



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Kirsten Vistnes (signatur forfatter)
Veileder: Elsa Westergård	
Tittel på masteroppgaven: Foreldresamarbeidets kvalitet - betydningsfullt for utviklingen til barnehagebarn i utfordringer? Engelsk tittel: The quality of parental cooperation – is it significant for the development of children in challenging circumstances?	
Emneord: Barn i utfordringer, foreldresamarbeidets betydning, relasjonsbygging, utfordrende foreldresamarbeid	Antall ord: 26.050 + vedlegg/annet: 4.120 Stavanger, 10.06.2020 dato/år

Forord

Da jeg, etter mange yrkesaktive år, begynte på videreutdanningen i spesialpedagogikk visste jeg nok ikke helt hva jeg gikk til. Nå, nesten to år senere, er jeg veldig glad for at jeg våget å satse. Det har vært to utrolig lærerike år, og mestringskurven har fått et kraftig løft!

Jeg hadde ikke klart dette uten fantastisk god støtte fra medstudenter, familie og venner! En særlig takk til vår fantastiske kollokviegruppe, Line, Lise og Tove, som har stått sammen med meg i glede og frustrasjon. Uten dere hadde ikke denne tiden vært den samme!

Å sette i gang å skrive denne masteroppgaven var en stor utfordring. Det å få lov til å fordype seg i et emne jeg brenner for har gitt meg ny kunnskap og nye erfaringer. Det har vært krevende måneder, preget av et vidt spekter av følelser før jeg nå sitter med et sluttresultat jeg er stolt av.

Tusen takk til dere som så åpent delte av deres erfaringer! Å få møte dere, og få høre deres historier var et høydepunkt i prosjektet. Deres fortellinger har bidratt med nye perspektiver og ny kunnskap som inspirerte og motiverte meg underveis i prosessen.

Tusen takk til min veileder, Elsa Westergård, som har delt sin kunnskap med meg, og hjulpet meg gjennom oppgaven.

Til slutt vil jeg rette en ekstra stor takk til familien min som tålmodig har støttet meg gjennom denne tiden. Det skal bli godt for oss alle å få hverdagen tilbake!

Randaberg, juni 2020

Kirsten Vistnes

Sammendrag

Målet med dette kvalitative prosjektet har vært å oppnå bedre innsikt i, og forståelse av, hvordan kvaliteten på barnehagens foreldresamarbeid kan påvirke utviklingen til barn i utfordringer. Gjennom intervjuer med åtte pedagoger har følgende forskningsspørsmål blitt belyst og besvart:

- I hvilken grad opplever pedagogene at det er sammenheng mellom relasjonen de har til foreldrene og kvaliteten på samarbeidet?
- Hvordan opplever barnehagepedagogene at et utfordrende samarbeid kan påvirke barnas utvikling?

Prosjektet tok utgangspunkt i en systemteoretisk forståelsesramme hvor utgangspunktet er at barnets utvikling er nært knyttet til foreldrenes relasjon til barnehagen. Analysen er gjennomført som en temabasert analyse hvor deltakerens bidrag er satt sammen. Den analytiske tilnærmingen var temabasert hvor fortolkningen hadde som mål å synliggjøre et felles meningsinnhold.

Pedagogenes erfaring var at foreldresamarbeidet fungerte godt med de aller fleste foreldre. Studien synliggjorde at barnehagepedagogene opplevde en sammenheng mellom samarbeidsrelasjonen de hadde etablert til foreldrene og kvaliteten på foreldresamarbeidet. Opplevelsen av utfordrende foreldresamarbeid var i stor grad knyttet til situasjoner hvor foreldrene ikke delte barnehagens bekymring for barnet, eller der barnehagens bekymring var knyttet til foreldrenes utøvelse av foreldrerollen. Ved å bruke tid løste de fleste situasjonene seg, men noen ganger ble samarbeidet så anstrengt at det fikk synlige konsekvenser for barna. Barn, som i utgangspunktet strevde med utfordringer, ble satt i vanskelige situasjoner hvor de opplevde situasjoner hvor uenigheten mellom barnehagen og foreldrene skapte lojalitetskonflikter og brutte helhetserfaringer. Selv om omfanget av alvorlige saker virket til å være lite, var det mye som tydet på at konsekvensene for de barna som ble rammet var omfattende.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Formålet med studien.....	8
1.3 Forskningsspørsmål.....	9
1.4 Avgrensninger.....	10
1.5 Oppgavens struktur.....	11
2.0 Foreldresamarbeid.....	12
2.1 Sentrale føringer og rammeverk.....	12
2.2 Forskning på foreldresamarbeidets betydning.....	13
2.2.1 Det viktige samarbeidet.....	13
2.2.2 Oppsummering tidligere forskning.....	18
2.3 Foreldresamarbeid i en mangfoldig barnehagehverdag.....	19
2.4 Utdfordrende foreldresamarbeid.....	20
2.5 Oppsummering foreldresamarbeid.....	21
3.0 Sentrale teoretiske modeller og perspektiv.....	22
3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkoslogiske modell.....	22
3.2 Barnet - i et helhetlig perspektiv.....	26
3.2.1 Barns evne til selvregulering.....	26
3.2.2 Emosjonell utvikling og tilknytningsteori.....	27
3.2.3 Oppsummering barnet.....	28
3.3 Familien – nye tider gir ny foreldrerolle.....	28
3.3.1 Oppsummering familien.....	30
4.0 Sentrale kompetanser.....	31
4.1 Kommunikasjons- og relasjonskompetanse.....	31
4.1.1 Oppsummering kommunikasjons- og relasjonskompetanse.....	33
4.2 Kontekstkompetanse.....	33
5.0 Metode.....	35
5.1 Forskningsdesign, valg av kvalitativ metode.....	35
5.2 Fenomenologi, hermeneutikk og egen forforståelse.....	35
5.2.1 Fenomenologi.....	35
5.2.2 Hermeneutikken og forforståelse.....	36
5.3 Generering av data, - det kvalitative forskningsintervjuet.....	36

5.3.1 Utvalg	37
5.3.2 Utforming av intervjuguide	38
5.3.3 Intervjuprosessen	39
5.3.4 Transkribering	40
5.4 Analyse og fortolkning	41
5.4.1 Fortolkning under intervjuet	41
5.4.2 Analyse av de transkriberte tekstene	41
5.5 Verifisering	42
5.5.1 Reliabilitet	43
5.5.2 Validitet	43
5.5.3 Generaliserbarhet	44
5.6 Forskningsetisk vurdering	44
6.0 Presentasjon av resultater	47
6.1 Barn i utfordringer – hvem er de, og barnehagepedagogenes opplevelse av egen kompetanse..	47
6.1.1 Barn i utfordringer – hvem er de?	47
6.1.2 Opplevelse av egen kompetanse	49
6.1.3 Oppsummering barn i utfordringer og opplevelse av egen kompetanse	49
6.2 Det generelle foreldresamarbeidet	50
6.2.1 Foreldresamarbeidets betydning	50
6.2.2 Betydningen av relasjonsbygging	51
6.2.3 Oppsummering - det generelle foreldresamarbeidet	52
6.3 Når foreldresamarbeidet oppleves utfordrende	53
6.3.1 Endringer i foreldrerollen	53
6.3.2 Å formidle at barn strever – den vanskelige samtalen med foreldrene	53
6.3.3 Viktigheten av å forstå foreldrene	55
6.3.4 Oppsummering - utfordrende foreldresamarbeid	56
6.4 Utfordrende foreldresamarbeid – hvordan påvirkes barna?	56
6.4.1 Barnehagens ivaretagelse av barna	56
6.4.2 Når utfordringene påvirker barna	57
6.4.3 Oppsummering – hvordan påvirkes barna?	59
7.0 Diskusjon	60
7.1 Barn i utfordringer – hvem er de, og barnehagepedagogenes opplevelse av egen kompetanse..	60
7.2 Det generelle foreldresamarbeidet	62
7.2.1 Relasjonsbygging:	64
7.3 Når foreldresamarbeidet oppleves utfordrende	65
7.3.1 Endringer i foreldrerollen	66

7.3.2 Å formidle at barn strever – den vanskelige samtalen.....	66
7.3.3 Viktigheten av å forstå foreldrene:	68
7.4 Utdfordrende samarbeid – hvordan påvirkes barna?.....	69
7.5 Avsluttende kommentarer	71
7.5.1 Videre forskning.....	73
Litteraturliste	75
Figurliste.....	80
VEDLEGG:	81
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	81
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	84
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	85
Vedlegg 4: Forenklet intervjuguide.....	87
Vedlegg 5: Godkjenning NSD	88

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom barnehagelovens formålsparagraf forpliktes barnehagene til et samarbeid med barnas hjem for å ivareta det enkelte barns trivsel, utvikling og behov for omsorg (*barnehageloven, 2005*). Foreldresamarbeidet har en sentral plass i barnehagehverdagen, og norske foreldre uttrykker i en foreldreundersøkelse gjennomført av EPSI Rating Norge at fornøydheten med barnehagene er stor. EPSI Rating Norge leverer uavhengige kundetilfredshetsanalyser og har gjennomført årlige målinger siden 2010. Samtlige viser at majoriteten av foreldrene er godt tilfredse med barnehagen. Resultatene er hentet fra intervjuer med tilfeldig utvalgte barnehageforeldre som gis en rekke spørsmål om opplevelse og erfaringer med barnehagen. Et av punktene som fremheves, er at foreldrene opplever at kommunikasjonen mellom dem og barnehagens personale er god (EPSI Norge Utdanning, 2019). Gjennom mange års erfaring, både som pedagogisk leder og styrer, er dette samsvarende med egen erfaring. Samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene fungerer stort sett svært bra. Både norsk og internasjonal forskning bekrefter at et gjensidig samarbeid mellom hjem og barnehage/skole er av sentral betydning for barns helhetlige utvikling (Andersson, 2003; Nordahl & Drugli, 2016; Westergård, 2010).

Av og til oppstår det likevel situasjoner som gjør at samarbeidet kan oppleves utfordrende for både barnehagen og foreldrene. Ofte oppstår utfordringene når vi i barnehagen har omsorg for et barn hvor den forventede normalutviklingen uteblir eller er sterkt forsinket. Selv har jeg erfart at samarbeidet lett settes på prøve når barnets emosjonelle utvikling og evne til selvregulering avviker sterkt fra normalutviklingen. Barnets utfordringer medfører uforutsigbar atferd, og det oppstår ofte konflikter med andre barn og de voksne i barnehagen. Barnehagen har en sentral plass i barnets og foreldrenes liv, og barnehagepedagogen er gjerne den som først setter ord på den avvikende utviklingen. Barnehagens evne til å formidle sin bekymring for barnet, samt foreldrenes reaksjon på tilbakemeldingen vil være medvirkende faktorer for begge opplevelse av det videre samarbeidet. Å ivareta samarbeidsrelasjonen mellom barnehagen og foreldrene på en sensitiv måte blir ekstra viktig når barnehagen eller foreldrene opplever at barnas utvikling ikke følger den forventede retningen.

Tidligere forskning bekrefter at foreldrenes forhold til skolen påvirkes av barnas mestring i skolesammenheng, - hvis barna strever gjør også foreldrene det (Andersson, 2003; Westergård, 2012). Foreldrene oppgir at det oppleves ekstra utfordrende hvis barnas vansker

er knyttet til atferd (Andersson, 2003; Webster-Stratton et al., 2008; Westergård, 2013). Gjennom egen praksis i barnehage, både som pedagogisk leder og styrer, har jeg erfart at foreldrene gir tilsvarende tilbakemeldinger. Foreldrene sier at det kan være vanskelig å ta imot og bearbeide informasjonen fra personalet. De oppgir også at de kan grue seg for å hente barnet sitt fordi de forventer negative tilbakemeldinger om barnet, og at de opplever tilbakemeldingene som kritikk mot seg selv og egen barneoppdragelse.

For at barn skal ha en optimal faglig og sosial utvikling fremheves betydningen av en helhetlig ramme i hverdagen (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2012). Et sentralt utgangspunkt for min studie er å forsøke å finne ut hvordan et utfordrende samarbeid kan ha en direkte, eller indirekte påvirkning på barna. Klarer barnehagen og foreldrene, sett med barnehagepedagogenes øyne, å «ha barnets beste som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29), også når de står i vanskelige samarbeidsrelasjoner?

1.2 Formålet med studien

Formålet med studien er å oppnå bedre innsikt i, og forståelse av, hvordan kvaliteten på foreldresamarbeidet kan påvirke utviklingen til barn i utfordringer. Sentrale tema vil være å se nærmere på hvordan barnehagen jobber med foreldresamarbeidet for å sikre kvaliteten i samarbeidsrelasjonen, og hvordan barnehagepedagogene opplever at barn i utfordringer kan bli påvirket når samarbeidsrelasjonen, av ulike årsaker, blir utfordrende. Dette er et tema det har vist seg vanskelig å finne litteratur om, så derfor er det et mål at min studie kan bidra med ny kunnskap om hvordan barnehagene opplever at samarbeidsrelasjonene med foreldrene kan medføre styrker eller svakheter i oppfølgingen av barn i utfordringer, både hjemme og i barnehagen.

Det kunne i utgangspunktet vært interessant å undersøke både foreldre og pedagogers opplevelse av et utfordrende samarbeid, men det vil være etisk utfordrende å finne foreldre som ønsker å delta siden emnet berører svært sårbare områder i familiens liv. Innenfor prosjektets tidsramme er det heller ikke realistisk å opparbeide den nødvendige tilliten hos aktuelle foreldre. Studien vil derfor se på barnehagens perspektiv på det utfordrende samarbeidet gjennom intervjuer med erfarne barnehagepedagoger som er i daglig kontakt med barn og foreldre.

Kvaliteten på foreldresamarbeidet vil kunne påvirkes av ulike faktorer knyttet til samarbeidsrelasjonen mellom hjemmet og barnehagen. En god samarbeidsrelasjon forutsetter at foreldrene har tillit til barnehagen, - en tillit som kan opparbeides gjennom pedagogens

evne til å møte foreldrene med positiv interesse, sensitivitet og forståelse (Glaser, 2018a). Studier viser at samarbeidsrelasjonen er mer sårbar når barnet har ulike utfordringer, og at samarbeidet fungerer best når foreldrene og barnehagen/skolen har den samme forståelsen (Andersson, 2003; Drugli & Onsøyen, 2010; Folkman, 1999). Ved å undersøke pedagogenes opplevelse av relasjonen mellom barnehagen og foreldrene, kan en få økt innsikt i hvordan samarbeidsrelasjonen påvirker kommunikasjonen og samarbeidet om barnas utfordringer.

Barnehagepedagogenes kunnskap om barns normalutvikling vil ligge til grunn for deres bekymring for enkeltbarns utvikling. Spørsmål omkring hva som gjør at et barn oppleves ekstra utfordrende, og om de innehar tilstrekkelig kompetanse til å sette ord på situasjonen, og til å håndtere utfordringene vil også være med på å danne utgangspunkt for den videre analysen.

Målet er å skildre de erfaringer og refleksjoner pedagogene har gjort seg omkring foreldresamarbeidets betydning for barnas utvikling og hvorfor samarbeidet av og til blir vanskelig, - og ikke minst hvordan barn kan påvirkes av et vanskelig samarbeid. Funnene vil deretter analyseres og eventuelle sammenhenger vil fortolkes og drøftes med barnets beste som utgangspunkt.

Prosjektet er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i 8 pedagogers egne beskrivelser om hvordan de opplever problemstillingene i studien. På grunn av det lave antallet deltakere som er intervjuet vil metoden ikke vise en statistisk generalisering av temaene (Thagaard, 2018), men heller beskrive en fenomenologisk fremstilling av temaer som oppleves viktig i fagfeltet. Det kan antas at kunnskapen som fremkommer i studien kan ha verdi for andre i fagfeltet, - internt i barnehagene, andre barnehager og samarbeidspartnere som PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) og barnevern. Muligens vil også skoler kunne se en overføringsverdi av de resultatene som fremkommer.

Prosjektet er fundamentert i et sterkt ønske om å medvirke til økt bevissthet om hvordan barn påvirkes av relasjoner rundt dem generelt sett, og relasjoner mellom foreldre og barnehagepersonalet spesifikt, - og at den økte bevisstheten kan føre til bedre oppvekstkår for barn i utfordringer.

1.3 Forskningsspørsmål

Prosjektets problemstilling «*På hvilken måte har kvaliteten på barnehagens foreldresamarbeid betydning for utviklingen til barn i utfordringer?*» er utarbeidet med bakgrunn i barnehagens rammeverk og pedagogisk litteratur om emnet.

Det ble gjort et bevisst valg om å ikke i forkant definere hva som lå i begrepet «*utfordringer*». Dette ble gjort fordi en da ikke bandt deltakerne til et forhåndsdefinert begrep, men åpnet for refleksjon over egen praksis og hva den enkelte opplevde som mest utfordrende for barna og menneskene omkring dem. Forskningsspørsmålene er også utformet for å romme deltakernes egne refleksjoner omkring samarbeidsrelasjoner, og hva den enkelte opplever at kan være utfordrende i foreldresamarbeidet:

- I hvilken grad opplever pedagogene at det er sammenheng mellom relasjonen de har til foreldrene og kvaliteten på samarbeidet?
- Hvordan opplever barnehagepedagogene at et utfordrende samarbeid kan påvirke barnas utvikling?

1.4 Avgrensninger

Prosjektets hovedtema omhandler hvordan man ivaretar barnets beste i utfordrende samarbeidsrelasjoner mellom barnehagen og foreldrene. Det tas utgangspunkt i et helhetlig syn på barns utvikling, og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) danner det teoretiske grunnlaget for hvorfor foreldresamarbeidet er av stor betydning. Det rettes et særlig fokus på barn i utfordringer, og hvordan deres utvikling kan påvirkes av kvaliteten på foreldresamarbeidet.

Det ble valgt å gå bredt ut i formulering av problemstilling og intervjuguide for å ikke gå glipp av viktige refleksjoner fra deltakerne. I løpet av intervjuene ble det beskrevet flere typer problemer som barn strever med i barnehagehverdagen. Noen av deltakerne nevnte språkvansker, andre sa noe om de innadvendte barna, men alle la vekt på at barn som strever med utagering og andre atferdsmessige utfordringer/diagnoser er de barna som møter flest utfordringer i barnehagehverdagen. Når det senere i teksten henvises til «*barn i utfordringer*», er det derfor disse barna det henvises til. Noen av eksemplene det refereres til er saker hvor flere instanser er involvert. Dette vil, av personvernmessige hensyn, ikke fremkomme i teksten.

Barns oppvekstvilkår er nært knyttet til samarbeidet mellom de ulike miljøene barna er deltakere i (Bronfenbrenner, 1979). Barnehagens samarbeid med foreldrene er en lovpålagt oppgave og dermed et tema barnehagen skal ha fokus på. Denne studien retter et særlig fokus på noen av de utfordringene pedagogene møter i foreldresamarbeidet. For å forstå hva som oppleves som utfordrende og spesielt, blir det tatt utgangspunkt i det som utgjør det generelle foreldresamarbeidet.

Som tidligere nevnt, kunne det vært interessant å undersøke både pedagogenes og foreldrenes opplevelse av et utfordrende samarbeid, og innhente begge perspektiv på hvordan barna ble påvirket. Dette kunne ha tilført studien et bredere perspektiv og dermed styrket prosjektets validitet (Thagaard, 2018). Foreldreperspektivet ble utelatt av flere årsaker. Temaets innhold er sensitivt og kan oppleves som vanskelig, særlig dersom en selv eller barnet har omfattende utfordringer. Ved å kun innhente informasjon fra den profesjonelle parten vil en i større grad også være sikker på at anonymitet og konfidensialitet ivaretas (NESH, 2016). Studiens tidsramme setter også en begrensning. Dette vil, totalt sett, kunne anses som en begrensning i studien, i og med at det kun er pedagogens stemme som løftes fram. Begrensningen tas høyde for i forskningsspørsmålene, som klart presiserer at det er barnehagepedagogenes opplevelse som gjengis i studien.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i 7 kapitler, hvor kapittel 1 inneholder en redegjørelse for valg av tema, studiens formål, forskningsspørsmål og studienes avgrensninger. Kapittel 2 omhandler ulike temaer innenfor barnehagens foreldresamarbeid. Kapitlet begynner med en redegjørelse for sentrale føringer og rammeverk som er aktuelle for denne studien, før det settes fokus på tidligere forskning som anses som relevant. Neste avsnitt gir en beskrivelse av foreldresamarbeidet i en mangfoldig hverdag, før kapitlet avsluttes med å se nærmere på hva som kan være medvirkende faktorer når foreldresamarbeidet oppleves utfordrende.

I kapittel 3 presenteres studiens teoretiske modeller og perspektiv. Studien er forankret i en systemteoretisk forståelse, inspirert av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979). Kapitlet innledes derfor med en redegjørelse av deler av den økologiske modellen, med utgangspunkt i hva som anses som betydningsfullt for denne studien. De neste avsnittene redegjør for teoretiske betraktninger omkring barnet i et helhetlig perspektiv, samt barnets evne til selvregulering og den emosjonelle utviklingen. Kapitlets siste avsnitt er viet til familien og foreldrerollen. Kapittel 4 gir en redegjørelse for sentrale kompetanser som anses som viktige for studien, - kommunikasjons- og relasjonskompetanse samt kontekstkompetanse. Videre redegjør kapittel 5 for studiens metodevalg, verifisering av data samt den bakenforliggende forskningsetiske vurderingen.

Kapittel 6 presenterer funnene som kom frem i intervjuene, mens drøfting av funnene foretas i kapittel 7, som til slutt avrundes med avsluttende kommentarer.

2.0 Foreldresamarbeid

2.1 Sentrale føringer og rammeverk

Foreldresamarbeidet har en sentral plass i barnehagens hverdag, og barnehagens rammeverk gir klare føringer for hva et samarbeid skal inneholde. Rammene for barnehagens foreldresamarbeid er nedfelt i både barnehageloven (2005) og Rammeplanen for barnehagens innhold (2017), og er dermed et område barnehagene skal prioritere.

Barnehagens foreldresamarbeid skal utføres i nært samarbeid og forståelse med barnas hjem, og skal «ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Det vektlegges at samarbeidet «alltid skal ha barnets beste som mål», og at ansvaret «for barnets trivsel og utvikling» ligger både hos barnehagen og hos foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

Barnehagepersonalet møter en mangfoldig foreldregruppe med ulike ønsker og behov. Det individuelle må hele tiden balanseres opp mot gruppens allmenne behov og verdier (Glaser, 2018b). Selv om barnehagen skal fremstå som romslig i møtet med en mangfoldig foreldregruppe, er det likevel nødvendig å samles om noen felles verdier som kan være samlende for alle deltakerne i barnehagehverdagen (Glaser, 2018a). Barnehagens verdsettelse må være bygget på verdier som er fastsatt i barnehageloven (2005) og FNs barnekonvensjon (1989).

Rammeplanen vektlegger at barnehagen har ansvar for å tilrettelegge for en god dialog og et godt samarbeid med barnas foreldre. Samarbeidsformene skal romme både samarbeidet med den enkelte forelder, og hele foreldregruppen gjennom foreldreråd og samarbeidsutvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Individnivået fordrer at samarbeidet skal ivareta muligheten for jevnlig erfaringsutvekslinger og sikre at foreldrenes synspunkter blir hørt. En har også et ansvar for, etter beste evne, å unngå at barnet opplever å komme i en lojalitetskonflikt mellom barnehagen og foreldrene.

«På individnivå skal barnehagen legge til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring. Barnehagen skal begrunne sine vurderinger overfor foreldrene og ta hensyn til foreldrenes synspunkter. Samarbeidet skal sikre at foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

2.2 Forskning på foreldresamarbeidets betydning

Teksten som omhandler tidligere forskning begynner med en gjennomgang av studier som belyser sammenhengen mellom barns helhetlige utvikling og foreldrenes samarbeid med barnets utdanningsinstitusjon. Det viste seg vanskelig å finne forskning som var utført i barnehagesammenheng. Studiene som er valgt er derfor hentet fra norsk og internasjonal skoleforskning. I tillegg er det sett nærmere på studier som belyser hvordan hjem-skolesamarbeidet påvirkes når barnet møter utfordringer på skolen. Resultatene belyser hvordan kvaliteten på samspillsrelasjoner mellom foreldre og lærere kan ha en direkte påvirkning på barna, og det er nærliggende å tenke at de samme prinsippene også vil gjelde for barnehagebarna og deres foreldre i møtet med barnehagepedagogene. En dansk barnehagestudie gjennomført av Folkman (1999) bekrefter antakelsen om at barnehageforeldrene opplever samarbeidsrelasjonen tilsvarende som skoleforeldrene.

Flere av de gjennomgåtte studiene påpeker at foreldresamarbeidet omkring barn med utfordringer ser ut til å fungere forskjellig for ulike grupper av foreldre. Kapittelet avsluttes derfor med en norsk studie fra 2009 som belyser risikofaktorer i samarbeidet omkring barn med atferdsvansker.

2.2.1 Det viktige samarbeidet

Når en gjennomgår forskning som har sett nærmere på sammenhengen mellom et godt foreldresamarbeid og barns trivsel og utvikling på skolen, er resultatene som foreligger entydige i sitt budskap. Den forskningsbaserte kunnskapen viser at det er en klar sammenheng. Selv om det ikke foreligger mye barnehageforskning på dette området vil det likevel være nærliggende å anta at denne kunnskapen kan overføres til barnehagebarna og deres foreldre (Drugli & Onsjøien, 2010).

Flere studier viser at når det er god kommunikasjon mellom læreren og foreldrene gir det en positiv påvirkning på barnas fungering og trivsel. Drugli & Onsjøien (2010) påpeker at et godt samarbeid gir foreldrene en bedre forståelse av hva som forventes av dem, noe som igjen gir økt trygghet i møtet med skolen. Når foreldrene involveres på en positiv måte i det som skjer på skolen, fremmer det barnets utvikling, både sosialt og faglig (Hill & Craft, 2003). I sin studie fant Hill & Craft (2003) at det var særlig foreldrenes frivillige deltakelse i klasserommet, samt det å sende materiell med på skolen var med på å forbedre elevenes akademiske ferdigheter. Når foreldrene er kjent med skolen som system og kjenner til hva som foregår, er de mer engasjert i barnas skolefaglige arbeid (Riggs & Medina, 2005).

Nordahl har gjennom flere studier belyst samarbeidet mellom hjem og skole i Norge, og hans funn samsvarer med de omtalte utenlandske studiene. I en oppsummering av egen og andres forskning synliggjør Nordahl (2007) at barnas motivasjon og interesse for skolen er knyttet til foreldrenes engasjement for skolen. Dersom foreldrene har en positiv innstilling og framsnakker skolen, fremmer det barnas læring fordi skolen da oppfattes som betydningsfull (Nordahl, 2007).

Nordahl og Skilbrei (2002) belyser flere viktige punkter i en evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole. Prosjektet oppsummeres med at det er relativt stor avstand i forholdet mellom idealer og realiteter i samarbeidet mellom hjem og skole. De fleste foreldrene er til god hjelp og støtte i barnas skolegang, de er godt informert og de deltar i det praktiske arbeidet på skolen. Det er likevel lite dialog og foreldremedvirkning når det kommer til læringsmiljø og emner knyttet til undervisning. Den enkelte lærers holdninger til foreldre som ressurs ser ut til å være avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. Evalueringen belyser også en del hindringsfaktorer som ga utfordringer i etableringen av samarbeidet. Som eksempler nevnes at noen skoler mangler tro på at foreldre har forutsetninger til å delta i et samarbeid og at noen skoler synes det er vanskelig å slippe til foreldrene (Nordahl & Skilbrei, 2002). Evalueringen synliggjør at skoleledelsens holdninger til foreldresamarbeidet preger skolens kultur og klima, og vil ha en medvirkende rolle i den etablerte samarbeidskulturen. NOVA Rapporten «*Læringsmiljø og pedagogisk analyse, En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*» gir samsvarende resultat, - når skoleledelsen var opptatt av å forbedre samarbeidet med foreldrene, opplevde lærerne økt kompetanse og mestringfølelse i dette arbeidet. Foreldrene ved prosjektskolene bekreftet samtidig at de opplevde bedre informasjon både om undervisningen og elevens faglige utvikling. De opplevde også en noe sterkere innflytelse i barnas skolehverdag, og at det ble tatt mer hensyn til deres synspunkter enn tidligere (Nordahl, 2005).

Andersson (2003) gjennomførte en studie som hadde som formål å se nærmere på hvordan foreldrene til svenske skolebarn opplevde hjem-skole samarbeidet. Gjennom studien belyste hun de ulike møtene mellom familien og skolen, og hennes resultater viser at foreldrenes opplevelse av skolen er sterkt preget av barnets tilpasning til skolen. De foreldrene som beskriver positive møter med skolen har barn som er motiverte og opplever at de har det bra på skolen. Når barna har utfordringer er foreldrenes opplevelse preget av negative møter med skolen. Hvis barnet hadde lærevansker opplevde foreldrene at kontakten med skolen i stor grad ble en kamp om å oppnå forståelse for barnets utfordringer, og å få de ressurser barnet

hadde krav på. Foreldre til barn med sosiale vansker beskrev kontakten med skolen som enten overflatisk eller negativ, og at den var preget av formaninger og kritikk fra skolens side. Foreldrene beskrev at både de og barnet hadde en dårlig relasjon til skolepersonalet. Dersom barnet ble mobbet opplevde foreldrene at skolen ble passiv og utilgjengelig. Foreldrene var samstemte om at barnets skolesituasjon påvirker hjemmesituasjonen i stor grad. Barnets vansker preger familierelasjonen, egen jobbutførelse, følelser og sosialt liv siden alle krefter og tanker kretser om barnets problemer (Andersson, 2003).

Westergård og Galloway (2004) har i sin forskning sett nærmere på omfanget av desillusjonerte foreldre i skolen og hvilke faktorer som er av avgjørende betydning for at foreldrene blir desillusjonerte. Deres funn viser det samme som tidligere nevnte forskning. Det var en del foreldre som opplevde at de ikke ble ivaretatt av skolen. Lav inntekt og utdanning ser ut for å være en medvirkende faktor hvor desillusjonerte foreldrene syntes å være (Westergård & Galloway, 2004). Foreldrene oppga også at den ujevne maktbalansen mellom dem og lærerne spilte en medvirkende rolle. Det opplevdes som vanskelig når skolen formidlet et annet perspektiv på saken enn det de selv prøvde å formidle, slik at de ikke klarte å oppnå en felles forståelse (Westergård & Galloway, 2004). Skoleledelsens rolle fremheves som avgjørende for hvilke holdninger skolen har til foreldrene og foreldresamarbeidet. Når ledelsen fremmer verdier som preger skolens atmosfære positivt påvirker dette alle relasjonene i skolehverdagen (Westergård, 2010).

Foreldregruppen er mangfoldig, og graden av involvering i skolen vil være forskjellig. Når foreldrene ikke føler seg ivaretatt av skolen oppstår en følelse av avmakt, og det er særlig foreldrene til de mest sårbare barna som opplever at det er vanskelig å oppnå et konstruktivt samarbeid (Andersson, 2003; Nordahl & Skilbrei, 2002; Westergård 2010).

Det er, som tidligere nevnt, bred enighet om at samarbeidsvansker ofte oppstår når barna strever på skolen. Det er mye som tyder på at utfordringene er størst når samarbeidet omhandler barn med atferdsvansker. En mulig årsak til dette kan være at samarbeidet da i stor grad vil handle om at barnets atferd kan medføre belastninger for andre (Drugli & Onsøien, 2010). I en studie gjennomført av Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller (2008) bemerkes det at negativt foreldresamarbeid ser ut til å være en sentral risikofaktor som bidrar til at barns atferdsvansker opprettholdes i de tidlige skoleårene. Det kan synes som om at et fungerende foreldresamarbeid fremmer barns motivasjon til å følge skolens regler, og å avstå fra aggressiv atferd i skolehverdagen (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007).

Forskere vektlegger viktigheten av å etablere et grunnleggende godt samarbeid helt fra starten. Et etablert gjensidig tillitsforhold mellom foreldre og personalet gjør det enklere for begge parter å ta kontakt på et tidlig tidspunkt. Når terskelen for å ta opp ting er lav, oppleves det enklere å ta opp utfordrende tema (Drugli & Onsjøien, 2010).

Westergård og Galloway (2010) presenterer funn som viser at kvaliteten på samarbeidet var bedre når skolen tok kontakt først. En mulig forklaring kan være at læreren tar kontakt i en tidlig fase, slik at problemet ikke har rukket å utvikle seg over tid. Samarbeidsrelasjonen kan dermed utvikles i forkant av problemet. Når det er foreldrene som tar kontakt, handler det kanskje om en bekymring som har vokst fram over tid, og relasjonen mellom foreldrene og læreren preges av hvordan læreren imøtekommer foreldrenes bekymring (Westergård, 2012).

Dette samsvarer med Anderssons (2003) funn. Hun beskriver at foreldre savnet at skolen tok initiativ til samarbeid. Mange beskrev at de måtte etterlyse informasjon, og når skolen så informerte, hadde de samlet så mye informasjon at problemet hadde blitt kjempestort. Foreldrenes tilbakemeldinger handlet om et ønske om å bli møtt med respekt, og at deres kunnskap om eget barn ble mer lyttet til. Alle fremhevet viktigheten av å bli respektert og lyttet til, og et ønske om ærlige tilbakemeldinger fra skolen (Andersson, 2003).

Webster-Stratton (2005) påpeker at nøkkelen til et vellykket foreldresamarbeid handler om lærerens evne til å kommunisere med foreldrene. Det er et vanlig problem at foreldre opplever at de ikke blir møtt med respekt og hørt på av læreren (Webster-Stratton, 2005).

Drugli & Nordahl (2016) påpeker at det kan virke som om det er mest kontakt mellom skolen og foreldrene når barnet strever med ulike utfordringer, og særlig kan det se ut for at samarbeidsrelasjonen blir utfordret når barnet har atferdsvansker (Andersson, 2003; Drugli & Nordahl, 2016; Drugli & Onsjøien, 2010). Drugli & Nordahl (2016) forklarer dette med at kontakten ofte blir negativ ved at skolen tar kontakt med foreldrene når barnet har gjort noe galt, og at foreldrene blir frustrert over denne telefonen fordi de ikke vet hva de skal gjøre med informasjonen, eller hva læreren forventer av dem. Slik negativ kontakt kan medføre at foreldrene trekker seg unna samarbeidet. Hvis den reduserte kontakten vedvarer over tid, kan den bidra til at barnas atferdsvansker øker (Webster-Stratton et al., 2008). Ifølge Drugli & Onsjøien (2010) har foreldrene et behov for å trekke seg unna samarbeidet for å beskytte seg selv mot de negative tilbakemeldingene. Hjemmesituasjonen oppleves vanskelig, og det blir dermed ekstra utfordrende hvis barnehagen eller skolen heller ikke håndterer barnets vansker.

Folkman (1998) skriver i sin bok *Utagerende og innadvendte barn* at foreldresamarbeidet i barnehagen omkring innadvendte og utagerende barn fungerte best når personalet og foreldrene hadde en samsvarende innstilling til det barnet strevde med. Personalet uttrykte at det kunne ta lang tid før de klarte å etablere et tillitsfullt forhold til foreldrene. «Foreldrene satte pris på at barnehagens personale bekymret seg om hvordan barnets utvikling var, de bad om råd og torde diskutere sin egen uro» (Folkman, 1999, s. 142). Derimot ble situasjonen en annen når foreldrene og personalet sto langt fra hverandre i synet på barnet.

Foreldrene viste den samme usikkerheten som studier fra skoleforskning har bemerket, - de uttrykte at de var usikre på hva som ble forventet av dem i barnehagen, og at de ikke visste hva de skulle gjøre. De som hadde barn som var utagerende hadde et særlig behov for å bli møtt med respekt og omtanke. Barnehagen kunne bli oppfattet som et ubeskyttet sted, hvor uroligheten, skyldfølelsen og skammen overfor personalet og andre foreldre gjorde at de følte seg ekstra utsatt (Folkman, 1999).

Drugli og Nordahl (2016) beskriver i forskningsartikkelen *Samarbeidet mellom hjem og skole* at lærerens væremåte og dennes holdninger til foreldrene utgjør en sentral faktor for hvordan samarbeidskvaliteten oppleves. Noen grupper foreldre har større risiko enn andre for å bli møtt med negative holdninger. Ifølge internasjonale studier tenker mange lærere at foreldre med lav sosioøkonomisk status ikke er interessert i å samarbeide med skolen, eller at de kan være vanskelige å samarbeide med (Bakker, Denessen & Brus-Laeven, 2007; Lawson, 2003). Forutinntatte holdninger rettet mot en hel gruppe kan medføre at foreldrene ikke ses som enkeltindivider med ulike behov og forventninger til samarbeidet (Lawson, 2003). Lærerens holdninger kan da, ifølge Drugli & Nordahl (2016), bli en samarbeidshemmende faktor fordi læreren, for eksempel, inntar en passiv rolle overfor disse foreldrene og unngår å etablere kontakt. Det er også i norsk sammenheng funnet sammenhenger som viser at foreldresamarbeidet fungerer dårligere for noen grupper foreldre enn andre (Drugli, Fossum, Larsson & Mørch, 2009; Westergård & Galloway, 2004), her eksemplifisert ved studien som ble gjennomført av Drugli og kollegaer i 2009. Denne studien så nærmere på foreldreinvolvering i norske barnehager og skoler når barna hadde alvorlige atferdsvansker. Målgruppen var foreldre til barn mellom 4-8 år som var henvist til behandling for alvorlige atferdsvansker. Forskerne undersøkte om graden av foreldreinvolvering ble påvirket av psykososiale og demografiske faktorer hos de foresatte. Studien konkluderte med at det er ulikheter mellom grupper av foreldre og graden av foreldreinvolvering. Det ble funnet at foreldreinvolveringen fungerte dårligst i både barnehage og skole når foreldrene hadde lav

utdanning eller slet med psykiske vansker (Drugli et al., 2009). For barnehageforeldrene var utdanningsnivået den mest utslagsgivende faktoren. Pedagogene rapporterte at de opplevde mest foreldreinvolvering når foreldrene hadde høyere utdanning. Resultatet ga en klar indikasjon på at foreldresamarbeidet om barn med alvorlige atferdsvansker fungerer best når foreldrene har høyere utdanning. Funnet bekreftes også i en kvalitativ studie blant 27 pedagoger fra det samme utvalget som over. Pedagogene beskriver her at de opplever at det beste samarbeidet er med ressurssterke foreldre hvor det er få bekymringer om hvordan barnet har det hjemme (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). En fant her at foreldreinvolveringen også er svakere når en eller begge foreldrene strever med psykiske vansker. Dette tyder på at pedagogene ikke i tilstrekkelig grad klarer å opprette et godt samarbeid når foreldrene strever psykisk. Barnehagene har en mer jevnlig kontakt med foreldrene enn skolen har. Dette kan lette samarbeidet, også for de familiene som i utgangspunktet kan være vanskelige å etablere god kontakt med. Men studien viser at også barnehagene strever med å involvere noen foreldregrupper i samarbeidet rundt barn med alvorlige atferdsvansker. Dette er faktorer barnehagepersonalet bør være bevisste på mener Drugli og kollegaer (2009). Når foreldrene også strever, blir det ekstra viktig for barna at hjem og barnehage oppleves som en helhet rundt barna (Drugli et al., 2009), og forskningen gir grunn til å tro at norske pedagoger trenger økt kompetanse i hvordan de involverer de særlig risikoutsatte foreldregruppene (Drugli & Onsøien, 2010).

2.2.2 Oppsummering tidligere forskning

Forskning bekrefter at foreldreinvolvering er viktig for barnets trivsel og faglige utvikling på skolen, - og i barnehagen. Studiene påpeker samtidig at foreldre og lærere har ulike oppfatninger og forventninger til samarbeidets intensjon og innhold, og at det er relativt stor avstand mellom realiteten og intensjonen i samarbeidet. Lærerens holdninger til foreldrene som ressurs ser ut til å være en betydningsfull faktor i lærerens prioritering av samarbeid med foreldrene. Når skoleledelsen fremmer positive holdninger til samarbeid påvirker dette lærerens trygghet og kompetanse, som igjen får en avgjørende betydning for kvaliteten på foreldresamarbeidet.

Foreldrene til barn som har det bra på skolen oppgir oftest at de er fornøyd med samarbeidet. Samarbeidsutfordringene oppstår når barnet strever, og blir særlig fremtredende når foreldrene opplever at skolen ikke deler deres bekymring for barnet. Særlig ser dette ut til å gjelde når barnet har atferdsmessige utfordringer.

Studier viser at samarbeidet fungerer ulikt for ulike grupper av foreldre, og at både skole og barnehage mangler tilstrekkelig kompetanse i hvordan å involvere ekstra risikoutsatte foreldregrupper.

2.3 Foreldresamarbeid i en mangfoldig barnehagehverdag

Glaser (2018a) viser til både norsk og internasjonal forskning når hun påpeker at foreldrenes involvering har betydning for barnas utvikling og fungering, samt på barnehagens kvalitetsarbeid. Hun vektlegger viktigheten av at pedagogene er sensitive overfor foreldrene for å sikre gode overganger i barnas liv. Med bakgrunn i Antonosky's «sense of coherence», eller på norsk «betydningen av å se mening og sammenheng i tilværelsen» (Antonovsky (1988) gjengitt i Glaser (2018b s. 251) påpeker Glaser (2018) at barnehagen i møtet med foreldrene må bekrefte foreldrenes betydning i barnets liv, og medvirke til at foreldrene får positive samspillsmønstre med barnet sitt.

Når en ser på samarbeidet i et historisk perspektiv har det skjedd store endringer, både innholdsmessig og i forholdet mellom personalet og foreldrene. De senere årene ses en klar endring i retning av et mer likeverdig samarbeid. Pedagogens rolle er ikke lenger å være eksperten som informerer om arbeidet og barnets utvikling, men heller anvender sin kompetanse i et likeverdig samarbeid preget av gjensidighet (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006).

Det at de aller fleste barn i Norge går i barnehage medfører at barnehagen er en del av det store mangfoldet som samfunnet vårt består av. Barnehagepersonalet møter daglig en mangfoldig foreldregruppe hvor alle har ulike ønsker og behov. En av utfordringene barnehagen står overfor er at det individuelle hele tiden må balanseres opp mot gruppens allmenne behov og verdier (Glaser, 2018b). Barnehagen kjenner barna best i barnehagen, mens foreldrene kjenner dem best hjemme. Dette gjør at utgangspunktet for samarbeidet er forskjellig. Dersom en klarer å legge til grunn en erkjennelse av, og forståelse for, at foreldrene har andre perspektiver og meninger enn en selv, øker det muligheten for et velfungerende samarbeid (Westergård, 2012). Gjennom å etablere et verdsett som kan oppleves samlende for mangfoldet av deltakere i barnehagens hverdag kan en skape et godt fundament for et velfungerende samarbeid (Glaser, 2018a).

Barnehagen skal drives i nært samarbeid med barnas hjem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor særdeles viktig at barnehagen har et bevisst forhold til hvilke muligheter foreldrene gis til å dele informasjon om sine barn og hvordan disse innspillene mottas.

Foreldrenes forventninger til barnehagen vil være svært ulike. Noen vil ligge nært opp til barnehagens tanker og visjoner, mens andre vil kunne oppleves provoserende for personalet (Gjervan et al., 2006). Det er barnehagens ansvar å ta initiativ til samarbeid og sørge for at det opprettholdes og utvikles. Barnehagens samarbeidskompetanse må derfor bestå av en rekke sammensatte faktorer som omhandler kunnskap, holdninger og ferdigheter som fremmer et samarbeid (Gjervan et al., 2006). Foreldresamarbeidet vil alltid ha bedre kvalitet når det utføres av profesjonelle som har kunnskap om hvor viktig samarbeid er i det faglige arbeidet omkring barnet, enn når det utøves av personer som mangler denne kunnskapen (Drugli & Onsøien, 2010). Foreldre har lett for å knytte samarbeidserfaringen med barnehagen eller skolen til enkeltpersoner, og ser dem dermed som personavhengige institusjoner. Foreldrene gir uttrykk for at de er fornøyd hvis forholdet mellom barnet og personalet er godt, men at dette er noe de ikke har råderett over (Drugli, 2008). Ansvaret for et velfungerende samarbeid må likevel ikke knyttes til enkeltpersoner i barnehagen. Det er et systemansvar å sikre at personalgruppen opplever å ha tilstrekkelig trygghet og kompetanse til møte foreldrene på en profesjonell måte (Drugli & Onsøien, 2010).

2.4 Utfordrende foreldresamarbeid

Drugli og Onsøien (2010) vektlegger viktigheten av å etablere et grunnleggende godt samarbeid fra starten av. Når det er etablert et positivt og gjensidig tillitsforhold mellom foreldrene og personalet er det enklere for begge parter å ta kontakt med hverandre. Når den gjensidige terskelen for å ta opp ting som angår barnet er lav, kan det oppleves som enklere å ta opp emner som føles problematiske. Det er likevel ikke alltid at en klarer å enes om barnets beste. Barnehagens foreldresamarbeid står da overfor noen utfordringer som kan føre til at både foreldrene og personalet synes det kan være vanskelig å få til en konstruktiv dialog.

Forskning viser til at barns atferdsvansker ofte fører til vansker i samarbeidet (Andersson, 2003; Drugli & Nordahl, 2016; Drugli & Onsøien, 2010; Webster-Stratton et al., 2008). En årsak til dette er sannsynligvis at samarbeidet da i stor grad vil handle om at barnets vanskelige atferd fører til belastninger for andre. Foreldrene trekker seg gjerne unna for å beskytte seg mot negative tilbakemeldinger. De opplever gjerne barnet som strevsomt hjemme, og det blir en ekstra belastning når barnet heller ikke fungerer i barnehagen (Drugli & Onsøien, 2010). Noen ganger vil foreldrene og barnehagen være uenige om hva som er barnets behov, og hvilke tiltak som bør settes inn. Barnets vansker skyldes i tillegg kanskje foreldrenes livsstil eller deres manglende forståelse for barnets behov. I slike situasjoner kan samarbeidsprosessene preges av uenighet og konflikt (Drugli & Onsøien, 2010). Når de nære

voksne ikke klarer å etablere gode samarbeidsrelasjoner, kan det skape brister i barnets behov for helhetlige rammer (Bronfenbrenner, 1979). Gjennom denne studien er målet å oppnå økt kunnskap om hvordan barnehagepedagoger erfarer at utfordrende samarbeidsrelasjoner kan påvirke barna, og da særlig de barna som er mest sårbare grunnet egne utfordringer.

Av ulike årsaker vil det også være større risiko for at foreldresamarbeidet fungerer dårligere for noen grupper foreldre. Som beskrevet tidligere vil blant annet lav sosioøkonomisk status, lavt utdanningsnivå og foreldrenes psykiske helse medføre en risiko for at samarbeidet svekkes (Drugli et al., 2009; Nordahl & Drugli, 2016). Det er særlig viktig for barnehagen å ha et bevisst forhold til de faktorene som kan virke hemmende for samarbeidet. En kan da utarbeide strategier som, i større grad, sikrer at samarbeidet oppleves konstruktivt også for risikoutsatte foreldre og barna deres (Drugli & Onsjøien, 2010). Foreldrene kan oppleve at det er vanskelig å møte profesjonelle fagpersoner, og de er derfor sårbare i samarbeidsrelasjon. Barnehagens formelle retningslinjer danner et viktig grunnlag for å sikre et godt samarbeid. I tillegg må en jobbe aktivt i personalgruppen for å etablere gode holdninger slik at alle blir møtt med den samme respekten og forståelsen (Glaser, 2018a). Ved å fremheve foreldrenes betydning for barnet gjennom å bekrefte samspillsmønstre eller fremheve barnets positive egenskaper, kan en styrke foreldrenes relasjon til det utfordrende barnet (Glaser, 2018b). Andersson (2004) viser til at det er viktig å se på mulighetene og ikke bli hengende fast i problemtenkningen. Hun påpeker at en har lett for å ta det som fungerer som en selvfølge, og hvis noe begynner å gå dårlig oppstår en tendens til å overfokusere på problemene. Barnets vansker blir hovedfokuset, og man leter etter forklaringer for å definere årsaker og virkning, og har et ønske om å finne tiltak som kan kompensere.

2.5 Oppsummering foreldresamarbeid

Det er sterkt faglig begrunnet at et kvalitativt godt foreldresamarbeid har stor betydning for barnets trivsel og utvikling i barnehagen. Det er barnehagen, som den profesjonelle aktøren, som har ansvaret for å etablere og opprettholde samarbeidsrelasjonen til foreldrene. I et mangfoldig samfunn kan dette være en utfordrende oppgave, og det krever at barnehagepersonalet innehar god samarbeidskompetanse. Det er mange fordeler i det å etablere gode samarbeidsrelasjoner fra starten, fordi terskelen for å ta opp vanskelige emner blir lavere. Av og til kan det likevel oppstå uenighet som fører til utfordringer i samarbeidet, og det er mye som tyder på at noen grupper foreldre har økt risiko for å komme i utfordrende samarbeidsrelasjoner. Det er derfor viktig at barnehagen har et bevisst forhold til hvilke faktorer som kan være medvirkende på å hemme samarbeidsrelasjoner.

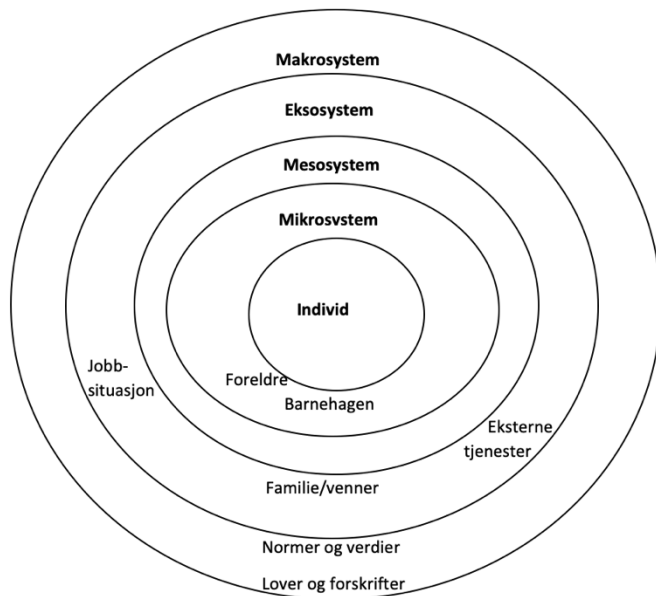
3.0 Sentrale teoretiske modeller og perspektiv

Norske barn tilbringer mye tid i barnehagen. Barnehagen har derfor en sentral plass i barnas liv, og vil dermed også være en viktig arena for foreldrene. «Hjem og barnehage utgjør til sammen helheten i barnets liv, og barnets utvikling er i stor grad knyttet til foreldrenes trivsel og tillit til barnehagen» (Glaser, 2018b, s. 241). Som beskrevet tidligere, er foreldrenes trygghet, tillit og trivsel nært knyttet til kvaliteten i samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen eller skolen. Det blir dermed nærliggende å tenke seg at en må jobbe med foreldrenes fornøydhets for å få fornøye barn, og at barnehagetilbudets kvalitet økes ved tett og god kontakt mellom barnehagen og foreldrene (Glaser, 2018a). Formålet med denne studien er å se nærmere på sammenhengen mellom barnehagens samarbeidsrelasjon med foreldrene og kvaliteten på foreldresamarbeidet, samt hvordan barnets utvikling kan påvirkes når den gode relasjonen mellom foreldre og barnehage møter utfordringer. Studiens teoretiske forankring er knyttet til en systemteoretisk forståelse av foreldresamarbeidets betydning for barns utvikling. Et systemteoretisk perspektiv anerkjenner at barna er en del av to systemer, hjemmet og barnehagen/skolen. Disse systemene påvirker hverandre gjensidig, - det som skjer hjemme påvirker det som skjer i barnehagen/på skolen og omvendt (Bronfenbrenner, 1979). Det er derfor viktig å etablere et samarbeid som er til det beste for barnet (Westergård, 2012). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) danner grunnlaget for hvordan denne studien forstår betydningen av samarbeidet mellom hjem og barnehage, og er redegjort for i neste avsnitt. Bronfenbrenners modell (1979) er også bakgrunnen for å forstå de andre perspektivene som har hovedfokus i denne oppgaven, herunder barnet og dets behov, samt familien og foreldrerollen. Med bakgrunn i Bronfenbrenners modell (1979) vil man ha en faglig tyngde når man ser på tryggheten som skal etableres gjennom den emosjonelle utviklingen og barnets behov for hjelp til selvregulering.

3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner viet mye av sin forskning mot det å se menneskets vekst og utvikling i sammenheng med miljøet rundt seg. Hans forståelse av den menneskelige utviklingen ble plassert i krysningspunktet mellom samfunnsvitenskap og biologi, og var dermed begrunnet i både et tverrfaglig og et helhetlig perspektiv (Bø, 2012). Bronfenbrenners hovedverk *The ecology of human development* ble utgitt i 1979. Her sammenfattet han alle faktorer som virker inn på et oppvekstmiljø i en modell han kalte utviklingsøkologisk (Bø, 2012). Modellen er med på å visualisere hvordan interaksjonen mellom barnets foreldre og

barnehagens personale indirekte påvirker barnet. Bronfenbrenner, og hans økologiske perspektiv (1979) har hatt stor betydning for hvordan man forklarer menneskers utviklingsprosess i interaksjon og samhandling med andre, i ulike systemer og miljøer. Han mente at utviklingen skjer i et dynamisk samspill mellom individet og miljøet, og at det skjer en gjensidig interaksjon mellom de ulike systemene. Barn vokser og utvikler seg i en kompleks verden, og de må fra tidlig alder lære å forholde seg til ulike oppvekstarenaer. For barn vil en opplevelse av sammenheng mellom de ulike arenaene i deres liv ha stor betydning for utviklingsløpet (Bronfenbrenner, 1979). Han påpekte viktigheten av å tenke helhetlig når en ser på det sosiale samspillet rundt barna. I hans utviklingsøkologiske perspektiv vektlegges læren om at det oppstår en sammenheng mellom menneskene og de miljøene de omgis av. Han var opptatt av at barnets helhetlige utvikling ble påvirket av interaksjonene mellom individet og dets omgivelser, og at individet dermed aldri kan analyseres isolert og utenfor en sosial sammenheng. I et utviklingsøkologisk perspektiv vil barnets oppvekstmiljøer ses på som deler i en helhet, og helhetstenkingen vil ramme inn samarbeidet mellom hjem og barnehage (Bø, 1988). Den sterke sammenhengen mellom de ulike arenaene i barnets liv vil ha gjensidig påvirkning på hverandre, og relasjonen mellom foreldre og barnehage vil dermed kunne virke fremmende eller hemmende for barnets utvikling. Barnets utvikling vil, i dette perspektivet, alltid være avhengig av flere faktorer, også av faktorer som kan ligge langt fra barnet (Bø, 2012). En optimal utvikling er avhengig av at barnet opplever kontinuitet i positive nære relasjoner (Bronfenbrenner, 1979). Han sammenfattet faktorene som påvirker oppvekstmiljøet til den utviklingsøkologiske modellen. Modellen beskriver fire ulike systemer som påvirker hverandre i gjensidige interaksjoner, - mikro-, meso-, ekso og makrosystemet.



Figur 1 - Modell inspirert av Bronfenbrenner (1979)

Det innerste systemet, mikronivået, består av barnet og de arenaene barnet ferdes i. Det er her en, blant annet, finner hjemmet og barnehagen og de nære voksne som barnet er knyttet til (Bø, 2012). Mesonivået beskriver det samspillet som finner sted i mikronivåene. Samarbeidet mellom hjem og barnehage vil dermed ligge her, - det som skjer i barnehagen vil påvirke det som skjer hjemme og omvendt. Det er dette utgangspunktet som ligger til grunn for det videre arbeidet med å besvare forskningsspørsmålene i denne studien. En kan likevel ikke bare ta utgangspunkt i det som skjer i mikro- og mesonivåene, for vi påvirkes alle av ting som ligger utenfor umiddelbare nærhet (ekso- og makronivåene). Eksosystemet beskriver det som skjer i samfunnet og som har en indirekte påvirkning på barnet. Eksempler her kan være barnehagens arbeidsmiljø, ressurstilgang, som PPT, i barnehagen og foreldrenes jobbsituasjon. Ytterst i den utviklingsøkologiske modellen finner vi makronivået som består av samfunnets normer og verdier.

Det er svært viktig å binde sammen de mikronivåene som barna ferdes i, - til meso. Mesobåndet mellom hjem og skole ble av Bronfenbrenner (1979) sett på særlig viktig. Han trakk fram viktigheten av å vokse inn i en fellesskapskultur hvor en møter felles verdier og kunnskap. Det er sentralt at de ulike miljøene har et gjensidig samarbeid. Barn vil profitere på å møte ulike rollemodeller som har likeartede forventninger, som skaper forutsigbarhet og som samarbeider og bekrefter barnets identitet (Bronfenbrenner, 1979).

Det utviklingsøkologiske synet ivaretar hele det sosiale systemet rundt barnet. Det er tre begreper som fremheves, - aktivitetene barnet engasjerer seg i, rollene barnet får i samspill og

de relasjonene som utvikles mellom barnet og de andre. Det er, ifølge Bronfenbrenner (1979), viktig at barnet deltar i stimulerende og engasjerende aktiviteter. Barnets rolle knyttes både til egen opplevelse og hvordan andre opplever barnet. Relasjonen er alltid gjensidig og forutsetter at en person retter oppmerksomhet mot den andre, og at denne oppmerksomheten besvares (Andersson, 2003).

Bronfenbrenners tenkning innehar et fenomenologisk perspektiv. Hvordan personen opplever en situasjon vil ha betydning for hvordan han forholder seg til den. Den fortolkningen som finner sted vil danne utgangspunktet for hva som får størst betydning (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1979) beskriver den kognitive utviklingen som en prosess hvor barnets forståelse av det økologiske livsfeltet hele tiden utvides, differensieres og nyanseres. Barnet vil dermed gradvis oppdage nye relasjoner mellom detaljer i sitt økologiske system, som så medfører oppdagelsen av relasjoner (Bø, 2012). Den psykologiske utviklingen henger tett sammen med barnets engasjement i stadig mer avanserte aktiviteter sammen med personer som har større ferdigheter enn barnet, og som barnet har positive følelser til (Bronfenbrenner, 1979). Barnet har behov for å møte faste og forutsigbare strukturer i sine utviklingsprosesser, men det må ikke forstås slik at barnet ikke skal oppleve motgang og konfliktløshet i løpet av barndommen (Bø, 2012). Bronfenbrenner (1979) vektlegger at barnet gradvis må få oppleve motstand og uenighet. Disse overgangene til nye situasjoner kalles økologiske overganger, og Bronfenbrenner (1979) definerer dette som at personens posisjon i et økologisk miljø endres ved at personen får en ny rolle, et nytt miljø, eller begge deler. Det vil være en rekke forhold som påvirker hvordan barnet opplever overgangen, blant annet om overgangen oppleves dagligdags eller om den oppleves som dramatisk. Barnets følelser om det som skjer, og de andre som er involvert og deres følelser vil også spille en medvirkende rolle for barnets opplevelse av overgangen (Bronfenbrenner, 1979). Dersom det er stor variasjon mellom den eksisterende settingen og den nye, bør en som voksen arbeide for å skape myke overganger (Bø, 2012). Barnets oppvekstvilkår påvirkes også i stor grad av det Bronfenbrenner (1979) kaller «second-order-effects», altså indirekte påvirkninger. Han mener med dette at relasjonelle kvaliteter i følelser, støtte, samspill, respekt og samarbeid mellom personer som står barnet nært vil gi ringvirkninger til barnet. Man kan da tenke seg at når foreldrene opplever støtte og et godt samarbeid med personalet i barnehagen, vil det ha en positiv effekt på hjemmesituasjonen, og dermed på barnet (Bø, 2012).

3.2 Barnet - i et helhetlig perspektiv

Barnets utvikling er helt avhengig av de oppvekstvilkårene som omkranser det. Som beskrevet i den utviklingsøkologiske modellen er det en rekke forutsetninger som bør være på plass for at en optimal utvikling skal skje (Bronfenbrenner, 1979). For små barn vil både hjemmet og barnehagen utgjøre sentrale oppvekstarenaer. Samarbeidet dem imellom bør derfor gjennomføres på en måte som sikrer gode overganger, og gir barnet en opplevelse av helhet (Glaser, 2018a). Barnets utvikling påvirkes i stor grad av foreldrenes forhold til barnehagen. Det er derfor særdeles viktig at forholdet mellom barnehagepersonalet og foreldrene preges av gjensidig tillit (Drugli & Onsøyen, 2010). Når barnehagepersonalet har høy kompetanse om hvor betydningsfullt et godt foreldresamarbeid er for barnas utvikling, er det med på å legge gode rammer for det faglige arbeidet med barna i barnehagen (Drugli & Onsøyen, 2010; Glaser 2018 a).

3.2.1 Barns evne til selvregulering

Denne studien retter et særlig fokus mot de barna som har atferdsmessige utfordringer som oppleves å være belastende, både for dem selv og for andre mennesker i deres nærmiljø. Utfordrende atferd er nært knyttet til barns evne til selvregulering, som kort kan beskrives som evnen til å tenke før en handler (McCabe, Cunnington, Brooks-Gunn, 2004). Små barns evne til selvregulering fremheves som svært viktig for mestring i barnehage og skole, og perioden mellom 0 og 6 år ser ut til å være en særlig viktig periode for utviklingen av selvregulering (Størksen, 2018). Selvregulering utvikles gjennom et samspill mellom medfødte egenskaper, biologisk utvikling og ytre miljøfaktorer, som stimulering og oppdragelsesmetoder hjemme og i barnehagen (Wanless, McClelland, Tominey & Acock, 2011). Utviklingen er dermed noe som skjer naturlig hos alle barn, men gode oppvekstvilkår vil være med på å styrke barnets evne til god selvregulering (Størksen, 2018). Barn som strever med å regulere seg selv kan oppleve vansker i sosialt samspill med andre, og de kan møte vansker når det kommer til å lære seg ferdigheter som er forventet for alderen (Ogden, 2015). Dersom barnets reguleringsvansker vedvarer kan det føre til varige problemer med sosial tilpasning og håndtering av dagliglivet senere i livet. Selvreguleringsproblemer rammer ikke bare enkeltindividet, men også menneskene rundt dem (Størksen, 2018). Det er faglig enighet om at barn med atferdsmessige utfordringer kan oppleves belastende både hjemme og i barnehagen (Andersson, 2003; Nordahl & Skilbrei, 2002; Westergård 2010), og en ønsker i denne studien å undersøke hvorvidt kvaliteten på foreldresamarbeidet har betydning for hvordan vanskene reduseres eller økes. Problematferd starter i tidlig alder, og

dersom den negative atferden ikke blir korrigert kan det få alvorlige følger for barnet senere. Dess tidligere det settes inn tiltak for å korrigere problematferd, jo større positiv effekt har tiltakene. Problematferd er relativt vanlig i 3-4 årsalderen, og handler ofte om fysisk aggresjon. Hvis barnet møter gode miljøer vil de, gjennom interaksjon med andre, etter hvert lære seg å løse utfordringer på en mer sosialt akseptert måte (Tremblay, 2010).

3.2.2 Emosjonell utvikling og tilknytningsteori

Barns emosjonelle utvikling handler om det å kunne forstå og regulere egne følelser. I tillegg skal de lære å oppfatte og forstå hvordan andre har det (Ogden, 2015). Den emosjonelle utviklingen legger et grunnlag for den sosiale utviklingen, og henger også tett sammen med barnets kognitive utvikling. Utviklingen de første leveårene er av stor betydning (Drugli, 2018). Barnet får, gjennom sine følelsesuttrykk, opplevelsen av en gjensidig rolle i et tidlig samspill med sine nære omsorgspersoner både hjemme og i barnehagen (Drugli, 2018). Ved at de nære voksne viser gjensidig tillit til hverandre styrkes barnets opplevelse av trygghet og tilhørighet (Glaser, 2018a). Ifølge Ogden (2015) vil barns emosjonelle utvikling og fungering i tidlige barneår også være med på å danne grunnlaget for barnets sosiale kompetanse. Barn er særlig mottakelige, men også sårbare i de første leveårene. Store belastninger som skyldes negative erfaringer og langvarig stress kan føre til emosjonelle vansker og senere psykiske vansker (Ogden, 2015). Noe av det denne studien tar sikter på å belyse er hvorvidt pedagogene opplever at dårlige samarbeidsrelasjoner mellom dem og foreldrene skaper stress-situasjoner som påvirker barnas opplevelse av trygghet.

Barns opplevelse av grunnleggende trygghet blir fremhevet som særlig viktig, siden den legger grunnlaget for læring og utvikling, og tilknytningsteorien beskriver hvordan tryggheten etableres gjennom samspill med sensitive nære omsorgspersoner (Drugli, 2018).

Tilknytningsteorien inkluderer emosjonelle, sosiale og kognitive prosesser, og viser hvordan barnet og miljøet har en gjensidig påvirkning på hverandre (Drugli, 2018). Foreldrene er i utgangspunktet barnets primære tilknytningspersoner, mens barnehagepersonalet vil være sekundære. Barn som har en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner, har gode muligheter for å mestre utfordringene de møter senere i livet (Jacobsen, 2016). Barns tilknytningskvalitet til voksne vil variere, og den kommer til uttrykk når barnet kommer i stressende situasjoner hvor det har behov for nærhet og støtte. Barn som har en trygg tilknytning vil ha etablert trygge indre arbeidsmodeller som gir dem et positivt bilde av hva de forventer i samspill med andre. Barnets erfaring tilsier at det blir sett, hørt og ivaretatt. Barn som har motsatt erfaring vil kunne utvikle negative arbeidsmodeller, og de vil kunne ha vanskeligheter med på knytte

seg til andre mennesker (Drugli, 2018). De indre arbeidsmodellene er i stadig utvikling, og lar seg dermed påvirke av nye samspillsrelasjoner. Barnets emosjonelle erfaringer kan derfor påvirkes i en positiv retning av gode nye omsorgspersoner (Jacobsen, 2016), som i denne sammenhengen vil være personalet i barnehagen. Av og til vil foreldre, av ulike årsaker, streve i samspillsrelasjonen med barnet. I en slik vanskelig situasjon kan barnehagepersonalet fungere som gode, trygge voksne som gir barnet trygghet og forutsigbarhet (Drugli, 2018). Dersom det, i tillegg, er etablert en god samarbeidsrelasjon med foreldrene, kan barnehagen bidra med støtte og veiledning som vil komme barnet til gode (Drugli, 2018).

3.2.3 Oppsummering barnet

Evnen til selvregulering utvikles gjennom barnets oppvekst, og barnehagealderen utgjør en sentral utviklingsperiode. Selvregulering er nært knyttet til barns emosjonelle utvikling og etableringen av grunnleggende trygghet. Det er barns emosjonelle utvikling som legger grunnlaget for deres opplevelse av trygghet. Barn som strever med atferdsmessige utfordringer vil ha særlig godt utbytte av at de nære voksne klarere å skape forutsigbare rammer gjennom et godt samarbeid. Når barnet opplever at foreldrene og barnehagepersonalet samarbeider om å skape helhetlige og forutsigbare rammer, gir dette gode vilkår for utvikling og læring.

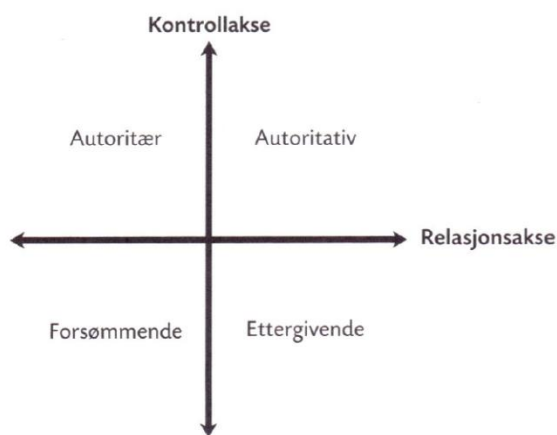
3.3 Familien – nye tider gir ny foreldrerolle

Hverdagslivet for familier i Norge har i løpet av de siste tiårene endret seg mye. Nåtidens småbarnsforeldre har en travel livsstil hvor begge foreldrene er aktive i yrkeslivet (Glaser, 2018a). Barn tilbringer derfor mye tid i barnehager eller skoler, og omsorgs- og oppdragelsesoppgaver blir delt mellom foreldre og profesjonelle aktører (Drugli & Onsøien, 2010). Mange foreldre uttrykker usikkerhet i foreldrerollen, og synes det er vanskelig å definere egen rolle i møtet med den profesjonelle barneomsorgen hvor personalet utgjør pedagogiske forbilder (Glaser, 2018a).

Foreldre i dag uttrykker at de opplever å ha for lite tid til barna, samtidig som de møter økte krav og forventninger til dem som foreldre. De opplever gjerne at de står alene i å forme sin rolle som foreldre og omsorgsgivere, og er derfor usikre på egen kompetanse. De synes at eget liv er svært annerledes enn besteforeldregenerasjonens liv, og ønsker dermed ikke å bruke egne foreldre som rådgivere. Dette, sammen med at dagens småbarnsforeldre selv har vokst opp med mindre kontakt med egne foreldre enn tidligere generasjoner gjør at de mangler rollemodeller når de skal utforme sin nye rolle som foreldre. Når de så får egne barn

er de usikre på egen omsorgsevne fordi de ikke har tidligere erfaringer med små barn (Glaser, 2018a).

I løpet av arbeidet med studien ble det løftet fram en del tanker knyttet til i hvilken grad pedagogene opplever at foreldrenes usikkerhet preger foreldrerollen, og hvordan usikkerheten i så fall påvirker kvaliteten på samarbeidsrelasjonen med barnehagen. Gjennom Baumrinds forskning (1991) har vi fått kunnskap om hvor viktig foreldrenes oppdragerstil er for barnas utvikling. Hun delte foreldrerollen inn i fire oppdragerstiler, - den autoritative, den autoritære, den ettergivende og den forsømmende.



Figur 2 - Den autoritative voksenrollen. Etter Baumrinds modell (1991) (Ertesvåg & Roland, 2018: 170)

Baumrind (1991) løfter fram den autoritative rollen, som kjennetegnes av foreldre som balanserer bruken av kontroll og varme, som den best egnede oppdragerstilen. Hun begrunner dette i egen forskning (1991) hvor hun fulgte barn som vokste opp med de ulike foreldretypene. Barn som vokste opp med autoritative foreldre oppnådde best resultater både sosialt og akademisk. De hadde god selvkontroll, fikk lett venner og samarbeidet godt med voksne. For barna som vokste opp med ettergivende foreldre viste resultatene at de hadde lav selvkontroll, var uselvstendige, opplevde frustrerende sosiale relasjoner og de oppnådde lave akademiske resultater. For barn som vokste opp i autoritære hjem viste resultatene noe ulikhet mellom gutter og jenter, - guttene syntes å ha en høyere grad av aggresjon, mens jentene fremsto som lite selvstendige. Den mest skadelige oppdragerstilen var likevel den forsømmende, hvor barna fremsto med lav selvtillit og høy grad av aggresjon og impulsiv atferd (Baumrind, 1991).

Barnehagepersonalet kan være viktige støttespillere for foreldrene dersom foreldrene åpner opp for det (Glaser, 2018a). Hva foreldrene er opptatt av i møtet med barnehagen er

individuell og påvirkes blant annet av foreldrenes livssituasjon, verdisyn, oppdragelsesverdier. Det er også individuelt hvor mye foreldrene ønsker å dele med barnehagen. I hvilken grad foreldrene gir barnehagen tilgang til egne perspektiver, påvirker barnehagens opplevelse av samarbeid med foreldrene (Gjervan et al., 2006,). Det er likevel barnets beste og dets behov som skal være styrende i samarbeidet, ikke hva den enkelte føler for å ta opp eller ei (Drugli & Onsøyen, 2010).

3.3.1 Oppsummering familien

Barn tilbringer mye tid i barnehage og skole og omsorgsansvaret blir, på mange måter, delt mellom foreldrene og personalet. En krevende hverdag, samt opplevelsen av å stå alene i utformingen av foreldrerollen, gjør at mange foreldre uttrykker at de er usikre i egen foreldrerolle. Barnehagepedagoger som har kunnskap om foreldrenes usikkerhet vil kunne møte dem på måter som fremmer samarbeidet, slik at barnehagen oppleves som foreldrenes støttespillere.

4.0 Sentrale kompetanser

I denne studien er det undersøkt hvordan 8 barnehagepedagoger opplever at det er sammenheng mellom relasjonen til foreldrene og kvaliteten på foreldresamarbeidet, og hvordan et utfordrende foreldresamarbeid kan påvirke utviklingen til barn i utfordringer. Barnehagens samarbeid med foreldrene er en lovpålagt oppgave som regulert i barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehagens innhold (2017). Oppgavens første kapitler redegjør for sentrale begreper, samt teoretisk forankring knyttet til studiens formål og forskningsspørsmål. Gjennom arbeidet med studien har viktigheten av at barnehagepersonalet har gode kommunikasjonsferdigheter og høy relasjonskompetanse, samt høy grad av kontekstkompetanse, fremstått som sentrale kompetanser for å lykkes i samarbeidsrelasjonen med foreldrene. De neste avsnittene inneholder derfor en redegjørelse for hvilken forståelse som legges til grunn når det henvises til kommunikasjons- og relasjonskompetanse, samt kontekstkompetanse.

4.1 Kommunikasjons- og relasjonskompetanse

I en systemteoretisk forståelse av kommunikasjon vil relasjon og kommunikasjon være tett sammenvevd. Ved å ta utgangspunkt i Batesons (1972) teori legges en svært vid forståelse av kommunikasjon til grunn. Teorien hevder at det ikke er mulig for mennesker å ikke kommunisere. Relasjonen mellom partene danner utgangspunkt for mønstrene som oppstår i kommunikasjonsprosessen. Kommunikasjonen må forstås sirkulært der relasjonen fungerer som en gjensidig påvirkning mellom dem som kommuniserer (Ulleberg, 2014). I følge Bateson (1972) vil de ulike partene ha hver sin forståelse av virkeligheten. Dette medfører at partenes opplevelse og beskrivelse av det samme fenomenet kan fremstå svært ulikt. Den forståelse og fortolkning som legges til grunn vil være påvirket av individuelle faktorer (Ertesvåg & Roland, 2013).

Kommunikasjon vil være sammensatt av en rekke faktorer, både verbale og nonverbale, som påvirker hvordan budskapet fortolkes. Kompleksiteten forsterkes ytterligere ved at kommunikasjonen vil påvirkes av situasjonen eller sammenhengen den foregår i (Drugli & Onsjøen, 2010). Røkenes og Hansen (2002) visualiserer og konkretiserer denne kompleksiteten i sin «*Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon*».



Figur 3 - Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon (Røkenes & Hansen, 2002: 39)

Modellen viser de 4 grunnleggende perspektivene som en situasjon kan beskrives ut fra; 1. egenperspektivet (egne erfaringer, holdninger, kunnskaper), 2. andreperspektivet (ta inn den andres perspektiv), 3. det intersubjektive perspektivet (den felles forståelsen i kommunikasjonen mellom 1 og 2) og 4. samhandlingsperspektivet (utgjør metaperspektivet og inneholder tolkningen av samhandlingsprosessen).

I møtet mellom to mennesker oppstår et opplevelsesfellesskap som utgjør samarbeidet dem imellom (Ertesvåg & Roland, 2013). Røkenes og Hansen (2002) betegner dette fellesskapet som intersubjektivt, som vil si at selv om to personer deler en felles opplevelse, vil ikke opplevelsen være lik hos dem begge. Den enkelte vil møte opplevelsen fra sitt eget perspektiv, og opplevelsen blir derfor mer felles enn lik (Ertesvåg & Roland, 2013). Det intersubjektive nivået er dynamisk, og kan utvides ved at partene klarer å ta hverandres perspektiv og utvikler en felles forståelse. Konteksten er modellens siste nivå og «handler om å forstå sammenhengen kommunikasjonen foregår i» (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 107). Modellen kan være et hjelpemiddel i det å forstå de mekanismene som utløses i samarbeidsrelasjonen mellom foreldrene og barnehagens personale. Det er viktig å ha et bevisst forhold til denne kompleksiteten, og hvordan den kan resultere i misforståelser i kommunikasjonen (Røkenes & Hanssen, 2002).

Den kommunikasjonen som utøves av barnehagepersonalet vil alltid være en del av et mellommenneskelig samspill hvor den andre parten også vil påvirke situasjonen. Det relasjonelle perspektivet fremstår dermed som viktig for handling og forståelse (Fuglestad, 2013). Relasjonskompetanse innebærer at en kjenner seg selv og har evne til å sette seg inn i andres opplevelser, for på den måten å forstå hva som skjer i samspillet med andre (Røkenes

& Hanssen, 2002). Å samhandle med andre krever altså både selvinnsikt og sensitivitet for å sikre at kommunikasjonen oppleves god for begge partene (Glaser, 2018a).

Kommunikasjonen vil i mange situasjoner møte hindringer fordi forventningene til samarbeidet er forskjellig (Andersson, 2003; Drugli & Onsjøien, 2010; Nordahl & Skilbrei, 2002; Westergård, 2010). Personalets kompetanse om relasjonsbygging og kommunikasjon vil danne et viktig rammeverk for å lykkes i arbeidet med foreldrene. Det å etablere og opprettholde et godt samarbeid med barnehagens foreldre er en utfordrende prosess som fordrer sensitivitet og gode holdninger hos personalet. En må til enhver tid «opptre på en måte som gjør at foreldrene ikke trekker seg unna» (Glaser, 2018a, s. 18). Selv om både foreldrene og personalet vil påvirke samarbeidsrelasjonen, er det alltid den profesjonelle parten som har hovedansvaret for å få samarbeidet til å fungere. Det vil alltid være ubalanse i maktforholdet, så den profesjonelle må, i kraft av sin yrkesrolle, legge til rette for kontakt, åpenhet, tillit og dialog (Drugli & Onsjøien, 2010).

4.1.1 Oppsummering kommunikasjons- og relasjonskompetanse

Gode relasjoner oppstår ikke av seg selv, men etableres gjennom kommunikasjon og samhandling over tid. Når barnehagepersonalet har høy kompetanse innenfor kommunikasjon og relasjonsbygging styrkes forutsetningene for at de møter foreldrene med den ydmykheten, sensitiviteten og respekten som er nødvendig for å føle seg sett og ivaretatt. Foreldregruppen er mangfoldig, og en vil jevnlig møte foreldre som er i ekstra sårbare situasjoner. Ivaretagelse av foreldre som opplever kriser setter ekstra krav til å opptre profesjonelt, og å opptre profesjonelt i slike situasjoner fordrer god selvinnsikt og gode holdninger.

4.2 Kontekstkompetanse

Kontekst kan, ifølge Bateson (1972), ses på som den forståelsesrammen som danner grunnlaget for hvordan kommunikasjon og handlinger kan forstås. Han viser til at menneskets forståelse av et budskap er avhengig av ens forståelsesramme, som igjen er bygget opp gjennom tidligere erfaringer. Ved å ha et bevisst forhold til hvilken kontekst opplevelsen forstås i, vil en samtidig ha et åpent blikk for at det finnes andre forståelsesrammer og dermed flere mulige fortolkninger (Ertesvåg & Roland, 2013).

Westergård (2013b) belyser i sin forskning at godt foreldresamarbeid er avhengig av at læreren innehar ulike kompetanser, - kommunikasjonskompetanse, relasjonskompetanse og kontekstkompetanse. Kontekstkompetanse kan beskrives som lærerens kompetanse om de områder samarbeidet skal dreie seg om. Hvis en trekker denne parallellen inn mot utfordrende

foreldresamarbeid i barnehagen, vil kontekstkompetanse kunne forstås som barnehagepedagogens kompetanse og trygghet om hvilke faktorer som påvirker det generelle foreldresamarbeidet. Med slik bakgrunnskunnskap vil det bli lettere å identifisere årsakene til at samarbeidet møtte utfordringer, og dermed ha bedre mulighet for å reetablere samarbeidsrelasjonen. Et eksempel kan være at samarbeidsutfordringene er oppstått fordi barnehagen har rettet fokus mot foreldrenes utøvelse av foreldrerollen. Ved at pedagogen utviser trygghet i viktigheten av å utøve den autoritative foreldrestilen (Baumrind, 1991), og dette oppleves som veiledning heller enn kritikk, kan konfliktnivået reduseres.

Kontekstkompetansen vil i stor grad henge sammen med pedagogens tro på egen kapasitet til å mestre utfordringene. Ifølge Bandura (1997) vil en persons psykologiske overbevisning om at han kan mestre en utfordrende handling, være en medvirkende suksessfaktor i den faktiske gjennomførelsen (Ertesvåg & Roland, 2013). Denne tryggheten i egen rolle og tro på egen mestring blir av flere fremhevet som viktige suksessfaktorer for å utvikle og opprettholde et konstruktivt foreldresamarbeid (Drugli et al., 2009; Nordahl & Skilbrei, 2002; Westergård, 2013b).

5.0 Metode

Dette kapittelet inneholder en redegjørelse for valg av design, metode og forskningsetiske overveielser som gjort i forkant av, og underveis i, prosessen. Studiens formål var å få økt innsikt i, og forståelse av, hvordan kvaliteten på barnehagens samarbeid med foreldrene kan påvirke utviklingen til barn i utfordringer. Studien er gjennomført med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- I hvilken grad opplever pedagogene at det er sammenheng mellom relasjonen de har til foreldrene og kvaliteten på samarbeidet?
- Hvordan opplever barnehagepedagogene at et utfordrende samarbeid kan påvirke barnas utvikling?

5.1 Forskningsdesign, valg av kvalitativ metode

Prosjektets problemstilling, samt den tiden en hadde til disposisjon gjorde det naturlig å velge et kvalitativt forskningsdesign for innhenting av data. Som nevnt over, ble emnet valgt utfra et sterkt eget engasjement. Ifølge Silverman (2011) er dette et svært vanlig utgangspunkt for en kvalitativ studie. Han beskriver at forskningen ofte starter som en case som er valgt på bakgrunn av interesse. Et hovedmål for prosjektet var, som nevnt over, å få økt innsikt i hvordan barnehagepedagoger erfarte at utviklingen og trivselen til barn i utfordringer ble påvirket av kvaliteten på barnehagens foreldresamarbeid. For å få kjennskap til pedagogenes opplevelser og erfaringer var det nødvendig å oppsøke hver enkelt for å samtale med dem om deres erfaringer.

5.2 Fenomenologi, hermeneutikk og egen forforståelse

De neste avsnittene vil gi en kort presentasjon av prosjektets vitenskapsteoretiske utgangspunkt, samt betydningen av egen forforståelse i meningsfortolkningen. Mitt utgangspunkt har vært både en fenomenologisk (intervjuene) og en hermeneutisk fortolkende (analysen) tilnærming.

5.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien har som utgangspunkt at virkeligheten er slik mennesker oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien var det barnehagepedagogene som selv beskrev sine egne subjektive erfaringer og opplevelser av det valgte fenomenet gjennom semistrukturerte intervjuer. Ved å ha en åpen tilnærming til deltakernes ytringer og refleksjoner, er det forsøkt å finne en dypere forståelse av den enkeltes meninger og

gjengivelser, samt å gjengi deres opplevelse på en måte som er minst mulig preget av ens egen forforståelse (Thagaard, 2013). Analyseprosessen ble orientert mot tekstens betydningsinnhold slik at påvirkningen av ens egen forforståelse ble redusert (Thagaard, 2013).

5.2.2 Hermeneutikken og forforståelse

Hermeneutikken har som utgangspunkt at fenomener må fortolkes for at de skal kunne forstås, og at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen de oppstår i (Thagaard, 2013). Det vil dermed ikke bare eksistere en sannhet for et fenomen, fordi fenomener kan fortolkes på ulike nivåer, - og vi forstår delene i lys av helheten (Gilje & Grimen, 2001). Egen forforståelse, som er etablert gjennom egne erfaringer og teoretisk bakgrunn, er et vilkår for forståelse fordi fortolkningsprosessen har som utgangspunkt at vi har noen tanker om hva vi ser etter. Sentralt i hermeneutikken står «den hermeneutiske sirkel». Den visualiserer at fortolkningen er i stadig bevegelse, - mellom det som skal fortolkes og dets kontekst, eller mellom det som skal fortolkes og vår forforståelse. Fortolkninger begrunnes alltid med å vise til andre fortolkninger, og sirkelen tar aldri slutt (Gilje & Grimen, 2001).

Målet med intervjuene var å fange deltakernes subjektive opplevelser, mens analyseprosessen hadde som mål å fortolke deres opplevelser på en måte som synliggjorde felles meningsinnhold og innhold som ikke umiddelbart kom til syne. Gjennom analysen og fortolkningen av barnehagepedagogenes refleksjoner, har en kunnet få økt innsikt i, og forståelse av, hva som er betydningsfulle faktorer i et kvalitativt godt foreldresamarbeid. Fortolkningsprosessen har samtidig synliggjort en del faktorer som medvirker til at samarbeidsrelasjonen kan oppleves utfordrende. Selv om fortolkningen er forsøkt gjennomført så objektivt som mulig, vil den likevel være preget av egen forforståelse fordi det vil være tilnærmet umulig å fullstendig klare å legge vekk egne, subjektive erfaringer (Gilje & Grimen, 2001).

Punkt 5.4 Analyse og tolkning vil redegjøre nærmere for hvordan dette har blitt gjennomført i praksis.

5.3 Generering av data, - det kvalitative forskningsintervjuet

I forarbeidet med prosjektet ble semistrukturerte intervjuer ansett som den best egnede metoden for datainnsamlingen, fordi den semistrukturerte tilnærmingen åpner opp for at deltakeren selv kan utdype egne tanker og erfaringer som ligger innenfor fokusområdene i intervjuguiden. En kan dermed få belyst flere områder enn dem en selv hadde fokus på

(Thagaard, 2013). Det kvalitative forskningsintervjuet er kjennetegnet ved at en som forsker forsøker å forstå verden fra informantens side (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å innta en svært åpen tilnærming i intervjuene, ved å gi deltakerne rom til selv å utforme dialogen omkring de emnene som engasjerte mest. Intervjusekvensene fikk dermed et fenomenologisk inspirert preg, hvor deltakernes engasjement dannet rammen for dialogen (Thagaard, 2013). Intervjuguiden fungerte mest som en rettesnor for å sikre at de ulike fokusområdene ble berørt. Selv om en i intervjuet legger vekt på et fenomenologisk perspektiv, vil ens egen forforståelse likevel være med på å prege situasjonen gjennom de spørsmålene som stilles og den responsen som gis informanten underveis (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.3.1 Utvalg

I kvalitative studier er det viktig at utvalget består av deltakere som har tilstrekkelig kompetanse til å kunne bidra med nødvendig informasjon knyttet til problemstillingen og studiens teoretiske bakgrunn. For å sikre at utvalget er godt egnet til å gi gode faglige betraktninger og vurderinger som kan anvendes i den videre analysen, er det sentralt å velge deltakere som innehar de egenskapene og kvalifikasjonene som er strategiske for studien, - et såkalt *strategisk utvalg* (Thagaard, 2013). Utvalget i denne studien ble definert til å være barnehagepedagoger som hadde et særskilt ansvar for det daglige foreldresamarbeidet på avdelingen. I og med at prosjektet omhandlet et tema som kan berøre sensitive opplysninger om enkeltbarn og deres foreldre var det et ønske at deltakerne hadde en del års arbeidserfaring, slik at det ikke var mulig å kjenne igjen hvem de snakket om. Norsk senter for forskningsdata (NSD) påpekte at dette punktet var av særlig betydning for denne studien.

Deltakerne ble rekruttert ved hjelp av det Thagaard (2013) kaller for *snøballmetoden*. Eget styrernettverk ble kontaktet for å rekruttere aktuelle deltakere. For å unngå at noen opplevde å bli utsatt for press (NESH, 2016), ble den innledende kommunikasjonen gjennomført av styrernettverket. Informasjonsskriv som beskrev studiens mål ble videreformidlet til pedagoger i egne barnehager, som så ga styrer tilbakemelding om at de ønsket å bidra. De aktuelle kandidatene valgte deretter om videre kommunikasjon skulle gå gjennom styrer eller direkte med meg. Til sist ble det gjort konkrete avtaler om intervju på den enkeltes arbeidsplass.

Jeg fikk avtale med 8 kvinner som hadde mellom 10 og 25 års erfaring som pedagoger i ulike barnehager. Alle deltakerne hadde utdanning som henholdsvis førskolelærer eller barnehagelærer, og flertallet hadde i tillegg relevante tilleggsutdannelse som ga utvidet kompetanse i den daglige jobbutførelsen. De fleste hadde jobbet i flere barnehager, og på

både liten og stor avdeling. I tillegg hadde en av deltakerne erfaring fra stilling hvor hun jobbet med barn med særskilte behov. Barnehagene var av ulik størrelse og var fra ulike kommuner/bydeler. Dette kan være med på å styrke studiens reliabilitet ettersom at dataene representerer et noe bredere utvalg (Thagaard, 2013).

Det ble i utgangspunktet antatt at 6 deltakere var tilstrekkelig for å belyse problemstillingen, men underveis i intervjuprosessen kom det fram at enkelte av informantene ikke selv hadde erfaringer fra situasjoner hvor de opplevde at foreldresamarbeidet rammet barna. Det ble derfor vurdert som nødvendig å øke antall deltakere til 8. Kvalitativ forskning handler om å utforske nye situasjoner, og det kan derfor være viktig å ha en åpen og fleksibel tilnærming til hvor mange respondenter en trenger. Det finnes ingen fasit på hvor stort et utvalg må være, men størrelsen må sikre at en får tilstrekkelig mengde data til å kunne analysere og fortolke innholdet mot den valgte problemstillingen. Utvalget må likevel ikke være for stort, fordi en da ikke har kapasitet til å gjennomgå den innsamlede datamengden innenfor den tiden en har til rådighet (Thagaard, 2013).

5.3.2 Utforming av intervjuguide

Utformingen av intervjuguiden ble påbegynt tidlig i arbeidsprosessen. Å utforme relevante spørsmål fordrer at en har kunnskaper om den aktuelle konteksten (Thagaard, 2013). Aktuelle spørsmålsstillinger ble derfor skrevet ned og drøftet med pedagoger fra eget barnehagenettverk. I stedet for å gjennomføre et testintervju, fungerte denne drøftingen som en utprøving av intervjuguiden. Denne gjennomgangen opplevdes nyttig, og ga mange innspill som ble benyttet i den endelige utformingen av intervjuguiden. Ettersom jeg, etter mange års erfaring med å gjennomføre både ansettelsesintervjuer og medarbeidersamtaler, føler meg trygg i rollen som intervjuer, var det viktigere for meg å undersøke om spørsmålene fungerte etter hensikten, enn om intervjusituasjonen gjorde det. Etter hvert som det teoretiske grunnlaget for studien også falt på plass, ble det også naturlig å gjøre små endringer slik at samsvaret mellom spørsmålet og de valgte fokusområdene ble tydeligere. Ved at intervjuguiden var et levende dokument gjennom hele den innledende prosessen ble det sikret at den berørte de forholdene som var vesentlige for studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden ble delt inn i fokusområder med tilhørende underspørsmål. Det ble lagt vekt på at spørsmålene var utformet på en måte som oppfordret til å gi fylldige kommentarer. I og med at intervjusituasjonen er en dynamisk situasjon hvor en ikke kan planlegge hvilke refleksjoner som vil få størst fokus hos deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015), ble det også viktig at

intervjuguiden ikke fungerte som et statisk dokument under intervjuprosessen, men åpnet for at intervjuet kunne endre retning underveis.

Etter råd fra tidligere masterstudenter ble det også utarbeidet en forkortet intervjuguide (vedlegg 4) som ble sendt deltakerne i forkant av intervjuene. På denne måten visste deltakerne hvilke fokusområder vi skulle innom i løpet av intervjuet. Studiens overordnede perspektiv omhandler om et vanskelig foreldresamarbeid kan påvirke og prege barna på måter som pedagogene kan legge merke til og fange opp. Fokusområdene som ble valgt for å belyse barn og foreldres helhetlige situasjon var:

- Arbeid med barna, herunder syn på barn, hva som kjennetegner et barn i utfordringer, samt opplevelse av egen kompetanse og muligheten for støtte
- Rutiner for foreldresamarbeid, herunder barnehagens fokus på foreldresamarbeid, utfordringer i foreldresamarbeidet og hvordan det jobbes med disse, samt opplevelse av egen kompetanse og muligheten for støtte
- Barneperspektivet hvis samarbeidet er utfordrende, herunder hvordan barn kan påvirkes av et utfordrende samarbeid og hvordan barnet i så fall ivaretas fra barnehagens side

Målet med inndelingen var å sikre at en var innom de områdene som ble ansett som betydningsfulle for den senere analysen.

5.3.3 Intervjuprosessen

Det er viktig å være bevisst på at intervjusettingen ikke er en nøytral situasjon, men alltid vil preges av partenes forforståelse og ønsket om å gjøre et godt inntrykk (Thagaard, 2013). Jeg var bevisst på at emnene det skulle snakkes om kunne oppleves som vanskelige for deltakerne, i og med at de handlet om de sakene der de følte at de kanskje ikke oppnådde det ønskede resultatet. Det ble ekstra viktig å fremstå som lyttende og aksepterende for deres fortelling, i og med deltakerne fortalte om forhold de selv kanskje betraktet som kritikkverdige (Thagaard, 2013).

For å skape en trygg ramme og en felles forståelse for hva intervjuene skulle handle om, fikk alle deltakerne tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 1) og en forkortet intervjuguide (vedlegg 4) i forkant av intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på den enkeltes arbeidsplass, og på det tidspunktet som passet dem best. Av respekt for deres tid, passet jeg også på at vi ikke brukte mer tid enn det som var avtalt på forhånd. Jeg møtte godt forberedt, og for å skape en avslappende setting sørget jeg alltid for å begynne med litt småprat om hva som skulle skje

og åpne opp for eventuelle spørsmål og avklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble også informert om hvordan de innsamlede dataene skulle benyttes i en temabasert analyse, hvor den enkeltes erfaringer ville bli brukt som grunnlag i analysen og fortolkningen. Jeg opplevde å møte deltakere som var svært engasjerte og hadde mange erfaringer og meninger de ønsket å dele med meg. De snakket fritt, og dialogen var i liten grad avhengig av intervjuguiden. Dette krevde en fleksibel oppfølging av deltakerens svar og kommentarer for å opprettholde fokuset mot forskningsspørsmålene. Mellom hvert fokusområde gjorde jeg små oppsummeringer, for på den måten å opprettholde en rød tråd gjennom intervjuet. Oppsummeringene var også til hjelp for å avklare om vi hadde felles forståelse, og ga mulighet for rette opp i eventuelle misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Avslutningsvis ble alle spurt om de hadde noe de mente var viktig å tilføye som var betydningsfullt for studien, for på den måten å ikke gå glipp av viktig informasjon jeg kanskje ikke hadde tenkt på selv. Det ble også åpnet for spørsmål og avklaringer slik at deltakerne hadde mulighet for å gjennomgå og eventuelt fjerne utsagn de opplevde som belastende (Thagaard, 2013).

Intervjuene ble gjennomført med lydopptak til diktafon. Lydopptak gjør at en unngår å bli distraheret av mye notatskriving underveis, og at en derfor oppleves som mye mer tilstedeværende i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Flere av deltakerne kommenterte innledningsvis at de syntes lydopptak var litt ubehagelig, og at de var takknemlige for at de var blitt forberedt gjennom informasjonsskrivet. Jeg opplevde likevel ikke at opptakene hemmet intervjusettingen, i og med at diktafonen tilsynelatende ble glemt i det vi kom i gang med selve intervjuet.

5.3.4 Transkribering

Intervjuene ble klargjort for analyse ved at jeg transkriberte hvert intervju fra begynnelse til slutt. Under arbeidet med transkriberingen var jeg bevisst på at selve transkripsjonen er en type fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråket og den skrevne teksten kan skape kunstige konstruksjoner som ikke helt dekker den muntlige formidlingen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ta vare på flest mulig av disse nyansene ble transkriberingen gjort på dialekt. Tenkepauser og andre reaksjoner ble markert i teksten slik at intervjuets form, så godt det lot seg gjøre, ble synliggjort i den skriftlige framstillingen. Gjennomføringen av de fleste intervjuene skjedde i løpet av et kort tidsintervall. Transkriberingen ble derfor gjennomført en tid etter selve intervjuet, og fungerte dermed som en repetisjon av intervjusettingen. Notater gjort etter hvert intervju bidro til at jeg husket egne tanker, refleksjoner og eventuelle problemer som oppsto under intervjusekvensene.

5.4 Analyse og fortolkning

De neste avsnittene synliggjør hvordan analyse og fortolkning er gjennomført i prosjektet. Analysen og fortolkningen kan ikke ses som atskilte prosesser i og med at en gjennom arbeidet med å få oversikt over dataene går frem og tilbake for å teste meningsforståelsen opp mot egen forforståelse (Gilje & Grimen, 2001). Det handler i stor grad om å problematisere egne tanker slik at beskrivelsen av deltakernes opplevelser og erfaringer blir så objektiv som mulig (Thagaard, 2013).

5.4.1 Fortolkning under intervjuet

Thagaard (2013) påpeker at analysen og tolkningen begynner allerede i intervjuprosessen ved at vi lager oss en forståelse av deltakerens perspektiver i løpet av intervjuet. Denne forståelsen vil være preget av forskerens egen forforståelse, som igjen er utviklet gjennom ens teoretiske forankring samt profesjonelle og personlige erfaringer. Det er viktig å være bevisst at ens egen forforståelse vil være medvirkende til hvilket teoretisk grunnlag en har belyst studien ut fra. Barnehagetradisjonen er nært knyttet til systemteoretisk tenkning, - noe som dermed vil prege ens teoretiske grunnsyn og erfaringer fra praksisfeltet.

I og med at jeg intervjuet pedagoger med samme bakgrunn som meg selv, var det lett å kjenne seg igjen i deres situasjon (Thagaard, 2013). Jeg opplevde at det å kjenne fagfeltet var både en styrke og en utfordring. Det opplevdes som en styrke at jeg kjente de språklige uttrykkene som er typiske for barnehagekulturen, og på den måten kunne studere fenomenet med utgangspunkt i deltakernes egen terminologi. Men det satte også særlige krav til å ha en bevisst holdning til egen forforståelse, slik at jeg ikke bekreftet deltakernes refleksjoner med egne tanker og meninger, eller på andre måter påvirket dem gjennom utformingen av oppfølgingsspørsmålene. Det oppsto noen situasjoner hvor jeg opplevde det som vanskelig å ikke synliggjøre egne refleksjoner, fordi deltakerne ventet at jeg skulle bekrefte eller avkrefte det de sa. Jeg valgte da å skifte fokus for å løse opp i situasjonen, og ikke skape avstand mellom meg som forsker og deltakeren (Thagaard, 2013).

5.4.2 Analyse av de transkriberte tekstene

Analysen bygger på en temasentrert analytisk tilnærming som, ifølge Thagaard (2013), er en velegnet metode for å gå i dybden på de enkelte temaene i studien, i og med at den åpner for å sammenligne informasjon fra de ulike deltakerne, - noe som dermed kan gi en mer dyptgående forståelse av hvert tema (Thagaard, 2013).

Analysearbeidet var preget av at oppmerksomheten vekslet mellom å utforske meningsinnholdet i dataene, for så å knytte meningsinnholdet til anvendt teori. Denne prosessen kan betegnes som en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2013). Den induktive prosessen handlet om å bruke det som ble sagt til å skape en forståelse av meningsinnholdet i intervjuene, mens den deduktive prosessen handlet om å knytte teoretiske begreper til innholdet som skulle analyseres (Thagaard, 2013).

Analyseprosessen startet med en nøye gjennomlesing av de transkriberte intervjuene. Innhold som fremsto som sentrale for formålet og forskningsspørsmålene, gjennom fokusområdene fra intervjuguiden, ble fargekodet for videre kategorisering. Fargekodingen bidro til å sammenligne innholdet i intervjuene på en systematisk måte, samt at de tok fokuset vekk fra innhold som var interessant, men ikke vesentlig for denne studiens formål. Den store datamengden ble på denne måten komprimert, og sammenfattet til en mer overkommelig datamengde (Thagaard, 2013). Det ble lagt vekt på å kategorisere innholdet på en måte som ivaretok helheten i studien, ved at beskrivelser fra alle deltakerne var inkludert under hver kategori (Thagaard, 2013). Gjennom analysen utpekte følgende hovedkategorier seg som grunnlag for presentasjon av resultatene:

- Barn i utfordringer – hvem er de, og barnehagepedagogenes opplevelse av egen kompetanse
- Det generelle foreldresamarbeidet
- Når foreldresamarbeidet oppleves utfordrende
- Utfordrende foreldresamarbeid – hvordan påvirkes barna?

I en kvalitativ analyse er det mye data som ligger til grunn for det utvalget som er gjort. Presentasjonen av resultatene vil derfor være preget av hvordan jeg, som forsker, har fortolket deltakernes refleksjoner og beskrivelser (Thagaard, 2013).

5.5 Verifisering

De følgende avsnittene vil redegjøre for prosjektets verifisering. Innenfor forskning knyttes verifisering til studiens reliabilitet, validitet og generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet reliabilitet viser til hvor pålitelige studiens resultater er, mens validiteten knyttes til tolkningenes gyldighet (Thagaard, 2013). I denne studien vil det handle om hvorvidt resultatene fra intervjuene beskriver de fenomenene som var utpekt i utgangspunktet, og om analysen er begrunnet på en tillitsvekkende måte. Generalisering viser til om studiens resultater er overførbare til andre situasjoner eller sammenhenger (Kvale & Brinkman, 2015).

5.5.1 Reliabilitet

Innenfor den kvalitative forskningen vil studiens pålitelighet og troverdighet være nært knyttet til hvordan forskeren redegjør for hvordan dataene er fremkommet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Silverman (2011) understreker at forskningens troverdighet kan styrkes ved å gjøre forskningen transparent gjennom å synliggjøre metoder og strategivalg underveis i prosessen. Jeg har derfor lagt vekt på å være åpen om hvordan jeg har gjennomført studien, og hvordan jeg har begrunnet mine valg underveis i prosessen. Resultatene vil være nært knyttet til prosessene som oppstår i samhandlingen mellom meg som forsker og deltakerne, og de kan derfor ikke gjenskapes senere. Det har derfor vært særlig viktig å synliggjøre de valg som er gjort underveis i prosessen slik at selv kritiske lesere kan overbevises om prosjektets troverdighet (Thagaard, 2013).

Eget teoretiske ståsted og forforståelse vil kunne ha påvirket forskningsprosessen på flere områder. Dette er derfor forsøkt synliggjort underveis i prosessen, men særlig beskrevet under punkt 5.4.1 Fortolkning under intervjuet.

5.5.2 Validitet

Studiens validitet vil være knyttet til gyldigheten av de tolkningene som er gjort (Thagaard, 2013). Validiteten vil i dette tilfellet være knyttet til hvor pålitelige deltakernes refleksjoner blir vurdert til å være, og om resultatene presenteres på en måte som synliggjør en pålitelig analyse (Silverman, 2011). Det er forsøkt å gi utfyllende og transparente beskrivelser av analyseprosessen.

En annen medvirkende faktor for å styrke studiens validitet er at forskeren er bevisst sin egen rolle overfor deltakerne (Thagaard, 2013). Det var derfor viktig å gi deltakerne god informasjon i forkant, og underveis i prosessen, slik at de kjente bakgrunn for studien, samt hvordan de innsamlede dataene skulle benyttes videre.

Det har vært viktig å være bevisst egen forforståelse inn i studien, slik at denne ikke preger datainnsamlingen og analysearbeidet på en måte som svekker studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten er videre forsøkt ivaretatt gjennom tydelige avgrensninger mellom deltakernes beskrivelser og erfaringer, og den fortolkningen som er gjort mot teori og empiri. Fortolkningen har hele tiden vært knyttet til konteksten som ble studert (foreldresamarbeidets betydning for barns utvikling), for å sikre at resultatene gjenspeilte konteksten (Thagaard, 2013).

Studien bygger på en fenomenologisk forståelse ved at den representerer 8 pedagogers opplevelse av konteksten gjennom deres beskrivelser av egen virkelighet (Thagaard, 2013). Dette innebærer at andre deltakere ville kunne beskrevet andre erfaringer. Det er derfor viktig å understreke at den forståelsen som fremkommer i fortolkningen bygger på de 8 deltakernes perspektiver.

5.5.3 Generaliserbarhet

Innenfor den kvalitative forskningen har begrepet generalisering en annen betydning enn den statistiske generaliseringen som den kvantitative forskningen er kjent for (Kleven & Hjordemaal, 2018). Den kvalitativ forskning kjennetegnes ved at det er nær kontakt mellom forsker og deltaker, og det er relativt få deltakere. Dermed kan resultatene vanskelige la seg generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015). En vil heller se om forskningsresultatene lar seg overføre ved at resultatene fra en studie kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2013). I denne studien ble det gjort 8 intervjuer, hvor deltakerne ble spurt om å svare utfra sin egen situasjon. Resultatene fra studien vil i utgangspunktet kun har gyldighet for deltakerne og den bestemte konteksten studien er foretatt i.

For at resultatene fra studien skal være overførbare til andre lignende situasjoner må tolkningsresultatene være mulige å utprøves og videreutvikles i nye studier, og eventuelt gjenskapes hvis studien blir replisert av andre (Thagaard, 2013). Studienes overførbarhet vil også være knyttet til om de presenterte tolkningene vil kunne gjenkjennes av lesere med interesse for, og kunnskap om, fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). Resultatene fra denne studien samsvarer i stor grad med den grunnleggende teoretiske rammen for emnet. Det er derfor grunn til å tro at den kunnskapen som presenteres vil kunne gjenkjennes av barnehagepedagoger, øvrig barnehagepersonell og barnehagens samarbeidspartnere, for eksempel PPT, barnevern, helsestasjon og skole.

5.6 Forskningsetisk vurdering

All forskning som omhandler mennesker er underlagt særskilte etiske retningslinjer som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, heretter kalt NESH (Thagaard, 2013). Grunnlaget for hvordan forskningsetikken ivaretar enkeltindividet gjennom hele forskningsprosessen er tett knyttet til respekten for menneskeverdet og ivaretagelsen av menneskerettighetene (NESH, 2016). For at de etiske standardene skal gjenspeiles gjennom hele forskningsprosessen, bør de etiske aspektene ha en sentral plass allerede i planleggingsfasen av prosjektet (Maxwell, 2009).

I arbeidet med dette prosjektet var det flere etiske aspekter det var viktig å ha et bevisst forhold til, i og med at prosjektet omhandlet mennesker, både som deltakere og som tredjepart. I det følgende vil jeg beskrive fire grunnleggende forskningsetiske prinsipper som jeg har hatt fokus på; - (1) informert samtykke, (2) konfidensialitet, (3) konsekvenser ved deltakelse og (4) beskyttelse av tredjepart.

Informert samtykke

Innen en starter et prosjekt må det innhentes samtykke fra deltakerne. Samtykket må være informert, og innhentes på en måte som gjør at det oppleves fritt. Deltakerne må også være informert om at de til enhver tid, kan trekke seg fra studien (NESH, 2016). I dette prosjektet ble informert samtykke sikret ved at alle fikk tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema ved forespørselen om deltakelse. Det ble i tillegg foretatt en muntlig gjennomgang i forkant av hvert intervju. Her ble også deltakernes signerte samtykke samlet inn, (vedlegg 2).

Konfidensialitet

Deltakerne må forsikres om at deres konfidensialitet ivaretas gjennom anonymisering og fortrolighet gjennom hele prosessen. Ved gjennomføring og publisering av forskningen er det viktig at deltakernes konfidensialitet er ivaretatt på en slik måte at det ikke er mulig å gjenkjenne enkeltpersoner (Thagaard, 2013). Alle personopplysninger i studien er aidentifisert, og gjengivelsen av forskningsmaterialet er anonymisert (NESH, 2016). Ved å bruke tematisk analyse ble den enkeltes bidrag løsrevet fra en eventuell gjenkjennelig sammenheng i den opprinnelige teksten (Thagaard, 2013).

Konfidensialiteten handler også om bruk og lagring av informasjon. Prosjektet har fulgt de gjeldende retningslinjer, og er søkt inn og godkjent hos NSD, (vedlegg 5).

Dataene er blitt behandlet etter gjeldende retningslinjer hos NSD, samt retningslinjer utarbeidet av fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora (Universitetet i Stavanger, 2020).

Konsekvenser ved deltakelse

Det er forskerens ansvar å unngå at deltakerne utsettes for skade eller uheldige belastninger ved deltakelse i forskningsprosjekter (NESH, 2016). Deltakelse i forskningsprosjekter kan føre til uheldige konsekvenser for deltakerne, - særlig dersom de ikke er tilstrekkelig anonymisert og dermed kan gjenkjennes gjennom utsagn og meningsytringer.

Dette prosjektet belyste deltakerens profesjonelle rolle i barnehagen og i samarbeidet med foreldrene. Det ble dermed ikke vurdert til å medføre negative belastninger for den enkelte. For meg var det likevel viktig å sikre at deltakerne følte seg godt ivaretatt gjennom hele prosessen gjennom å vise takknemlighet for at de delte sin tid med meg, og ved å møte deltakerne på en tillitsvekkende måte slik at settingen opplevdes som fortrolig. Det ble også tatt hensyn til at noen av deltakerne ikke ønsket at alt som ble sagt skulle gjengis i transkriberingen og i den senere analysen.

Hensynet til tredjepart

Intervjuene førte til at jeg, som forsker, fikk informasjon om flere personer enn dem jeg snakket med. Historiene som ble fortalt var anonymisert, men beskrev likevel så konkrete hendelser at en må anta at noe kan gjenkjennes innenfor fagmiljøet. Av hensyn til personvernet er rapporten derfor skrevet på en slik måte at tredjepart ikke kan identifiseres gjennom den informasjonen som legges fram (NESH, 2016).

6.0 Presentasjon av resultater

Denne delen av oppgaven inneholder en presentasjon av funnene fra de semistrukturerte intervjuene. Alle deltakerne bidro med viktige erfaringer som var med på å belyse studiens formål, som var å se nærmere på hvilken betydning kvaliteten på barnehagens foreldresamarbeid hadde for utviklingen til barn i utfordringer. Analysen er gjennomført med utgangspunkt i «*barn i utfordringer*», samt i forskningsspørsmålene, presentert under avsnitt 1.3, som lå til grunn for intervjuene. Det som skal undersøkes er i hvilken grad pedagogene opplever at det er sammenheng mellom relasjonen de har til foreldrene og kvaliteten på foreldresamarbeidet. I tillegg ønsker jeg å se nærmere på hvordan barnehagepedagogene opplever at et utfordrende samarbeid kan påvirke barnas utvikling.

Under arbeidet med analysen fremsto det som naturlig med følgende kategorier:

- Barn i utfordringer – hvem er de, og barnehagepedagogenes opplevelse av egen kompetanse
- Det generelle foreldresamarbeidet
- Når foreldresamarbeidet oppleves utfordrende
- Utfordrende foreldresamarbeid – hvordan påvirkes barna?

Under hver kategori er det underoverskrifter som markerer overgangen til et nytt fokusområde, før det avsluttes med en kort oppsummering til slutt. Områdene vil i noen grad overlape hverandre. I teksten brukes begrepet *flere* når 3 eller flere har kommet med tilsvarende uttalelser, mens når 5 eller flere har sagt det samme brukes *de fleste*.

Kategoriene presenteres gjennom oppsummerende kommentarer, samt direkte utsagn og gjengivelser som kom fram i intervjuene. Ved korte utsagn brukes anførselstegn og kursiv i teksten, mens ved lengre utsagn blir det brukt mindre skriftstørrelse og innrykk i teksten. Det blir brukt (...) foran eller bak utsagn der kun deler av utsagnet brukes. Det er brukt ... der deltaker har hatt tenkepauser eller der setningen avsluttes ufullstendig. Gjengivelsene er gjort om fra dialekt til bokmålsform for å styrke deltakernes anonymitet.

6.1 Barn i utfordringer – hvem er de, og barnehagepedagogenes opplevelse av egen kompetanse

6.1.1 Barn i utfordringer – hvem er de?

Pedagogene som deltok i studien uttalte at deres grunnleggende syn på barn dannet grunnlaget for hvordan de tenkte på, og planla tilrettelegging for alle barn. Et fellestrekk som kom fram,

var et genuint ønske om at alle barna skulle ha det best mulig den tiden de var i barnehagen. Barnehagen skal være en god plass å være uansett hvem barna er, og hvilke forutsetninger de har:

Alle skal være inkludert og at alle er likeverdige, og det jobber vi jo med generelt alltid.

Det å hele tiden planlegge med utgangspunkt i barnets beste fremsto som en gjennomgående holdning hos de fleste av deltakerne. I stedet for å benevne hva som kunne oppleves som utfordringer, ble det heller satt ord på hvordan tilretteleggingen kunne møte behovene til enkeltbarnet, og dermed medvirke til å redusere vanskene og skape utvikling:

Det som kjennetegner dem - jeg har alltid sagt at å behandle barn forskjellig er å behandle dem rettferdig, og det gjelder alle barn, og kanskje spesielt barn med ekstra utfordringer. De må kanskje ha en annerledes dag, en annen dagsrytme, andre forutsigbarheter og rammer.

Når vi gikk dypere inn på emnet som omhandlet barn i utfordringer vektla de fleste at utfordringer knyttet til atferd, særlig det som gikk på mye uro og/eller utagering var det de opplevde som vanskeligst. Barna ble beskrevet som barn som krevde ekstra mye av den voksne:

Det krever at du er på hele tiden, så selv om du sitter med andre barn og pusler, så klarer du ikke slappe av fordi du vet at det barnet er bak der, så er du på alerten og venter på at noe skal skje.

Flere trakk frem endring i atferd som en utløsende faktor for når de ble bekymret for et barn, og som utslagsgivende for når det ble valgt å sette inn tiltak:

Jeg synes at de som er veldig utagerende oppleves ekstra utfordrende, og gjerne særlig hvis det har skjedd en endring i atferden uten at vi forstår hvorfor.

Flere beskrev også at det de opplevde som vanskeligst var når utageringen oppsto uten noen kjent foranledning:

Det jeg tenker er et kjennetegn på barn som vi opplever utfordrende, er et barn som utagerer, - det kommer egentlig helt an på settingen, men når vi gjerne ikke helt forstår hva som skjer, og hva som ligger bak, og når vi prøver å hjelpe så kan det mange ganger bli helt feil, - og så blir utfordringen større.

Alle deltakerne beskrev at fokuset var rettet mot det å forstå barnet og hvorfor barnet handlet som det gjorde:

Vi har et veldig fokus på at det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig. Det handler om å se barnet og hvorfor barnet har en atferd som vi reagerer på.

6.1.2 Opplevelse av egen kompetanse

Deltakerne opplevde at de hadde tilstrekkelig kompetanse til å kunne håndtere de fleste av de utfordringene de møtte i hverdagen. Flere uttalte likevel at de ikke klarte de ikke gjennomføre det de ønsket på en tilfredsstillende måte. De opplevde at mangel på kapasitet satte begrensninger, - «*Jeg opplever at vi har kompetansen, men mangler kapasiteten*». Det opplevdes særlig utfordrende når personalet på avdelingen var ustabil på grunn av sykdom eller stor rotasjon. De deltakerne som opplevde at de lyktes, begrunnet dette i stabilitet og kontinuitet i personalgruppen på avdelingen.

Flere kommenterte at tryggheten på egen kompetanse var høyest i møte med utfordringer som oppsto hyppig, eller temaer som de hadde jobbet med tidligere. Dersom de sto overfor utfordringer de sjelden møtte, som for eksempel sjeldne diagnoser, vold eller overgrep var de mer usikre:

En del av de temaene vi møter sjelden, de synes jeg er vanskelige. Altså sosialt samspill og språk og frustrasjon, det kan jeg mye om for det har jeg lest mye om, og i tillegg så opplever vi det hvert år med ett eller flere barn.

Alle bekreftet at de hadde et bevisst forhold til når egen kompetanse ikke strakk til, og når de trengte råd og veiledning fra andre. Samarbeidet med de andre pedagogiske lederne, samt styrer i barnehagen ble fremhevet som en betydningsfull komponent i opplevelsen av egen kompetanse:

Det som er fint her på huset er at vi har faste ped.ledermøter så da kan vi ta opp ting der, og så har styrer alltid døren åpen så vi kan gå inn og spørre henne.

De fleste kommenterte at de opplevde utfordringer når sakene ikke kunne løses internt og måtte henvises videre, - for eksempel til PPT. Det ble kommentert at dette var en svært tidkrevende prosess:

Når du først får hjelp er hjelpen god, men det er det å faktisk få den hjelpen som er tidkrevende, - det tar ofte veldig lang tid både å få noen inn for å observere og å faktisk få inn tiltak.

6.1.3 Oppsummering barn i utfordringer og opplevelse av egen kompetanse

Deltakerne satte ord på flere typer utfordringer som barna kunne streve med, men det som opplevdes som mest krevende var atferdsmessige utfordringer knyttet til utagering og uro. Særlig utfordrende var det når barnas atferd plutselig endret seg uten noen kjent foranledning, og når tiltakene ikke hadde den forventede effekten.

Deltakerne fremsto som trygge på egen kompetanse når utfordringene var innenfor deres fagkompetanse. De opplevde manglende kompetanse ved utfordringer de sjelden møtte, men rapporterte at de kunne få hjelp av kollegaer og ledelse når egen kompetanse ikke strakk til. Når barnas utfordringer var av en slik art at de måtte henvise til en ekstern instans, for eksempel PPT, tok det ofte for lang tid før de fikk hjelp.

6.2 Det generelle foreldresamarbeidet

6.2.1 Foreldresamarbeidets betydning

For å forstå hva som opplevdes som utfordrende foreldresamarbeid, ble det vurdert som viktig med kjennskap til barnehagens generelle foreldresamarbeid. Pedagogenes refleksjoner omkring betydningen av foreldresamarbeid var entydig. De fleste kommenterte at de hadde et veldig godt samarbeid med de aller fleste foreldrene. Foreldresamarbeidet var en prioritert oppgave fordi det ble ansett som veldig viktig for barnas trygghet og trivsel i barnehagen:

Det handler jo om at jo bedre kontakt vi har med foreldrene, jo bedre kan vi forstå barnet.

De formelle rammene for foreldresamarbeid var viktige for deltakerne, men det som ble fremhevet som mest betydningsfullt var den jevnlige kontakten med foreldrene. Selv om de fleste påpekte at leverings- og hentesituasjonen kunne være travle for personalet var det viktig å sikre at alle, både barn og foreldre, ble møtt på en god måte. Om morgenen handlet det om å etablere trygghet, slik at foreldrene kunne forlate barnet med en følelse av at barnet ble tatt godt vare på, mens det om ettermiddagen handlet om å synliggjøre at barnet var sett på en positiv måte i løpet av dagen. Dersom foreldrene ønsket ytterligere kontakt med barnehagen, ble de invitert til å ta kontakt på telefon eller mail:

(...) at det er en lav terskel for at de kan komme hvis de lurer på noe. Vi formidler at det er veldig viktig med tilbakemeldinger, og det spør vi etter i alle anledninger det passer seg.

Flere sa noe om at de opplevde store forskjeller i foreldrenes engasjement om barnehagens innhold. Noen var veldig interessert, mens andre ikke så ut til å bry seg noe særlig. Dette endret seg dersom det oppsto utfordringer omkring barnet:

Det er veldig variert. Det er noen foreldre som snakker med oss i 20 minutter når de henter og leverer (...), og så har du de som aldri spør et eneste spørsmål i løpet av 2 år. Det er litt klassisk, - enten er de veldig interessert ellers så er de ingenting, - så lenge barnet har det bra og alt ser ut til å gå fint, så er de fornøyde. Men selvfølgelig, hvis barnet ikke har det bra, da får du et annet engasjement.

6.2.2 Betydningen av relasjonsbygging

Det å bygge relasjoner til foreldrene ble av alle deltakerne løftet fram som et av de viktigste satsingsområdene for barnehagen. Alle hadde et bevisst forhold til at dette var en prosess som tok lang tid og som fordret at en var sensitiv overfor den enkelte forelder og dennes behov:

Alle som jobber på min avdeling har bygget den samme relasjonen til alle foreldrene, - men det å bygge de gode relasjonene er en tidkrevende prosess, det er ikke gjort på en uke, du må virkelig gi mye av deg selv.

De fleste kommenterte at alle foreldrene var ulike, og at det derfor ikke gikk an å behandle alle foreldre likt. Det var viktig å bli godt kjent med hver enkelt for å danne seg et bilde av hvilke ønsker og behov de hadde for seg og sitt barn:

Jeg opplever at det ikke går an å behandle alle foreldre likt, for alle er jo veldig forskjellige i hva de har behov for og hva de ønsker eller ikke. Så der må vi prøve oss litt fram i forhold til hver enkelt forelder og bli kjent med dem.

Dette gjaldt også dersom foreldrene hadde spesifikke ønsker om hvem i personalet de ønsket å forholde seg mest til:

Noen foreldre foretrekker enkelte i personalet, så da prøver vi å legge til rette for det. Vi prøver å gi alle følelsen av å bli sett og hørt.

Relasjonsbyggingen til foreldrene var noe som ofte ble påbegynt før barnet startet i barnehagen. Flere hadde gode erfaringer med å gå på hjemmebesøk i perioden mellom tildeling av barnehageplass og oppstart:

I barnehagen hos oss har vi begynt med hjemmebesøk allerede før barnet begynner i barnehagen, og det har jeg opplevd som veldig bra. Da får vi både sett litt hvordan barnet er med foreldrene hjemme, og vi blir kjent med foreldrene og hvilke ønsker og behov de har. Så da har vi bygget en relasjon før de starter hos oss.

De fleste kommenterte at det var noen foreldre som opplevdes som mer utfordrende å etablere en relasjon til enn andre. En foreldretype som ble nevnt var de som virket lite interessert i det som skjedde i barnehagen, og som virket til å ha lite behov for informasjon om barnet sitt. De fremsto gjerne som veldig kjappe, - «de som bare leverer og henter i døra»:

Noen foreldre er utadvendte og elsker å prate og er lettere for oss å snakke med. Og det er jo klart at de foreldrene som er litt utadvendte og stiller spørsmål og er nysgjerrige, de får man oftere en nærere relasjon til, for det handler det jo om i alle relasjoner, - hvis du gir mye av deg selv så får du mer tilbake. Jeg kan ikke påtvinge meg å snakke med foreldre som ikke vil.

En gjennomgående holdning var viktigheten av å møte foreldrenes ønsker og behov så langt det lot seg gjøre.:

Jeg synes vi har tatt foreldrene på alvor. Jeg har foreldre som har kommet med ulike ønsker eller som har ting de vil ta opp, som vi har tatt på alvor og har gjort noe med det.

Men det ble også satt grenser for hva som kunne gjøres hvis ønskene var av en slik art at det ikke var til barnets beste, eller at noens ønsker var så individrettet at det gikk utover resten av barnegruppen:

(...) for de tenker bare på sitt barn, de klarer ikke å se at vi faktisk er en gruppe. De er veldig egosentriske – det er mitt barn og meg, men vi er jo en gruppe.

Alle kommenterte at en kunne merke det på barna hvis foreldrene opplevde trygghet i barnehagen:

Når foreldrene er så trygge så merker vi at vi får veldig trygge barn. Når vi starter tilvenningen er vi veldig bevisste på å bygge tillit hos barn og foreldre parallelt. (...) Vi ser på relasjonen mellom oss og foreldrene, - vi ser ikke på det som de og oss, men vi sier hele tiden VI, og viser hele tiden at vi er her for barnets beste.

6.2.3 Oppsummering - det generelle foreldresamarbeidet

Å få til et godt foreldresamarbeid var viktig for alle deltakerne. Alle la vekt på at kvaliteten i foreldresamarbeidet hadde betydning for barnets trygghet og trivsel, og at et godt samarbeid gjorde en bedre rustet dersom det oppsto utfordringer underveis. De daglige møtepunktene ble oppgitt til å være det viktigst, men var også sårbare situasjoner i og med at det ikke alltid var tid til å ivareta den enkeltes ønsker og behov.

Det å etablere en god relasjon til alle foreldrene var en prioritert oppgave som gjerne startet før oppstart i barnehagen, - gjennom for eksempel hjemmebesøk, telefonsamtaler eller det å kunne foreldrenes navn når barnet begynte på avdelingen. Det å være sensitiv overfor den enkeltes behov ble trukket fram som viktig. Avdelingsmøter ble brukt for å sikre at alle foreldrene hadde god kommunikasjon med minst en i personalet.

Alle deltakerne syntes det var vanskelig å møte de foreldrene som ikke virket interessert i det barnehagen hadde å fortelle. Det krevde ekstra innsats å balansere ønsket om å informere og samtidig respektere foreldrenes behov for distanse.

6.3 Når foreldresamarbeidet oppleves utfordrende

6.3.1 Endringer i foreldrerollen

Flere av deltakerne kommenterte at noen av utfordringene de møtte i foreldresamarbeidet var knyttet til foreldrenes utøvelse av foreldrerollen:

Jeg liker å ha et tett samarbeid for jeg ser at mye kommer hjemmefra. For det er ofte foreldre som strever med grensesetting, med å være varme foreldre og mange er veldig ettergivende. Så vi ser ofte at vi må starte med foreldrerollen.

Det ble kommentert at mange foreldre var så ettergivende overfor barna sine at det førte til at barna fikk utfordringer i det sosiale samspillet med andre barn og voksne. Pedagogene uttalte at foreldresamtaler som handlet om disse temaene kunne oppleves som vanskelige:

Man kan altså grue seg hvis man skal ha alvorlige samtaler hvor du ser at barnet har det vanskelig eller, ... spesielt i dagens samfunn så er det litt det at foreldre er så enormt dårlige på å sette grenser for barna sine. Altså det er mange bortskjemte barn som ikke klarer å knekke den sosiale lekekoden så tidlig som de burde fordi de er så vant til å få alt som de vil. Sånne samtaler kan være vanskelige fordi du opplever at du, på en måte, skal gi kritikk til foreldrene som oppdragere. Men poenget er jo at hvis vi ikke hjelper barnet, så vil det bli et usjarmerende barn fordi at de blir egoistiske og selvsentrerte.

Flere av deltakerne uttalte at de i de senere årene hadde sett en tydelig endring i utøvelsen av foreldrerollen, og at de syntes det kunne være vanskelig å forstå foreldrenes oppdragsvalg:

Jeg føler at denne nye generasjonen foreldre er litt utfordrende. Jeg føler det er litt sånn Facebook-verden i forhold til at alt skal være så fint og flott. Vi skal ikke kjeft på barna våre, - de skal ikke bli irettesatt, de skal få lov til å gjøre det de vil. Det er de som bestemmer, og ja, de skal få ha medbestemmelse, men det er likevel ikke de som bestemmer.

6.3.2 Å formidle at barn strever – den vanskelige samtalen med foreldrene

Når barnehagen, av ulike årsaker, ble bekymret for et barn sa alle deltakerne at de var raske med å trekke inn foreldrene for å informere om egne observasjoner og høre hvordan foreldrene opplevde barnet hjemme. Deltakerne oppga at samtalene ble veldig godt forberedt, og innholdet var gjerne drøftet med kollegaer på avdelingen og styrer i barnehagen. I den første samtalen var målet å nærme seg foreldrene i et tempo de var klar for:

Den første samtalen er alltid det første steget, og de samtalene er viktige og det er lurt å sette av god tid, være godt forberedt og være veldig sensitiv, - du må se hvor foreldrene er, og så

bygge samtalen ut fra deres ståsted. Hvis du ser at de er veldig sårbare så må du ta ting veldig forsiktig, veldig rolig, og velge ord på en rett måte. Du må være på deres lag.

Flere av deltakerne satte ord på at de kunne grue seg litt for den første samtalen og for hvordan foreldrenes reaksjoner ville bli:

Man kan altså grue seg hvis man skal ha alvorlige samtaler hvor du ser at barnet har det vanskelig. For meg handler det om måten du gir tilbakemeldingen på. Du skal jo være profesjonell, du skal være saklig, og du skal si det med respekt.

Alle deltakerne vektla viktigheten av å møte foreldrene der de var i prosessen. Noen foreldre var veldig klar for at barnet trengte ekstra hjelp og støtte, mens andre syntes det var vanskelig å akseptere at barnet ikke utviklet seg som forventet:

Jeg har opplevd foreldre som takker for at de endelig får hjelp, og så er det jo dem som bare – nei, dette stemmer ikke. De går veldig i forsvar, - men jeg tenker at det må det tas hensyn til. Vi må bruke tid på de tingene, ta mye observasjoner og ha eksempler. Det er viktig å ha et faglig grunnlag og da synes jeg ofte det kommer – de har gjerne også opplevd det samme selv. Når de får bearbeidet informasjonen, så kommer ofte det de har sett selv. Men noen blir bare sinte for de er ikke interessert i å se det.

Et annet moment som ble trukket fram av flere av deltakerne var dette med å framstå med tydelighet. Flere hadde opplevd at pedagoger før dem hadde forsøkt å informere om barnets utfordringer, men at dette ikke var fanget opp av foreldrene:

Jeg mener vi må være tydelige, for av og til pakker vi det for mye inn, men så må vi pakke det inn for å skåne dem litt og gi dem tid. Det å bruke pedagogen i deg, den profesjonelle rollen, gjør at disse samtalene glir lettere. Det å være både tydelig og profesjonell er en hårfin balanse som mange sliter med.

Flere hadde gode erfaringer med en gradvis tilnærming til foreldrene. De fortalte jevnlig om hendelser i barnehagen, så når samtalen ble avtalt var ikke budskapet ukjent:

Jeg føler at når det er utfordringer så snakker jeg med dem, ikke hver dag, men slik at jeg på en måte forteller at i dag har det skjedd sånn og sånn, og så sier jeg kanskje at dette kunne jeg tenkt å ha en samtale med deg om. Jeg vet ikke om det er en ting, men jeg føler ikke at de samtalene kommer veldig brått på, for jeg har gjerne forberedt dem litt i forkant når vi kommer til en samtale.

6.3.3 Viktigheten av å forstå foreldrene

Deltakerne var samstemte i at det var sjelden at samarbeidet ble så vanskelig at de definerte det som svært utfordrende. Stort sett omhandlet det saker der foreldrene var svært uenige i barnehagens bekymringer omkring barnet og/eller barnets utvikling:

Det er ikke ofte, det er viktig å si, men de gangene det skjer er det vondt å se barnet og det er vondt å se foreldrene også - som ikke forstår, og så er det vondt å se at på grunn av at foreldrene ikke klarer å akseptere det, så er det nesten som at de motarbeider sitt eget barn. Så skal vi, oppi dette, bruke tid og ressurser på foreldrene, - for det må du jo, og så skal du i tillegg ta barnets beste – veldig vanskelig!

Stort sett ble foreldrenes motstand sett på som en reaksjon på et budskap som var vanskelig å ta innover seg, «*det er en stor sorg, - det skjønner jeg jo kjempegodt*». Et likhetstrekk som ble trukket fram av flere, var når det oppsto uenighet mellom barnehagen og foreldrene om hva som var barnets beste:

Jeg føler at de fleste foreldre vil barnets beste, men det er jo gjerne når de ikke ser det vi ser, og føler at vi lager en utfordring som de ikke ser - at vi bare må håndtere det på en måte – da kan det være vanskelig.

Flere kommenterte at de ikke opplevde utfordringene som en konflikt mellom foreldrene og barnehagen, men heller utfordringer som oppsto fordi foreldrene ble satt i en vanskelig situasjon:

Du blir jo drillet etterhvert, men jeg har svettet mye og opplevd mye dritt, men det er viktig å tenke at disse menneskene har det vanskelig, og mange av dem kan være syke. Det er en grunn for at de reagerer, de er ikke onde.

De fleste oppga at de var opptatt av å trygge foreldrene i situasjonen, men samtidig jobbe for at foreldrene innså og aksepterte barnets utfordringer, slik at en kunne rette en felles innsats for å hjelpe barnet:

Hvis jeg tenker på foreldre til barn med utfordringer, så handler det først og fremst om å trygge foreldrene på det å faktisk akseptere det at barnet ditt har utfordringer. Det er en «stooro kamel å svelge» for mange, og mange ganger kan jo også problemene være større i barnehage og skole enn de er hjemme hvor det er færre mennesker å forholde seg til. Punkt nummer 1 er at du må være trygg og bevisst på hva du gjør, og skynde deg sakte og trø varsomt overfor foreldre som har disse barna, for det er ikke alle som er klar til å «svelge den kamelen». Det er litt det å si: Du må faktisk forstå! Det har jeg erfart at er superviktig.

6.3.4 Oppsummering - utfordrende foreldresamarbeid

Alle deltakerne fremhevet viktigheten av å ivareta foreldrenes sårbarhet når de vanskelige beskjedene skulle formidles. Pedagogene forberedte seg veldig godt til denne typen samtaler, og de hadde alltid drøftet egne observasjoner med kollegaer i forkant av samtalen. Ofte hadde de også bedt andre om å observere i tillegg. Alle trakk fram at det opplevdes utfordrende når foreldrene ikke delte barnehagens bekymring for barnet, men at de i de fleste sakene kom til enighet om hvordan barnets beste skulle ivaretas. Det kunne gjerne ta noe tid, men en gradvis tilnærming ga det ønskede resultatet. Noen av deltakerne satte ord på at det var lettest å oppnå forståelse hos foreldrene når bekymringen kunne knyttes til barnet. Hvis bekymringen derimot skyldtes foreldre-barn relasjonen var det vanskeligere.

6.4 Utfordrende foreldresamarbeid – hvordan påvirkes barna?

6.4.1 Barnehagens ivaretagelse av barna

Deltakerne var samstemte i at et utfordrende foreldresamarbeid ikke skulle ramme barna på noen måte:

Det går jo aldri utover barna på noen måte hvis vi har et dårlig foreldresamarbeid, men jeg tenker likevel at barnet har det enda bedre hvis vi har et godt foreldresamarbeid.

De fleste av deltakerne kommenterte at de stort sett opplevde at samarbeidsvanskene ble holdt utenom barna, og at de dermed ikke merket noen endringer på barnas utvikling eller trivsel:

Det preget ikke barnet. Det kunne det nok gjort i mange tilfeller, men ikke med dette barnet. Denne moren klarte å skille, - jeg tror ikke hun viste sine negative følelser for oss til barnet, for det er det jo noen som gjør.

Selv om barnehagene var bevisste på at barna ikke skulle rammes var det flere som kommenterte at de ikke kunne sikre hva barna fikk med seg hjemmefra:

Jeg tenker at barn skal uansett ikke merke at det er noen konflikt mellom oss og foreldrene, men jeg kan jo bare sikre fra vår side. Hva som blir sagt – og gjerne ikke sagt så mye – men hvordan ting er hjemme i forhold til når det snakkes om barnehagen, og det snakkes om ansatte i barnehagen, hvordan det blir lagt fram og holdningene og kroppsspråket i forhold til levering og henting, - der får jo barna med seg mye, men jeg kan bare sikre vår profesjonalitet.

Flere kommenterte at de ble ekstra bevisste på at relasjonen mellom personalet og barnet ble godt ivaretatt når de kjente på at foreldresamarbeidet ikke var så bra som de ønsket det skulle være:

Det er ofte sånn at når du merker at her er det noe med foreldresamarbeidet, så passer du på at du har en ekstra god relasjon til barnet for å sikre at barnet ikke merker at det er noe fra vår side i alle fall.

Det ble også kommentert at barnas alder hadde betydning for hvor mye de fikk med seg og kunne bli påvirket av forholdet mellom foreldrene og personalet:

Foreldrene påvirker jo barna, men på liten avdeling kan jo foreldrene snakke når barna er til stede uten at barna egentlig fester seg med hva det går i, - men hadde det vært på stor avdeling så vil jo barna fange opp og tenke litt mer, eller spurt spørsmål.

Selv om flere kommenterte at de ikke så en direkte påvirkning på barna, ble det gjort noen refleksjoner rundt det at barnet kanskje kunne oppnådd enda bedre utvikling hvis tiltakene som ble satt i gang i barnehagen også hadde blitt fulgt opp hjemme:

Det som kan gjøre noe med kvaliteten, er at hvis vi jobber med noe i barnehagen og vet at resultatet blir bedre for barnet hvis de jobber med det hjemme også. Da risikerer en jo at det kan få en konsekvens for det tilbudet vi gir barnet, - ikke for at det får et annerledes tilbud i barnehagen, men fordi det ikke følges opp hjemme.

6.4.2 Når utfordringene påvirker barna

Flere av deltakerne ga eksempler på situasjoner hvor samarbeidet hadde vært svært utfordrende, og de erfarte at det fikk synlige konsekvenser for barna. Det ble fremhevet at disse situasjonene oppsto svært sjelden, men når de oppsto opplevdes det svært vanskelig, og at barnehagen strakk seg svært langt for å forbedre samarbeidsrelasjonen:

Det ble eksplosjon, som å trø inn i et vepsebol. Hun ble sint, så samarbeidet ble dårlig. Så avdelingen ble enig – det ble tatt veldig hensyn til henne og ikke egentlig til barnets beste. Det føltes ikke greit, men hun valgte å bytte til en barnehage som lå nærmere skolen så det ble litt sånn – få det beste ut av det siste halve året.

Det å ta barnet ut av barnehagen var en reaksjonsform flere av deltakerne hadde opplevd. I disse sakene hadde barnehagen strukket seg svært langt for å gjenetablere forholdet til foreldrene:

Avdelingen prøvde så godt de kunne å få til et godt samarbeid med mor, men det endte jo med at mor byttet barnehage. De prøvde og prøvde, men mor var ikke interessert.

Alle kommenterte at de ble ekstra ivaretagende overfor barnet i denne perioden, men opplevde at barnet likevel ble rammet i situasjonen:

Barnet hadde jo en del utfordringer fra før, og jeg følte at de eskalerte litt når mor gikk ut på den måten. Men vi voksne prøvde å være der med positiv oppmerksomhet hele tiden. Det var jo ikke han som var problemet, det var jo mor, men det preget ham for han kom i en interessekonflikt, for han ville jo please moren, de vil jo alltid please foreldrene uansett.

Noen foreldre uttrykte forventninger til hvordan barna skulle være i barnehagen. Det kunne være at de nektet barnet å ha kontakt med enkelte i personalet eller at foreldrene uttalte egne negative holdninger til barnet:

Vi hadde et tilfelle for litt tid tilbake hvor mor var helt frustrert og oppgitt, og så hører du henne si til barnet sitt – «Åh, nå var det bra at ikke hun var her, men at hun var her for hun er mye kjekkere». Altså at foreldre sier sånne ting til barna som barna ikke skal vite om, det blir de jo formet av. «Det er ikke så kjekt i denne barnehagen», - så da bare bytter de.

Pedagogene observerte at barna ble forvirret og at de kom i en lojalitetskonflikt mellom foreldrene og personalet:

Da har vi jo merket at barnet har blitt veldig forvirret i forhold til – hva har jeg lov til og hva har jeg ikke lov til. Barnet kom i en lojalitetskonflikt, for det skal jo være mange timer her, og så får han ikke si hei til den voksne eller til den voksne, og så skal han holde seg vekke fra den voksne.

Flere av de mest utfordrende samarbeidsrelasjonene oppsto når barnehagen, av ulike årsaker, ikke klarte å etablere en trygg relasjon til foreldrene, og konsekvensene for barna ble beskrevet som omfattende:

Vi hadde et barn som var veldig utfordrende og hvor mor ikke innså det, - mor så gjerne litt, men ville ikke innse at barnet strevde. Dette var ei mor som hadde det tøft selv og det var en veldig vanskelig sak for jeg klarte ikke å bygge en relasjon til mor, - jeg klarte ikke å få henne med på laget - å innse at både du og barnet ditt trenger hjelp. (...) Vi så at det gikk utover både barnets atferd og utvikling, både språklig og emosjonelt, - egentlig på de fleste områdene utenom motorikken.

Flere av deltakerne kommenterte at de observerte at barna ble preget av hjemmesituasjonen. Dette ble veldig synlig i de mest alvorlige sakene hvor barnets atferd gjennom dagen speilet hvordan dagen hadde startet:

Vi så, på en måte, de samme tingene hos barnet som vi så hos mor, - det var den speilingen. Vi kunne se at de voksne i barnehagen som mor viste mer trygghet overfor, de samme tegnene viste barnet og var dermed tryggere på akkurat de voksne. Hvis mor var trygg på meg, var barnet trygg på meg, og når mor ikke var trygg på meg var heller ikke barnet det. Det var

veldig spesielt, og vi så det tydelig allerede i garderoben når de kom, - hvis mor hadde en god dag og møtte meg i garderoben med et smil, snakket og responderte på mine henvendelser, så kunne jeg se at barnet var mer knyttet til meg resten av dagen. Men hvis hun kom og bare «var en vegg» og jeg spurte om noe og hun bare så i gulvet, da føyk bare barnet inn og – tsshhh- og da tenkte vi jo på hva som kunne ha skjedd før de kom i barnehagen.

De deltakerne som hadde stått i svært utfordrende samarbeidsrelasjoner uttrykte at de opplevde det som vanskelig at de, til tross for stor innsats, ikke hadde klart å snu situasjonen til det bedre:

Dette er et barn og en mor som har satt seg fast hos oss, for vi var så bestemte på at vi skulle få til en god relasjon. For vi var sikre på at hvis ting ordnet seg hjemme, - hvis mor klarte å få det bra med seg selv, så tror vi at det ville hjulpet veldig på barnets atferd og utvikling.

6.4.3 Oppsummering – hvordan påvirkes barna?

De fleste deltakerne kommenterte at det var svært sjelden de hadde vært involvert i saker som endte i omfattende utfordringer i foreldresamarbeidet. Flere av deltakerne kommenterte at det hadde krevd mye av dem å jobbe med disse sakene, både profesjonelt og personlig. De ga uttrykk for at de hadde strukket seg svært langt for å finne løsninger som var til det beste for barn og foreldre, - samtidig som det ble understreket at barnas behov kom først. Deltakerne uttalte at de var opptatt av å ivareta en profesjonell holdning slik at barna skulle påvirkes i minst mulig grad. De ga også uttrykk for at de opplevde det som vanskelig når barna likevel ble rammet gjennom foreldrenes valg om for eksempel å bytte barnehage eller via negative kommentarer om ansatte eller barnehagen, eller når foreldrenes livssituasjon var så krevende at det gikk ut over omsorgen til barna.

7.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil sentrale funn fra intervjuene bli diskutert opp mot studiens formål og forskningsspørsmål. Studiens formål var å få bedre innsikt i, og forståelse av hvordan kvaliteten på foreldresamarbeidet kan påvirke utviklingen til barn i utfordringer.

Forskningsspørsmålene som det er forsøkt å besvare er i hvilken grad pedagogene opplever at det er sammenheng mellom relasjonen de har til foreldrene og kvaliteten på foreldresamarbeidet, samt hvordan barnehagepedagogene opplever at et utfordrende samarbeid kan påvirke barnas utvikling.

Funn som synes sentrale opp mot formål og forskningsspørsmål blir diskutert med bakgrunn i tidligere presenterte forskning og teori. Drøftingen vil bygge på en systemteoretisk forståelse, inspirert av Bronfenbrenners (1979) teori, om hva som er betydningsfullt for å gi barnet optimale utviklingsmuligheter.

Diskusjonkapitlet begynner med en kort drøfting om «*barn i utfordringer*» knyttet til deltakernes refleksjoner opp mot tidligere presentert teori. Deretter drøftes det teoretiske grunnlaget som kan belyse betydningen av personalets opplevelse av egen kompetanse. Fokuset rettes så mot pedagogenes refleksjoner omkring barnehagens samarbeid med foreldrene. Foreldresamarbeid er en lovpålagt oppgave som alle barnehager og barnehageansatte må ha et forhold til. Et utfordrende foreldresamarbeid vil, på sett og vis, ha sammenheng med et generelt samarbeid hvor noe har gått galt underveis. Diskusjonen begynner derfor med å belyse det generelle foreldresamarbeid før en i neste omgang går inn i de utfordringene en kan stå overfor. Avslutningsvis drøftes det hvordan barnehagepedagogene opplever at barna kan bli påvirket når samarbeidsrelasjonen mellom foreldrene og barnehagen er utfordrende.

7.1 Barn i utfordringer – hvem er de, og barnehagepedagogenes opplevelse av egen kompetanse

Pedagogene som deltok i studien ga uttrykk for at de hadde et systemteoretisk grunnsyn som preget hvordan de tenke om barns trivsel og utvikling. Barnets beste dannet hele tiden grunnlaget for hvilke valg de gjorde. De fremsto med et glødende engasjement for alle barna, men gjerne særlig for de barna som hadde ulike former for utfordringer. Det ble gjort mye for å forstå hvorfor vanskene oppsto eller eskalerte, gjennom å observere barnet i barnehagen og ved å spørre foreldrene om deres tanker omkring utfordringene. Barnets vansker ble vurdert utfra den settingen de oppsto i. Samhandlingen med andre, både barn og voksne, ble vurdert

til å ha betydning både når en så på årsaker og på forslag til tiltak (Bronfenbrenner, 1979). En søkte dermed etter løsninger som kunne gjennomføres systemrettet, slik som forutsigbare rutiner, skjerming gjennom inndeling i smågrupper, og samarbeid om tiltak som var gjennomførbare både i barnehagen og hjemme. Stabilitet og kontinuitet i personalgruppen ble også løftet fram som viktige faktorer for å skape forutsigbarhet for barna. Pedagogenes meninger finner støtte i Bronfenbrenners teori (1979) som vektlegger at stabilitet og kontinuitet er avgjørende for en positiv utvikling, og at endringer derfor må innføres gradvis (Bø, 2012).

Det ble beskrevet at noen barn opplever å ha betydelige utfordringer allerede i barnehagealder. Vansker knyttet til uro og/eller utagerende atferd var det som skapte størst bekymring og utfordring i hverdagen, og da særlig når hverken barnehagen eller foreldrene klarte å forstå hva som forårsaket utageringen. Barna hadde stort behov for at de voksne hele tiden var tett på, slik at uheldige episoder kunne avverges gjennom veiledning, avledning eller fysisk hindring. Dersom handlingene ikke ble stanset fikk det ofte konsekvenser for de andre barna ved at de ble kjeftet på eller rammet av fysiske handlinger som slag eller spark. En slik form for utfordrende atferd vil i mange sammenhenger bli knyttet til barns manglende evne til selvregulering (McCabe et al., 2004). Evnen til selvregulering utvikles gradvis gjennom oppveksten, og førskolealderen fremheves som en særlig viktig periode. Det å kunne regulere egne følelser er viktig både for mestring av sosialt samspill og for å lære seg nye ferdigheter (Størksen, 2018). Utviklingen skjer gjennom et samspill mellom biologiske faktorer og miljøfaktorer, og skjer derfor naturlig hos alle barn (Størksen, 2018). Betydningen av gode oppvekstvilkår kan dermed virke fremmende på utviklingen, og et kvalitativt godt barnehagetilbud kan derfor skape endring for disse barna (Bø, 2012). Deltakerne i studien var opptatt av å skape trygge relasjoner til barna. Med dagens kunnskap om hvor viktig små barns emosjonelle utvikling og fungering er, for utvikling av sosial kompetanse og reduksjon av belastende stresspåvirkning (Ogden, 2015), er det spesielt viktig å sikre at barnet møter trygge omsorgspersoner som kan hjelpe barnet til å mestre de utfordringene de møter (Jacobsen, 2016). Tremblay (2010) beskriver at problematferd er relativt vanlig hos små barn, men at den gradvis vil reduseres gjennom positive korrigeringer i interaksjon med andre. Dersom den negative atferden ikke blir korrigert, kan dette medføre mer alvorlige vansker for barnet senere (Tremblay, 2010).

Pedagogene uttrykte at de hadde god kompetanse til å møte de vanligste utfordringene som kunne oppstå i barnehagehverdagen, som for eksempel motorisk uro, frustrasjonsutbrudd,

utagering, ulike språkvansker og utfordringer knyttet til sosial kompetanse. Det å fremstå som trygg innenfor eget fagområde kan knyttes til begrepet «*kontekstkompetanse*» (Westergård, 2013b). Opplevelsen av egen kompetanseutvikling ble i stor grad knyttet til erfaringslæring, - det du møter ofte blir du bedre i. Når en har fagkunnskapen som forventes innenfor et område, er en bedre i stand til å se når noe faller utenom. Pedagogene uttrykte at de raskt oppdaget når en utfordring falt utenfor eget kompetanseområde. Dersom de var usikre, eller trengte ekstra observasjoner var det lett å søke hjelp hos kollegaer eller ledelsen i barnehagen. Tryggheten det gir å kunne søke hjelp og støtte hos ledelsen er også noe som fremheves i tidligere forskning (Nordahl, 2005; Westergård, 2010). Noen ganger ble ny kompetanse etablert gjennom litteratur, kollegaveiledning eller kurs, mens en andre ganger vurderte det som nødvendig å hente inn ekstern hjelp fra for eksempel Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT). Å innhente ekstern hjelp tok ofte lang tid, og det opplevdes frustrerende å se at barnets vansker ble større på grunn av faktorer som lå utenfor det barnehagen kunne gjøre noe med. En opplevde da at barnets utvikling, sett i et systemteoretisk perspektiv, ble påvirket av faktorer som ligger langt fra barnet (Bø, 2012). I Bronfenbrenners modell (1979) vil en for eksempel finne PPT i eksonivået, som befinner seg langt fra barnets mikronivå, - barnehagen.

7.2 Det generelle foreldresamarbeidet

I løpet av intervjuene fremsto det som tydelig at samarbeidet med foreldrene hadde en sentral plass i alle barnehagene som var representert i studien. Pedagogene var samstemte i at et godt samarbeid hadde betydning for barnas trivsel og utvikling fordi foreldrenes informasjon gjorde barnehagen bedre i stand til å forstå barnet. En kan her trekke paralleller til Bronfenbrenner (1979) som vektla betydningen av kontinuitet i positive nære relasjoner for å oppnå en optimal utvikling. Pedagogene ga inntrykk av at samarbeidsrelasjonen til de aller fleste av foreldrene opplevdes som god, og at en strakk seg svært langt for å møte foreldrenes ønsker og behov. Informasjonen som kom frem, tilkjennegir at barnehagene jobbet målrettet for å innfri målene i barnehagelovens formålsparagraf om at barnehagen skal drives i samarbeid og forståelse med barnas hjem (barnehageloven, 2005). Helhetsinntrykket fra intervjuene er at det er relativt kort avstand mellom idealer og realiteter i det daglige samarbeidet mellom barnehagen og den enkelte forelder. Dette kan tolkes som et motsatt funn av hva Nordahl & Skilbrei (2002) skriver i en evaluering av et utviklingsprosjekt om foreldresamarbeid i skolen, hvor de påpeker at det var relativt stor avstand mellom realiteter og idealer i samarbeidet. En slik fortolkning vil likevel ikke kunne trekkes ut fra denne studiens innhold, i og med at det kun er sett på deler av barnehagens samarbeidsrutiner, samt

at utvalget er svært lite i forskningssammenheng. Det er likevel interessant å ta med sammenligningen med skole fordi flere av deltakerne selv kommenterte ulikhetene mellom foreldresamarbeidet i barnehage og skole. Barnehagepedagogene mente selv at den tette kontakten med foreldrene var en medvirkende faktor til at det var enklere å lykkes i barnehagesammenheng. Når en møtes hver dag er det lettere å fange opp hvis noen foreldre virker misfornøyde eller uengasjerte.

En kan anta at en positiv ringvirkning av et godt foreldresamarbeid, er at foreldrene blir tryggere i hva barnehagen forventer av dem, som i neste omgang gir trygghet til å ta opp ting de lurer på eller er bekymret for. En slik sammenheng er dokumentert i skolesammenheng av blant andre Drugli & Onsøyen (2010), og de påpeker at det vil være nærliggende å tenke at barnehageforeldrene deler samme erfaring. Pedagogene betegnet foreldrene som hovedomsorgsgivere og dermed de som kjente barnet best, og at den informasjonen de bidro med gjorde barnehagen i bedre stand til å forstå barnet og dermed ivareta dets behov.

Foreldrene ble derfor sett på som viktige medspillere, - dem som oversatte barnets uutviklede talespråk til meningsfullt innhold for personalet. Det at foreldrene omtales som medspillere i arbeidet med barna viser at pedagogene ikke ser på seg selv som ekspertene som skal gi faglige råd til foreldrene, men heller ønsker at foreldrene deltar som likeverdige samarbeidspartnere (Gjervan et al., 2006).

Selv om pedagogene var opptatt av et gjensidig samarbeid med foreldrene, uttrykte de at ansvaret for å få til en velfungerende samarbeidsrelasjon alltid lå hos dem selv. Viktigheten av å fremstå som profesjonelle kom tydelig fram, og de syntes å være observante på det Drugli & Onsøyen (2010) benevner som en ubalanse i maktforholdet mellom barnehagen, som den profesjonelle parten, og foreldrene.

Tanken om at trygge foreldre gir trygge barn dannet grunnlaget for barnehagens jobbing. Pedagogene var opptatt av ringvirkningene som kunne oppnås ved at foreldre som er trygge på at barnet har det bra vil overføre denne tryggheten til barnet, som videre påvirker barnets trivsel og utvikling. Dette vil igjen styrker foreldrenes trygghet. En slik påvirkning er bekreftet av Hill og Craft (2003), som i sin studie fant at når foreldre ble involvert i det som skjedde på skolen på en positiv måte var det med på å styrke barnas utvikling både faglig og sosialt. Andersson (2003) fant i sin studie at barnets tilpasning til skolen preget foreldrenes opplevelse av skolen. Det vil være nærliggende å anta at en vil finne det samme hos barnehageforeldre, - når barnet har det bra i barnehagen vil også foreldrene ha det bra. Hvis en ser på utsagnene med bakgrunn i Bronfenbrenners teori (1979), handler dette om hvordan

interaksjonen mellom personalet og foreldrene har en indirekte påvirkning på barnet. En kan tenke at gode relasjonelle kvaliteter som respekt, støtte, samspill og samarbeid mellom voksne som står barnet nært, gir ringvirkninger i form av trygge foreldre som medfører en positiv hjemmesituasjon, som igjen påvirker barnet positivt (Bø, 2012).

Alle pedagogene var opptatt av å legge til rette for et godt samarbeid allerede fra starten fordi de opplevde at en god samarbeidsrelasjon gjorde terskelen for å ta opp ting lavere. Denne tanken får støtte hos Drugli & Onsøien (2010) som viser til at det er lettere å snakke om det som er vanskelig når en har etablert et gjensidig tillitsforhold. Deltakernes erfaringer var likevel at det stort sett var barnehagen som tok initiativ til å ta opp ting som handlet om barna, men at deres initiativ som oftest ble positivt mottatt av foreldrene. Dette la dermed et godt grunnlag for det videre samarbeidet omkring barnets situasjon. Noen foreldre ble beskrevet til å ha et relativt passivt forhold til samarbeidet med barnehagen, og så lenge barna hadde det bra var de fornøyde. Dersom barnets situasjon endret seg i negativ retning var barnehagens opplevelse at foreldrenes engasjement økte. Pedagogene var derfor opptatt av å være i forkant, slik at informasjon og eventuelle bekymringer ble nevnt på et tidlig tidspunkt. Deltakernes erfaringer kan på en måte samsvare med det Westergård & Galloway (2010) beskriver om at foreldrenes opplevelse av kvalitet ble større når det var skolen om tok kontakt først. De mener at en mulig forklaring kan være at læreren tar kontakt før et eventuelt problem får utviklet seg, slik at samarbeidsrelasjonen kan utvikles i forkant av problemet. Foreldre og pedagoger vil se utfordringene fra ulike perspektiver, og pedagogens ydmykhet overfor foreldrene vil kunne spille en stor rolle i hvordan samarbeidet utvikles videre. Dersom det er foreldrene som tar kontakt med skolen blir samarbeidsrelasjonen mer sårbar fordi bekymringen kanskje har vokst fram over tid, og relasjonen mellom foreldrene og læreren vil dermed preges av hvordan læreren tar imot foreldrenes bekymring (Westergård, 2012). Dette samsvarer også med Andersson (2003) som beskriver hvordan foreldre savnet at skolen tok initiativ til samarbeid når de opplevde at barnet fikk utfordringer på skolen.

7.2.1 Relasjonsbygging:

Pedagogenes refleksjoner omkring relasjonsbygging er nært knyttet til den systemteoretiske forståelsen som definerer viktigheten av å skape sammenhenger i barnets liv for å fremme barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). En slik sammenheng bekreftes også av Hill og Craft (2003) som i sin studie fant at når foreldrene ble involvert i det som skjedde på skolen på en positiv måte, var det med på å styrke barnas utvikling både faglig og sosialt. Også

Andersson (2003) påpeker at foreldrenes opplevelse av skolen er sterkt preget av barnets tilpasning til skolen, - har barnet det bra, har foreldrene det bra.

Deltakerne bekreftet at når de lyktes i å etablere gode relasjoner hadde de et godt utgangspunkt for konstruktiv kommunikasjon omkring barnets beste. Sammenhengen mellom relasjoner og kommunikasjon er, ifølge Bateson (1972), tett sammenvevd, og relasjonen danner utgangspunktet for det kommunikasjonsmønsteret som oppstår mellom dem.

Pedagogenes tilbakemeldinger i intervjuene synliggjorde at de hadde kompetanse om denne sammenhengen, og at de også hadde kunnskap om at relasjonsbygging innebærer det Glaser (2018a) beskriver som en utfordrende prosess som krever både sensitivitet og gode holdninger til foreldrene. Det ble uttrykt at det å bygge relasjoner kunne ta lang tid, og at det krevde stor grad av sensitivitet overfor den enkelte forelder. Inntrykket om høy grad av relasjonskompetanse ble forsterket gjennom beskrivelsene av hvordan pedagogene startet med å bygge relasjoner til foreldrene allerede før barnets oppstart i barnehagen. Målet var at foreldrene skulle oppleve å knytte positive bånd til minst én i personalet. Etterhvert var det ønskelig at relasjonen ble utvidet til hele avdelingspersonalet, slik at ansvaret for en god samarbeidsrelasjon ikke ble lagt til én person. En slik fremgangsmåte er forenelig med Drugli (2008) sine synspunkter om at en gjør seg sårbar ved utfordringer i samarbeidet dersom en kun har sikret samarbeidsrelasjoner til enkeltpersoner. Hun begrunner dette med at foreldre har lett for å oppleve barnehagen og skolen som personavhengige institusjoner, og at de dermed knytter graden av fornøydhet til samarbeidserfaringen med enkeltpersoner (Drugli, 2008).

7.3 Når foreldresamarbeidet oppleves utfordrende

Selv om deltakerne ga uttrykk for at de hadde et velfungerende samarbeid med de aller fleste foreldrene, oppsto det av og til situasjoner som kunne oppleves utfordrende. Foreldregruppen er en mangfoldig gruppe, og en må derfor anta at foreldrenes forventninger til barnehagen er svært forskjellige (Glaser, 2018b). Deltakerne i studien bekreftet dette og beskrev at de opplevde det som vanskelig å møte alle foreldrene på samme måte. Det var særlig utfordrende å etablere og opprettholde et godt samarbeid med de foreldrene som virket uinteresserte og unnvikende. Gjervan og kollegaene hennes (2006) forklarer dette med at noen foreldres forventninger vil være enkle å imøtekomme fordi de er gjenkjennelige og ligger nært barnehagens pedagogiske plattform, mens andres vil kunne oppleves som ukjente og til dels provoserende for personalet. Et eksempel på dette kan være når foreldrene uttrykker uenighet når pedagogen beskriver barnets utfordringer. I intervjuene beskrev pedagogene hvordan de

selv, i samarbeid med resten av personalet, la ned stor innsats i å forbedre samarbeidsrelasjonene når de fremsto som utfordrende. Beskrivelsene reflekterte god samarbeidskompetanse (Gjervan et al., 2006) ved at pedagogene fremsto som bevisste på egne holdninger og ferdigheter. Det å møte foreldrene med forståelse og interesse ble vektlagt som viktig, men også beskrevet som krevende fordi personalet opplevde at de måtte gi ekstra mye av seg selv i forsøket på å bedre samarbeidsrelasjonen.

7.3.1 Endringer i foreldrerollen

Deltakerne i studien påpekte at de hadde en opplevelse av at foreldrerollen har endret seg i løpet av de siste 10-15 årene. Ifølge beskrivelsene som ble gitt, fremsto foreldrene som mer usikre i foreldrerollen enn tidligere. Dette kan, ifølge Glaser (2018a), ha sammenheng med at familiers hverdagsliv har endret seg mye i løpet av de siste tiårene. Barna vokser opp med travle foreldre som samtidig som de møter krav og forventninger til dem som foreldre, opplever å ha stadig mindre tid til barna. Mange opplever å stå alene i utformingen av sin egen rolle som foreldre og omsorgsgivere, og blir derfor usikre på egen kompetanse.

De fleste pedagogene hadde erfart at det kunne oppstå utfordringer i samarbeidet når foreldrene ble konfrontert med at deres utøvelse av foreldrerollen førte til at barnet fikk utfordringer. Pedagogene tolket dette som at foreldrene opplevde det som vanskelig at det ble synliggjort at de hadde manglende forståelse for barnets behov (Drugli & Onsøien, 2010). Flere av pedagogene erfarte at stadig flere foreldre så ut til å ha vansker med å sette grenser for barna sine. Konsekvensen for barna var at de ikke var vant til å møte utfordringer, og at de dermed fikk vansker med å innrette seg etter de forventede sosiale spillereglene som gjelder i barnehagen og samfunnet ellers. Barnehagens rolle ble da å veilede foreldrene i deres utøvelse av foreldrerollen, - noe som kunne oppleves som vanskelig fordi du griper inn i familiens indre liv. Pedagogene får støtte i at det er viktig å gripe inn gjennom blant annet Baumrinds (1991) forskning om oppdragerstilers betydning. Hun har, gjennom flerårig forskning, dokumentert at den autoritative oppdragerstilen, som innebærer balansert bruk av varme og kontroll, er den best egnede for å gi barna et best mulig utgangspunkt senere i livet. Barn som hadde vokst opp med autoritative foreldre hadde god selvkontroll, fikk lett venner og de samarbeidet godt med voksne (Baumrind, 1991).

7.3.2 Å formidle at barn strever – den vanskelige samtalen

Ifølge rammeplanen skal foreldresamarbeidet alltid ha barnets beste som mål, og det vektlegges at barn som trenger ekstra støtte skal sikres dette på et tidlig stadium

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom intervjuene kom det fram at det ofte var barnehagen som først oppdaget og satte ord på barnets utfordringer. Når barnehagen ble bekymret for et barn, var de opptatt av at foreldrene skulle involveres så tidlig som mulig, og på en sensitiv måte som tok hensyn til foreldrenes reaksjoner på budskapet. En kan forklare en slik formidlingsevne som en profesjonell relasjonskompetanse hvor en parallelt med å justere egen atferd for å møte foreldrene på deres premisser, også klarer å lede samspillet (Drugli & Onsøyen, 2010).

I forberedelsene til vanskelige samtaler hadde pedagogene en bevisst holdning til at det å formidle en bekymring kunne utfordre det gode samarbeidet. Å formidle at barn har atferdsmessige utfordringer kan føre til at foreldrene trekker seg unna eller at de motsetter seg det barnehagen har observert (Drugli & Onsøyen, 2010). Barnehagene var derfor svært opptatt av budskapet skulle være faglig begrunnet og presenteres på en profesjonell måte, slik at ikke foreldrene satt igjen med en opplevelse av det Andersson (2003) beskriver som negative møter som var preget av formaninger og kritikk.

Pedagogene uttrykte at det kunne være utfordrende når barnehagen og foreldrene hadde ulik opplevelse av barnets utfordringer, og at opplevelsene i tillegg var motsetninger til hverandre. Ifølge Bateson (1972) vil partenes ulike opplevelser og beskrivelser av det som skjer føre til en helt ulik forståelse av virkeligheten. Forståelsen og fortolkningen av budskapet er, ifølge Ertesvåg & Roland (2013), påvirket av individuelle faktorer som en må ta hensyn til. Dette sammen med at kommunikasjon med foreldrene alltid vil være et samspill hvor begge parter vil påvirke situasjonen (Fandrem & Fuglestad, 2013). Det ble derfor lagt vekt på at samtalene alltid var godt planlagt, for bedre å sikre at de tok høyde for ulike reaksjoner fra foreldrene.

Pedagogene fremsto som bevisste på at kommunikasjonen var et samspill mellom dem selv og foreldrene, og at det derfor var viktig å være sensitiv overfor foreldrenes reaksjon.

Kommunikasjonens innhold filtreres ulikt for den som formidler og den som mottar budskapet. Det kan derfor oppstå misforståelser i kommunikasjonen (Drugli, 2008).

Pedagogene i studien forklarte at de, for å formidle et tydeligere budskap, brukte eksempler for å beskrive det som var observert. Det fremsto som viktig å møte foreldrene på en sensitiv måte, slik at foreldrenes reaksjoner ble lagt merke til og tatt hensyn til underveis, gjennom å justere samtalens innhold etter hvor mottakelige foreldrene var. Det viktigste var å unngå at foreldrene følte seg overkjørt, og fikk sjokk av det barnehagen hadde å formidle. Ved å involvere foreldrene og gi dem tid, kan en redusere følelsen av avmakt som beskrives hos blant andre Andersson (2003), Nordahl & Skilbrei (2002) og Westergård (2010).

Selv om det i stor grad ble vektlagt å forstå foreldrenes reaksjon og gi dem tid, ble viktigheten av å være tydelig understreket. Barnehagens mandat om å ivareta barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2017) gjorde at en også opplevde å måtte stille krav om at foreldrene måtte forstå. Uenighet om barnets behov vil kunne medføre at samarbeidsprosessene blir preget av uenighet og konflikt (Drugli & Onsøien, 2010). En slik uenighet vil kunne svekke barnets opplevelse av sammenheng mellom hjem og barnehage (Bronfenbrenner, 1979), så pedagogene var opptatt av å finne balansen mellom det å være tydelig og å «*pakke det litt inn*» for å gi litt tid.

7.3.3 Viktigheten av å forstå foreldrene:

Deltakernes relasjons- og kommunikasjonskompetanse kom tydelig fram gjennom deres beskrivelser og forklaringer av det vanskelige samspillet. Når pedagogene opplevde at foreldrene ikke imøtekom barnehagens bekymring for barnets utfordringer, ble motstanden i stor grad tilegnet at foreldrene ikke var klar for budskapet og derfor reagerte med motstand eller avvisning. Det å tåle foreldrenes følelser er en viktig egenskap for barnehagepersonalet. Selv om foreldrene kanskje selv hadde kjent på en bekymring, opplevdes det annerledes når det ble sagt av andre. Noen reagerte med lettelse, mens andre reagert med sjokk, frustrasjon og sinne. Pedagogene prøvde å sette seg inn i foreldrenes situasjon og prøvde å ta deres perspektiv (Røkenes & Hanssen, 2002), og så dermed foreldrenes reaksjon som en sorgreaksjon som trengte tid for å bearbeides, ikke som en konflikt som utfordret samarbeidsklimaet. Ved å fremtre med tålmodighet og ta et skritt av gangen, laget de et opplevelsesfellesskap (Ertesvåg & Roland, 2013) som stort sett alltid førte til enighet om hva barnet trengte. En kan her også trekke paralleller til forskning som fremhever at lærerens holdninger til, og væremåte overfor, foreldrene er en betydningsfull faktor i opplevelsen av samarbeidskvalitet (Drugli & Nordahl, 2016; Gjervan et al., 2006; Glaser, 2018b; Westergård, 2012).

Det foreligger kunnskap om at risikoen for samarbeidsvansker øker når barnet har atferdsvansker (Andersson, 2003; Drugli & Onsøien, 2010; Webster-Stratton et al., 2008). Dette kan skyldes at barnets atferd ofte går utover andre, og at foreldrene opplever det som så belastende å få negative tilbakemeldinger at de trekker seg unna (Drugli & Onsøien, 2010). Pedagogenes refleksjoner synliggjorde at dette også kunne være en utfordring i deres barnehager. De var derfor opptatt av at den daglige foreldrekontakten skulle omhandle positive ting om barnet, mens utfordringene ble drøftet i egnede fora, som samtaler eller over telefon. Dette ble gjort for at foreldrene ikke skulle grue seg for hva som møtte dem når de

kom til barnehagen. Folkman (1999) understøtter denne tankegangen gjennom sin forklaring om at foreldre til barn som strever med utagerende atferd har et særlig behov for å bli møtt med respekt og omtanke, fordi barnehagen kan oppfattes som et ubeskyttet sted hvor foreldrene føler seg ekstra utsatt for urolighet, skam og skyldfølelse.

Pedagogene formidlet, selv om det ikke ble direkte uttrykt, at det kunne være vanskelig å bygge en god samarbeidsrelasjon til foreldre som strevde med egne utfordringer. De forklarte samarbeidsvanskene med at foreldrene var i kriser, strevde med psykiske lidelser eller var i andre belastende livssituasjoner. Pedagogenes erfaringer var at disse foreldrene ikke klarte å ta innover seg barnets utfordringer. Det var i slike situasjoner ikke uvanlig å bli møtt av sinne og avvising fra foreldrene. Disse funnene bekrefter langt på vei det Drugli et al. (2009) påpeker, - at det kan se ut for at det er større risiko for alvorlige samarbeidsvansker når foreldrene strever med egne utfordringer.

7.4 Utfordrende samarbeid – hvordan påvirkes barna?

Deltakerne i studien hadde, til tross for relativt lang arbeidserfaring i barnehage, sjelden vært involvert i saker som ble så utfordrende at det påvirket barna. Selv om samarbeidsutfordringene av og til kunne være store, opplevde pedagogene sjelden at barna virket til å ha fått det med seg. Pedagogenes erfaring var at barnas alder og modenhet gjorde at barna ikke oppfattet at det var uenighet mellom barnehagen og foreldrene. Denne tanken samsvarer med slik Bronfenbrenner (1979) beskriver barnets kognitive utvikling. Ifølge hans teori vil barnets forståelse av sammenhenger hele tiden utvides, differensieres og nyanseres, og på den måten vil oppdagelsen av nye relasjoner komme gradvis (Bø, 2012). Små barns kognitive utvikling er dermed ennå på et nivå hvor forståelsen av det økologiske livsfeltet er relativt smalt. Det ble, fra pedagogenes side, også påpekt at de aller fleste foreldre så ut til å ha et bevisst forhold til det å skjerme barna fra de voksnes uenighet. Denne antakelsen ble forklart med at barnehagen erfarte at foreldrenes negative følelser ikke preget dialogen når barna var tilstede, men heller kom til uttrykk i møter eller telefonsamtaler. Selv om barna ble skjermet hadde pedagogene likevel en bekymring for den indirekte påvirkningen for barnet. Det som skjer på barnets mesonivå får her direkte konsekvenser på barnets mikronivå ved at det oppstår mangel på kontinuitet for barnet når tiltak i barnehagen ikke blir fulgt opp hjemme. På sikt vil det kunne virke hemmende på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). I sjeldne tilfeller ble ikke barna skjermet, og foreldrenes misnøye fikk direkte konsekvenser for barna. Pedagogenes refleksjoner synliggjorde at når disse situasjonene oppsto, handlet det

oftest om foreldre som av ulike årsaker strevde i eget liv, og derfor ikke hadde kapasitet eller evne til å ta barnets utfordringer innover seg, men skjøv ansvaret tilbake til barnehagen. En vet fra tidligere forskning at foreldres livssituasjon og/eller vansker har betydning for samarbeidskvaliteten med barnehagen eller skolen, og at samarbeidsvansker kan forsterkes når barnet har atferdsmessige vansker (Drugli et al. 2009; Drugli & Nordahl, 2016; Drugli & Onsjøien, 2010; Westergård & Galloway, 2004). Denne erfaringen bekreftes også av pedagogene i denne studien, som beskrev at de mest utfordrende situasjonene var knyttet til familier hvor de ikke hadde klart å etablere en gjensidig samarbeidsrelasjon fra starten av.

Noen foreldre opplevde samarbeidet med barnehagen som så vanskelig, at de valgte å bytte barnehage for barnet. Konsekvensen for barna ble da at de mistet tilhørigheten til barnehagen sin. Etablerte relasjoner til venner og voksne ble brutt, og barnet måtte etablere nye relasjoner i en ny barnehage. Slike overganger medfører brudd i relasjoner som kan medføre stress i kortere eller lengre perioder avhengig av hvordan barnet opplever overgangen (Bronfenbrenner, 1979). Barn som har en trygg tilknytning til sine nære omsorgspersoner vil være bedre rustet til å mestre denne overgangen enn barn som ikke har hatt den samme positive erfaringen tidligere (Jacobsen, 2016). Det ble, fra barnehagens side, lagt ned stor innsats for å trygge barnet i situasjonen slik at en skapte det Bø (2012) omtaler som en myk overgang.

Pedagogenes refleksjoner tyder på at noen av de vanskeligste episodene var knyttet til situasjoner der barnet ble direkte involvert i foreldrenes konflikt med barnehagen. Involveringen ble synliggjort ved at foreldrene snakket negativt om barnehagen og personalet til barnet, og barnet ble gjerne pålagt å ikke være i nærheten av enkelte i personalet og heller ikke snakke med dem. Barnet, som i utgangspunktet hadde utfordringer, ble dermed satt i en vanskelig situasjon hvor de opplevde å havne i en lojalitetskonflikt mellom foreldrenes behov og hvem de opplevde som trygge voksne i barnehagen, og derfor ønsket å være sammen med. Å unngå at et barn kommer i lojalitetskonflikt er noe barnehagen, ifølge rammeplanen, skal tilstrebe at ikke skjer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagens dilemma var da hvordan de skulle ivareta barnet på en måte som reduserte barnets stressnivå, men som samtidig ivaretok barnets respekt for foreldrene og deres ønske om å gjøre det foreldrene forventet av dem. Barns identitetsutvikling er best tjent med at barnets rollemodeller har relativt like forventninger slik at det skapes forutsigbarhet (Bronfenbrenner, 1979). Når dette noen ganger ikke lot seg gjøre, fremsto det som viktig for barnehagen at foreldrenes holdninger til barnehagen ikke skulle prege personalets omsorg for barnet. Det var viktig for dem at barnet

følte seg sett og ivaretatt i barnehagen, slik at barnets oppfatning av egen rolle ble forsterket gjennom positive relasjoner til barn og voksne i barnehagen (Bronfenbrenner, 1979).

Pedagogene beskrev også situasjoner hvor de erfarte at barnets utfordringer hadde sterk sammenheng med hjemmesituasjonen. Dette handlet ofte om foreldre som det opplevdes svært vanskelig å etablere en stabil samarbeidsrelasjon med, fordi foreldrenes psykiske helse fremsto som ustabil og med store variasjoner fra dag til dag. Foreldrenes relasjon til pedagogen kunne, tilsynelatende, virke trygg den ene dagen, for så å være helt fraværende den neste. Selv om barnehagen forsøkte å gi støtte til foreldrene, var de ikke i stand til å nyttiggjøre seg budskapet på en måte som kunne gi det Bø (2012) beskriver som en positiv effekt på hjemmesituasjonen. Innsatsen som ble lagt ned i form av samtaler og foreldreveiledning fikk derfor ikke langvarig effekt som kom barnet til gode. Barnets utvikling vil i slike settinger kunne hemmes av mangel på stabilitet og sammenheng mellom de ulike arenaene de ferdes i (Bronfenbrenner, 1979).

At det kan være vanskelig å etablere et godt foreldresamarbeid når foreldrene strever psykisk er noe som bekreftes av Drugli et al. (2009), men som likevel fremheves som særlig viktig å jobbe med fordi det er spesielt viktig for barna at hjem og barnehage oppleves som en helhet når også foreldrene har det vanskelig (Drugli et al., 2009). Det ble rettet bekymring for hvordan barnets dagsform var direkte relatert til foreldrenes dagsform ved at barnets atferdsmessige vansker eskalerte når foreldrenes vansker fremsto som store. Med bakgrunn i kunnskap om barns emosjonelle utvikling ser en hvordan barnets hjemmesituasjon kan påføre barnet skadelige belastninger i form av negative erfaringer og langvarig stress, som på sikt kan resultere i emosjonelle vansker og senere psykiske helseplager (Ogden, 2015).

7.5 Avsluttende kommentarer

Formålet med denne studien har vært å belyse i hvilken grad kvaliteten på foreldresamarbeidet har påvirkning på utviklingen til barn i utfordringer. Gjennom intervjuer med 8 barnehagepedagoger er det sett nærmere på sentrale emner innenfor barnehagenes foreldresamarbeid, med særlig fokus på opplevelsen av sammenheng mellom relasjonen til foreldrene og kvaliteten på samarbeidet. Det er også satt ord på hvordan kvaliteten på samarbeidsrelasjonen kan påvirke barna, med et særlig fokus på barn i utfordringer. Den enkeltes synspunkter og erfaringer er klassifisert i temaer som til sammen dannet en samlet fremstilling. En slik klassifisering kan innebære at noen synspunkter ikke kommer tydelig

fram i resultatdelen og analysen, men vil likevel kunne forsvares ved at studiens formål har vært å se på det generelle, heller enn det individuelle (Thagaard, 2013).

I løpet av intervjuene, og i den påfølgende analysen, dannet det seg et bilde av et velfungerende foreldresamarbeid med de aller fleste foreldrene. Dette synet bekreftes i stor grad av teori på området, og er også samsvarende med den informasjonen som fremkommer fra brukerundersøkelser, for eksempel undersøkelsen gjennomført av EPSI Norge Utdanning (2019). Pedagogene var tydelige på at de opplevde at kvaliteten på foreldresamarbeidet var nært knyttet til om de hadde klart å etablere og opprettholde gode samarbeidsrelasjoner til foreldrene. De strakk seg svært langt for å lykke i dette arbeidet fordi et godt foreldresamarbeid var viktig for barnets trivsel og utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

Av og til oppsto det likevel utfordringer i samarbeidet og pedagogenes refleksjoner ga et bilde av at utfordringene oftest var knyttet til samarbeidsrelasjoner som, av ulike årsaker, var sårbare. Når en sammenfatter resultatene ser en at de mest utfordrende situasjonene oppstår der foreldrene er i en livssituasjon hvor barnets beste kommer litt i skyggen av egne behov. Dette funnet samsvarer i stor grad med funn fra tidligere forskning (Drugli et al., 2008, 2009) gjengitt i punkt 2.2. Studien visualiserer at noen barn blir sterkt påvirket av at de settes i situasjoner hvor uenigheten mellom barnehagen og foreldrene skaper lojalitetskonflikter og brutte helhetserfaringer. Selv om omfanget av alvorlige saker synes å være lite (jfr. punkt 7.4), er det mye som tyder på at det medfører omfattende konsekvenser for de barna som rammes.

Studiens overføringsverdi vil være knyttet til om funnene vil kunne oppleves som gjenkjennelige for personer med kjennskap til fagfeltet (Thagård, 2013). Funnene gjort i denne studien representerer i utgangspunktet kun deltakernes opplevelser, men når en ser studiens resultater i sammenheng med tidligere forskning fremstår det tydelige likheter. Det gir dermed grunn til å anta at funnene gjort i denne studien representerer utfordringer som er gjenkjennelig og allment kjent for både barnehagepedagoger og andre pedagoger i praksisfeltet. Foreldresamarbeidet i barnehagen kan i stor grad oppleves som å være rutinebasert, og det ligger som et overordnet mål hos barnehagen og personalet. Til tross for et stort fokus på foreldresamarbeidet kjente alle pedagogene i studien på usikkerhet før de skulle gjennomføre vanskelige samtaler. Dette kan dog anses som positivt ettersom en da ikke gjennomfører på rutine, men legger ned mye arbeid i å forberede seg godt (Drugli & Onsjøen, 2010).

Studien synliggjorde også at pedagogene opplevde det svært utfordrende å stå i de vanskeligste situasjonene. De var synlig påvirket når de fortalte, og grensen mellom å være profesjonell eller personlig syntes å utgjøre en hårfin balanse. Det menneskelige aspektet vil alltid spille en medvirkende rolle når man forholder seg til andre mennesker, men det er likevel viktig å være observant på når involveringen går utover det som forventes og ens personlige engasjement skyver vekk den profesjonelle rollen på en måte som kan virke hemmende på samarbeidet (Drugli & Onsøien, 2010; Røkenes & Hanssen, 2002).

Når et utfordrende foreldresamarbeid rammer barna utfordres barnehagepedagogenes kompetanse. Det å stå i utfordrende samarbeidsrelasjoner krever høy grad av kommunikasjons-, relasjons- og kontekstkompetanse (Westergård, 2013) ved at pedagogen selv må reflektere over i hvilken grad man skal balansere hensynet overfor foreldrene opp mot hensynet til barnets beste. Funnene gjort i studien er med på å muliggjøre læring gjennom andres erfaring og refleksjoner over egen praksis, og har dermed bidratt med ny kunnskap innenfor et område det har vist seg vanskelig å finne eksisterende forskning og teori.

7.5.1 Videre forskning

I løpet av intervjuene kom det fram mange interessante tanker og betraktninger som falt utenfor studiens problemstilling, og som det kunne vært interessant å studere nærmere. Under avsnittet om videre forskning blir noen av disse perspektivene trukket fram og belyst. Innledningsvis i studien ble det reflektert over at det kunne være interessant å inkludere foreldreperspektivet i studien. Dersom en hadde hatt tilstrekkelig tid kunne dette vært med på å belyse problemstillingen fra et videre perspektiv. Foreldrenes tanker og refleksjoner kunne tilført kunnskap om hvordan de opplevde samarbeidsrelasjonen og påvirkningen på barnets utvikling.

Det kom også frem en del betraktninger som synliggjorde at noen foreldre var mer utfordrende å samarbeide med enn andre, og at det var særlig utfordrende når foreldrene strevde med egne utfordringer. Dette kan tyde på at pedagogene ikke har tilstrekkelig trygghet i, eller kompetanse til, å møte alle foreldre på en likestilt måte. Dette er et tema det kunne være interessant å se nærmere på, i og med at tidligere forskning viser til at samarbeidet fungerer best når partene har tilnærmet lik bakgrunn (Drugli et al., 2009). Det ville også være interessant å ha mulighet til å gå enda dypere inn i problemstillingen om hvordan barna påvirkes når dets utfordringer synes å være tett knyttet til foreldrenes utfordringer.

Et annet fremtredende aspekt var barnehagenes erfaring om at det alltid tok lang tid fra de søkte ekstern hjelp til de faktisk fikk hjelp. Det kunne dermed være interessant å undersøke hvorvidt slike forsinkelser påvirker barnehagens samarbeid med foreldrene.

Barnehagepersonalet er sammensatt av ulike faggrupper, hvor utdannede pedagoger utgjør mindretallet. Det vil dermed være store variasjoner i personalets teoretiske kompetanse, og det er naturlig å anta at dette vil kunne påvirke profesjonaliteten i foreldresamarbeidet. Det kunne vært spennende å se nærmere på hvordan de ulike ansatte opplever samarbeidsrelasjonen og hvordan de definerer hva som kjennetegner det utfordrende foreldresamarbeidet.

Litteraturliste

- Andersson, I. (2003). *Föräldrars möte med skolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm
- Andersson, I. (2004). *Lyssna på föräldrarna: Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS förlag.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177–192. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/03055690601068345>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. University of Chicago Press.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I R. Lerner, A. C. Petersen, & I. J. Brooks-Gunn (Red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 746–758). New York: Garland.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bø, Inge. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk ressurs, 4. Utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, Ingerid. (1988). *Det kommer an på samarbeidet: En bok for foreldre og ansatte i barnehager og fritidshjem*. Oslo: TANO.
- De forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Barne- og Familiedepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (Red.), *Utvikling, lek og læring. Forskning i praksis* (s. 49-77). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B., Clifford, G., & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 279–291. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00313830802025082>

- Drugli, M. B., Fossum, S., Larsson, B., & Mørch, W. T. (2009). Når barn har alvorlige atferdsvansker—Foreldreinvolvering i barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, 6, 44–52.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Drugli, M. B., & Onsøyen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler—Gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- EPSI Norge Utdanning. (2019). *Utdanningsløpet 2019, Tommel opp til folkehøgskoler og barnehager*. Hentet fra: <https://www.epsi-norway.org/wp-content/uploads/2019/12/Utdanningsløpet-2019.pdf>
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Folkman, M.-L. (1999). *Utagerende og innadvendte barn*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Fuglestad, O. L. (2013). Kunnskap i handling—et praksisorientert teoriperspektiv. I Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 31-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2001). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Glaser, V. (2018a). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2018b). Hjem og barnehage som helheten i barnets liv. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 241–258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74–83. Hentet fra: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.74>
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker - hvordan kan læreren være en ressurs? I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-142). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju, 3. Utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), 77–133. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/0042085902238687>
- Lov om barnehager. Barnehageloven. (2005) (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Maxwell, Joseph. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I Bickman, L. & Rog, D. J. (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (Second edition, s. 214–250). London: SAGE
- McCabe, L. A., Cunnington, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The Development of Self-Regulation in Young Children. I Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (Red.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 340–356). New York: Guilford Press.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Oslo. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA Rapport 19/05). NOVA. http://ungdata.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og Skole, Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Skilbrei, M. L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet: Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parent's Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.

- Rammeplan for barnehagen. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Riggs, N. R., & Medina, C. (2005). The “Generacion Diez” After-School Program and Latino Parent Involvement with Schools. *The Journal of Primary Prevention*, 26(6), 471–484. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s10935-005-0009-5>
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller briste kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4th edition). London: SAGE.
- Størksen, I. (2018). Selvregulering. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*, (s. 189-201). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder, 5. Utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The «original sin» hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341–367. Hentet fra: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori—Med historier fra veilederpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitetet i Stavanger. (2020). *Retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i forskningsprosjekt*. Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora UH. Hentet fra: <https://student.uis.no/getfile.php/13564832/02.%20Nye%20student.uis.no/Studiehverdag/Rettigheter%20og%20plikter/Godkjent%20revisjon%2024.04.2020%20v-1.2%20Retningslinjer%20for%20behandling%20av%20personopplysninger%20-%20studentprosjekter.pdf>
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). The Influence of Demographic Risk Factors on Children’s Behavioral Regulation in Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education & Development*, 22(3), 461–488. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.536132>

- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471–488.
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school: Prevalence, correlates, development and prevention*. (Doctoral thesis). University of Stavanger, Centre for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education, Stavanger.
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. (Red.) *Lærere i skolen som organisasjon* (s 157-181). Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Westergård, E. (2013a). Pers overgang fra barnehagen til skolen—Et spørsmål om sårbare samarbeidsrelasjoner. I Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 95-110). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westergård, E. (2013b). Teachers Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91–99.
- Westergård, E., & Galloway, D. (2004). Parental disillusionment with school: Prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 189–204.
- Westergård, E., & Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home–school contacts: A study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, 28(2), 97–107. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/02643944.2010.481309>

Figurliste

Figur 1 - Modell inspirert av Bronfenbrenner (1979)	24
Figur 2 - Den autoritative voksenrollen. Etter Baumrinds modell (1991) (Ertesvåg & Roland, 2018: 170)	29
Figur 3 - Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon (Røkenes & Hansen, 2002: 39)	32

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET:

«Hvordan påvirker kvaliteten på barnehagens foreldresamarbeid utviklingen til de barna som utfordrer oss mest?»

Du har mottatt dette skrivet fordi din leder har utpekt deg som en aktuell informant til mitt masterprosjekt. Prosjektet skal se nærmere på hvordan barnehagepedagogene opplever at kvaliteten på foreldresamarbeidet har innvirkning på barnas utvikling.

Dette skrivet gir informasjon om prosjektets mål, og hva det innebærer for deg å delta.

Formål

Jeg vil gjennom min studie undersøke hvordan kvaliteten på foreldresamarbeidet kan påvirke utviklingen hos barn med sterke atferdsmessige utfordringer, og hvordan det kan merkes på barna når samarbeidsklimaet mellom foreldre og barnehagen blir ubehagelig og vanskelig. Jeg opplever at dette er et tema det finnes lite litteratur om. Gjennom mitt arbeid vil jeg beskrive og fortolke de opplevelser, meninger og forståelser mine informanter fremhever i intervjuene, og knytte dette til teori og tidligere forskning. Jeg har utarbeidet to forskningsspørsmål jeg vil prøve å finne svar på:

- I hvilken grad opplever pedagogene at det er sammenheng mellom relasjonen de har til foreldrene og kvaliteten på samarbeidet?
- Hvordan opplever barnehagepedagogene at et utfordrende samarbeid påvirker barnas utvikling?

Masterprosjektet er avslutningen av min videreutdanning i spesialpedagogikk, og informasjonen skal brukes i masteroppgaven min som skal ferdigstilles i juni 2020.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret), ved veileder Elsa Westergård, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått dette skrivet av din leder som en første forespørsmål om deltakelse i mitt prosjekt. Jeg ønsker å intervju 6 til 8 barnehagepedagoger (pedagogiske ledere / andre pedagoger som har ansvar for foreldresamarbeidet). Dersom du har lyst til å bidra, ønsker jeg at du bekrefter dette til din leder, som vil videreformidle informasjonen til meg. Jeg vil deretter ta kontakt med deg for å avtale tid og sted for intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta innebærer at du setter av tid til et 30-40 minutter langt semistrukturert intervju med meg. Intervjuet vil deles i 3 fokusområder:

- Hva barnehagen gjør når barns atferd oppleves ekstra utfordrende.
- Foreldresamarbeid generelt og samarbeid som oppleves utfordrende og vanskelig.
- Barnehagens opplevelse av hvordan et vanskelig samarbeid virker inn på barna.

Før intervjuet vil du få tilsendt en intervjuguide, og det er dine hverdagsrefleksjoner jeg ønsker å få høre. Det er derfor ikke forventet at du «leser deg opp» på emnene i forkant. Jeg kommer til å ta lydopptak ved hjelp av diktafon, og lydfilene vil så bli transkribert av meg. Det transkriberte materialet vil bli tematisk kategorisert og analysert. Avslutningsvis vil de ulike temaene (funnene) drøftes med bakgrunn i den teorien jeg har lagt til grunn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er hovedsakelig kun meg som skal ha tilgang til lydfilene og transkripsjonene, men ved behov vil også min veileder kunne få innsyn. Transkriberingen vil gjøres på et lukket kontor, slik at ingen andre får tilgang. Filene regnes som personopplysninger, og vil derfor bli lagret i kryptert form slik at ingen andre får tilgang. Maskinen skal være beskyttet med relevante sikkerhetsmekanismer, slik som personlig pålogging, oppdatert antivirusprogram, brannmur og system for jevnlig oppdateringer av operativsystem. Eksterne lagringsenheter vil være passordbeskyttet og vil oppbevares nedlåst. Personopplysninger vil bli anonymisert / aidentifisert, og identifiserbare opplysninger vil ikke bli lagret elektronisk. Skriftlige dokumenter oppbevares nedlåst.

Jeg vil, gjennom bearbeidingen, gjøre alt jeg kan for at du som deltaker ikke skal kunne gjenkjennes i det som gjengis i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. Når prosjektet er avsluttet og sensuren er ferdig, vil jeg slette dataene som er knyttet til prosjektet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsenderet) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent: Kirsten Vistnes, ki.vistnes@stud.uis.no, 932 58 788
- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsenderet) ved Elsa Westergård, elsa.westergard@uis.no
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kirsten Vistnes (student)

Elsa Westergård (veileder)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon, og samtykker herved til at Kirsten Vistnes, i sin masteroppgave «*Hvordan påvirker kvaliteten på barnehagens foreldresamarbeid utviklingen til de barna som utfordrer oss mest?*» ved UIS våren 2020, kan bruke den informasjonen som kommer frem i intervjuet med meg.

Jeg er gjort kjent med at deltakelsen er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg som deltaker uten å trenge å informere om årsak. Dersom jeg ønsker å trekke meg kan det gjøres ved å kontakte Kirsten Vistnes på telefon 932 58 788, på mail: ki.vistnes@stud.uis.no, eller når vi har direkte kontakt.

Jeg er innforstått med at intervjuet blir tatt opp på diktafon og deretter transkribert. Data tilhørende prosjektet vil bli slettet når prosjektet er avsluttet og sensur er ferdig, ca juli 2020.

Dato:

Navn:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide semistrukturert intervju

Innledende spørsmål:

1. Kan du fortelle litt om barnehagen? Utforming, antall avdelinger/barn, personalstabilitet, annet som kan være av interesse for denne studien. Aldersgruppen du jobber med?
2. Hvor lenge har du vært i denne stillingen?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvor lang arbeidserfaring har du fra barnehage/jobb med barn?

Arbeid med barna:

1. Har barnehagen et uttalt barnesyn/visjon for arbeidet?
2. Hva tenker du at kjennetegner et barn som oppleves ekstra utfordrende for personalet?
3. Hva gjør dere hvis et barn utviser en atferd som oppleves som utfordrende?
4. Opplever du at du og dine kollegaer har den kompetansen som trengs?
5. Er det lett å søke hjelp/veiledning internt eller eksternt?
 - Hvor kan du få hjelp?

Rutiner for foreldresamarbeid:

1. Hvor stort fokus har barnehagen / avdelingen på foreldresamarbeidet? Er det felles forståelse i personalet?
2. Opplever dere at foreldre flest er interessert i hvordan dere jobber med barna? Felles forståelse mellom barnehagen – foreldrene?
3. Kan du sette ord på noen utfordringer du møter i foreldresamarbeidet? Når oppstår utfordringene? Hvorfor?
4. Hvordan vil du beskrive foreldre til barn med utfordringer (atferdsmessige)?
5. Fungerer samarbeidet likt med alle foreldre, eller er det noen foreldre som er ekstra utfordrende å møte?
6. På hvilken måte opplever du at de er utfordrende?
7. Hvordan fanger dere opp / signaliserer foreldrene at samarbeidet oppleves vanskelig?
8. Hva gjør dere når foreldresamarbeidet er utfordrende?
 - Svakheter, noe som kunne vært gjort annerledes?
9. Har dere innarbeidede rutiner for hvordan dette skal gripes tak i?
10. Har du erfaringer hvor du/dere har klart å snu et anstrengt samarbeid? Hva gjorde du/dere?
 - Opplever du støtte fra ledelsen og/eller kollegaer?
 - Er det klima for å spørre andre på huset om hjelp og støtte?
 - Trener dere på gjennomføring av vanskelige samtaler? I såfall, opplever du at det hjelper?
11. Hvordan opplever du at din kompetanse gir trygghet til å håndtere vanskene?

Barneperspektivet hvis samarbeidet er utfordrende:

I lys av teori som fremhever viktigheten av et godt samarbeid, - hvordan opplever du at barna påvirkes av et anstrengt forhold mellom barnehagen og foreldre?

1. Påvirkes barnas utvikling og trivsel på en måte som dere legger merke til?
2. Kan barna for eksempel havne i en lojalitetskonflikt? Eksempler?
3. Hvordan ivaretas i så fall barnet?
4. På hvilken måte påvirke barnas psykiske helse?
5. Iverksettes tiltak for barna? Har du eksempler på dette?
6. Blir eventuelle utfordringer i samarbeidet dokumentert? På hvilken måte? Hva brukes dette til i ettertid?

Annet:

1. Er det noe, utover det vi har snakket om, som du synes kan være viktig at jeg belyser i denne studien?
2. Har du noen spørsmål til meg om studien og hvordan jeg skal bruke informasjonen du har bidratt med?

Vedlegg 4: Forenklet intervjuguide

Intervjuguide DELTAKER

Innledende spørsmål:

- Deltakers bakgrunn og stilling, informasjon om barnehagen

Arbeid med barna:

- Barnehagens barnesyn/visjon for arbeidet
- Hva tenker du at kjennetegner et barn som oppleves ekstra utfordrende?
- Hvordan jobber du/dere med disse barna?
- Hvordan opplever du egen kompetanse i forhold til dette?
- Kan du få hjelp og veiledning?

Rutiner for foreldresamarbeid:

- Hvor stort fokus har dere på foreldresamarbeidet?
- Har dere en felles forståelse i personalgruppen?
- Er foreldrene interessert i hvordan dere jobber med barna?
- Hvilke utfordringer kan du møte i foreldresamarbeidet? Når oppstår utfordringer?
- Hva gjør dere når foreldresamarbeidet er utfordrende?
- Har du erfaringer hvor du/dere har klart å snu et anstrengt samarbeid? Hva gjorde du/dere?

Barneperspektivet hvis samarbeidet er utfordrende:

I lys av teori som fremhever viktigheten av et godt samarbeid, - hvordan opplever du at barna påvirkes av et anstrengt forhold mellom barnehage og foreldre?

- Påvirkes barnas utvikling og trivsel på en måte som dere legger merke til?
- Hvordan ivaretas barnet hvis samarbeidet er vanskelig?
- Eksempler på eventuelle tiltak.

Eventuelle innspill fra deg.

TAKK FOR AT DU VILLE DELTA 😊

Vedlegg 5: Godkjenning NSD

NSD Personvern

21.01.2020 10:36

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 707725 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.01.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.20.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)