkommende etter at du har informert vedkommende. Jeg vil da sammen med pedagogen avtale tid for å holde intervjuene, gjerne så snart det lar seg gjøre. Samtidig vil han/hun få tilsendt informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguiden på forhånd.

Har du spørsmål, ta kontakt med meg på tlf: 98471788 eller mail:

l.mattingsdal@stud.uis.no

Om du ønsker kontakt med min veileder ved læringsmiljøsentret, Marianne Torve Martinsen, ta kontakt på tlf: 51832979, eller mail: marianne.t.martinsen@uis.no

På forhånd, takk!

Beste hilsen,

Lene Mattingsdal

Vedlegg 4

Informasjonsskriv til pedagogene

Hei!

Forespørsel om å delta som informant i masterstudiet.

Mitt navn er Lene Mattingsdal, og jeg holder på med masterstudiet i utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Fokuset i min masteroppgave er relasjoner mellom voksne og små barn i barnehagen. Jeg skal gjennomføre en kvalitativ intervjustudie om hvordan pedagoger arbeider med relasjoner for å forebygge utviklingen av utagerende atferd. Dette er ikke en oppgave som tar for seg barn med alvorlige atferdsvansker innenfor utagerende vansker, men hvordan pedagoger arbeider i praksis med små barn som har utagerende atferd på ulike nivå innenfor en normalutvikling. Med små barn, menes det i denne sammenheng barn i 2-3 årsalderen.

Jeg har et ønske å få lov til å intervju deg, og bruke deg som en informant i mitt prosjekt. Under selve intervjuet, vil jeg bruke en intervjuguide. Dette er en guide der jeg på forhånd har formulert spørsmålene. Du får tilsendt disse på mail i god tid før intervjuene, etter tid og sted er avtalt. Fokuset er på barn i alderen 2-3 år. Du vil da få anledning til å forberede deg til intervjuet, med de aktuelle spørsmålene som jeg vil bruke.

Selve intervjuet vil ta 30-60 min., og vil finne sted i barnehagen om dette lar seg gjøre. Jeg ønsker å benytte meg av lydbånd, for å få med meg alt som blir sagt. Selve intervjuene vil i etterkant bli oppbevart på min låste datamaskin. Intervjuet vil bli transkribert ordrett. Når masteroppgaven er ferdig sensurert og godkjent vil alt av data bli slettet. I selve intervjuet er det viktig at det ikke fremkommer noe informasjon som er identifiserbare til enkeltbarn. Dette med tanke på taushetsplikt. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til de transkriberte intervjuene og informasjonen. Å stille opp på intervjuet er selvsagt frivillig. Jeg vil understreke at du når som helst kan velge å trekke deg fra prosjektet, uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Jeg er underlagt taushetsplikt, og alt av data og informasjon vil bli behandlet konfidensielt. På forhånd er prosjektet meldt til NSD, Norsk Senter for Forskningsdata. Alt av informasjon som fremkommer vil bli anonymisert, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Masteroppgaven skal leveres juni 2017.

Fint om du kan gi meg tilbakemelding snarest, om du ønsker og har anledning til å stille opp på dette prosjektet. Slik at vi videre kan sette opp tid for gjennomføring av intervjuet i nærmeste fremtid. Du vil som tidligere nevnt få tilsendt intervjuguiden som jeg vil bruke. Du får også tilsendt en samtykkeerklæring som du skal fylle ut og ta med på intervjuet.

Har du spørsmål, ta kontakt med meg på tlf: 98471788 eller mail:

l.mattingsdal@stud.uis.no

Om du ønsker kontakt med min veileder, Marianne Torve Martinsen, ta kontakt på tlf: 51832979, eller mail: marianne.t.martinsen@uis.no

På forhånd, takk!

Beste hilsen,

Lene Mattingsdal

Vedlegg 5

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker til å delta som informant i dette prosjektet. Jeg har på forhånd mottatt informasjon om prosjektet, og fått tilsendt intervjuguide.

Sted og dato: _____

Underskrift: _____