



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Forebygging av psykososiale vansker i barnehagen

*En kvalitativ undersøkelse fra et prosjektarbeid i en
Finnmarksbarnehage der innhøsting fra naturen har vært
sentralt*

—
Ingar Røberg Persen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk PED-3901F – November 2017



Innholdsfortegnelse

Innledning.....	1
1.1 Tema og aktualitet	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema og prosjektets hensikt	3
1.3 Problemstilling.....	4
2 Teori	7
2.1 Psykososialt miljø.....	7
2.1.1 Psykiske helse	8
2.1.2 Tidlig innsats	9
2.2 Sosiokulturelt læringssyn	18
2.2.1 Mestring	19
3 Metode.....	21
3.1 Kvalitativ metode	21
3.1.1 Fenomonologisk tilnærming.....	22
3.2 Intervju.....	23
3.2.1 Undersøkelsens utvalg.....	24
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene	24
3.2.3 Transkripsjon.....	25
3.2.4 Analyse.....	26
3.3 Reliabilitet og validitet	27
3.4 Etske betraktninger	28
3.5 Kritisk refleksjon	28
4 Resultater.....	31
4.1 Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om mestring og sosial tilhørighet?	31
4.1.1 Mestring og læring	31

4.1.2	Sosial tilhørighet og trivsel	33
4.2	Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om relasjonene?.....	37
4.2.1	Voksen-barn	37
4.2.2	Voksen-voksen	39
4.2.3	Barn-barn.....	40
5	Drøfting	43
5.1	Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om mestring og sosial tilhørighet?	43
5.1.1	Mestring og læring	43
5.1.2	Sosial tilhørighet og trivsel	44
5.2	Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om relasjonene?.....	47
5.2.1	Voksen-barn	47
5.2.2	Voksen-voksen	51
5.2.3	Barn-barn.....	52
5.3	Hva forteller det pedagogiske personalet i barnehagen om tidlig innsats for å forebygge psykososiale vansker blant barnehagebarn ved hjelp av prosjektarbeid der mat fra naturen står sentralt?	53
6	Avslutning	59
7	Litteraturliste	61
8	Vedlegg	65
	Intervjuguide	65
	Samtykkeskjema.....	68
	NSD.....	70

Forord

På tross av en spennende og lærerik prosess føles det godt å kunne levere fra meg denne oppgaven som har preget mitt liv i stor grad den siste tiden.

Først vil jeg takke mine informanter som har vært villige til å dele sine opplevelser og erfaringer de har fått gjennom arbeidet med utviklingsprosjektet «Mat fra naturen i barnehagen». I den forbindelse vil jeg også takke forskerne Inger Wallem Bøe og Tove Aagnes Utsi for at jeg fikk delta i deres forskningsprosjekt med samme navn som prosjektet til barnehagen. Jeg vil også takke mine veiledere Tove Aagnes Utsi og Mirjam Harkestad Olsen for god veiledning, støtte og kjappe tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke for masterstipendet fra utdanningsforbundet ved fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet.

Til slutt vil jeg takke Eirin og Abrielle som har hatt stor tålmodighet med meg i forbindelsen med mitt masterprosjekt.

Kirkenes oktober 2017

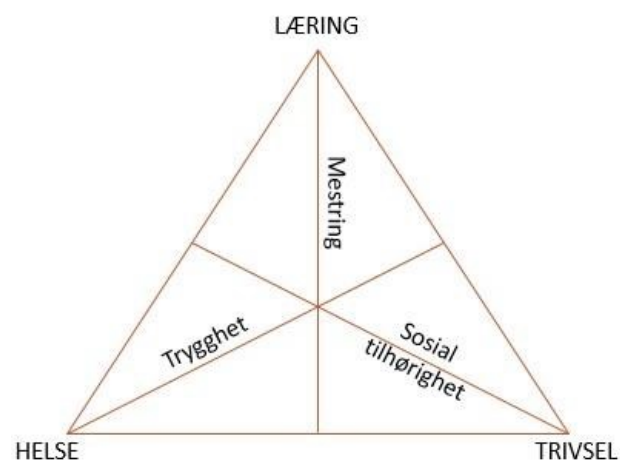
Ingar Røberg Persen

Innledning

1.1 Tema og aktualitet

I 2016 hadde 91 % av alle barn i Norge som hadde barnehageplass (SSB, 2017). Et gammelt norsk ordtak sier; «Hånden som rører vuggen, styrer verden». Ifølge dette ordtaket må det kunne sies at barnehagene har et stort ansvar for hvordan barnas hverdag, men også fremtid, blir ivaretatt.

Temaet jeg har valgt å skrive om er «forebygging av psykososiale vansker i barnehagen». En visuell framstilling av det psykososiale miljøet kan vises slik som i figur 1.



Figur 1 Psykososialt miljø (Olsen, 2016a)

Modellen er utarbeidet i en skolesammenheng, der helse, trivsel og læring er elementer som er hentet fra Opplæringslovens §9a-1 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse tre elementene er grunnpilarer for skolens arbeid med det psykiske og det fysiske miljøet. Trygghet, sosial tilhørighet og mestring er støttebjelker for et godt psykososialt miljø, disse støttebjelkene er hentet fra paragraf 9a-3 om trygghet og sosial tilhørighet. Mestring er en kilde for trygghet og et mål for læring (Olsen, 2016a). Ved hjelp av denne figuren kan vi se hvordan bærebjelkene krysser hverandre i midten, og dette illustrer hvordan alle elementene henger sammen (Olsen, 2016a).

Hverken Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver (2017) eller Barnehageloven (2017) nevner det psykososiale miljøet eksplisitt men det blir sagt mye om innholdet i et godt psykososialt miljø (Kunnskapdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). Blant annet står det i Rammeplanen:

«Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen. Barnehagen skal bidra til trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11)

Regjeringen er opptatt av at alle barn i barnehagen får et godt omsorgs- og læringsmiljø slik at det fremmer barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. På bakgrunn av dette så tenker jeg at modellen til Olsen (2016a) er like gjeldene i barnehagen som i skolen. For å oppnå det Rammeplanen (2017) sier så må det tilrettelegges for alle barn (St.meld.nr.41, 2008-2009).

Stortingsmelding nr. 24 (2012-2013) Framtidens barnehage sier noe om hvordan vi kan oppnå dette:

I et godt barnehagemiljø deltar alle barn på egne premisser og møtes med respekt og anerkjennelse, uavhengig av funksjonsnivå og sosial bakgrunn. Å behandle barn likeverdig handler derfor ikke om å behandle alle barn likt» (St.meld.nr.24, 2012-2013).

Det er ikke et mål å behandle alle barna i barnegruppen likt, men å gi alle barna de samme mulighetene for å utvikle vennskap og få en god og trygg barnehagehverdag der alle barn trives.

Det er en stor utfordring å være foreldre i dag. Utviklingen i samfunnet har gått mer mot å fokusere på barns materielle behov, heller enn barns behov for nærhet til engasjerte voksne (Killén, 2017). Killén (2017) skriver det er en utvikling som fører til at mange foreldre jobber mer for å kunne skaffe barna det reklamen sier de behøver. Dette kombinert med et stort antall aktiviteter utenfor hjemmet kan derfor føre til mindre tid sammen med barna. Det at barn er så mange timer i barnehagen gjør det derfor viktig å se nærmere på hvordan man kan forebygge psykososiale vansker allerede i barnehagen. Rammeplanen (2017) skriver at barnehagen må sørge for at barn som trenger ekstra støtte får den tilretteleggingen som er nødvendig.

Det finnes en rekke bøker og programmer om psykososialt miljø. De fleste av disse er knyttet til fenomenet mobbing (Olsen & Mikkelsen, 2015). Olsen og Mikkelsen (2015) fokuserer i sin bok «Sammen for elevers psykososiale miljø» på forebygging av psykososiale vansker, da spesielt på elever i skolen med ADHD og epilepsi.

Det er solid underbygget at små barn, i barnehage- eller grunnskolealder, som utviser mye aggresjon og utagerende problematferd har en betydelig risiko for å utvikle et eskalerende fungeringsmønster, som kan være preget av kriminalitet, drop-out, rusmisbruk og fysiske og psykiske helseplager (Duncan & Magnuson, 2011). Flere studier viser at det er mindre konflikter blant barna og mindre støy når de leker ute (Kunnskapdepartementet, 2006). Alvorlig utagerende atferd som for eksempel mobbing, krangling og slåssing, i tillegg til lærings- og undervisningshemmende atferd, er det rektorer i Norge rangerer som en av de største utfordringene i norsk skole (Ogden, Sørli, Arnesen, & Meek-Hansen, 2012).

Jeg vil fokusere på generell forebygging av psykososiale vansker og tilrettelegging for et godt psykososialt miljø, uten å ha fokus på diagnoser. Studien min vil fokusere på barnehagefeltet.

Det psykososiale miljøet er svært viktig for vår psykiske helse (Gjærevold & Hårberg, 2011).

I artikkelen «Psykisk helse starter i barnehagen» i barnehage.no fra 02.09.2016 står det:

Psykiske lidelser er samfunnets mest kostbare sykdommer. Kostnadene tilsvarer samme beløp som vi investerte i olje og gass i fjor, og like mye som det står inne på Folketrygdefondet. Det er også verdt å merke seg at femti prosent av utgiftene skyldes angst og depresjon – lidelser som for svært mange starter i barne- og ungdomsalder. (...) De store samfunnsmessige problemene kan bare løses ved forebygging. Derfor er barnehagen og skolen – i tillegg til familien - de to viktigste arenaene for psykisk helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid i Norge, sier Arne Holte, fagdirektør i Folkehelseinstituttet og professor i helsepsykologi ved Universitetet i Oslo (Barnehage.no, 2016).

Det er snakk om store summer, men enda viktigere at det er mange små barn og deres fremtidige liv dette handler om. Det viktigste er ikke *hvilke* tiltak vi setter inn for å forebygge slike vansker, det handler mer om *når* vi setter inn tiltakene – i hvert fall om vi vil ha mest mulig igjen for det (Holte, 2016a)

1.2 Bakgrunn for valg av tema og prosjektets hensikt

«Mat fra naturen i barnehagen» er et utviklingsprosjekt som en barnehage i Finnmark gjennomførte over 3 år i perioden 2012-2015. Prosjektet har fulgt alle årstidene og har en helhetlig tilnærming til barns utvikling (Krempig & Utsi, 2017). Inger Wallem Krempig og Tove Aagnes Utsi ved UiT Norges arktiske universitet ble forespurt av barnehagen om å være med på prosjektet. Prosjektet ble da et utviklings- og forskningsprosjekt mellom UiT og den aktuelle barnehagen. Prosjektet la vekt på mange og ulike turer i utmarka hvor både høsting, bearbeiding, matlaging og smaking foregikk. Noen ganger ble råvarene tatt med tilbake til

barnehagen for videre behandling. Videre i oppgaven vil den delen av arbeidet som foregår i barnehagen bli kalt etterarbeid.

Krempig & Utsi (2017) observerte at barna uttrykte interesse og engasjement både fysisk og verbalt i forbindelse med innhøstingsaktivitetene. Et annet funn er at personalet mente at barn har uttrykt forståelse for og kunnskap om naturen gjennom prosjektet. Det har vært mye fysisk aktivitet og inntak av sunn mat i løpet av prosjektet og personalet mener de har berørt alle fagområdene i Rammeplanen (Krempig & Utsi, 2017). Prosjektets sammensatte karakter og resultatene til Krempig og Utsi (2017) som viser både engasjement, interesse, læring og aktivitet har gjort det slik at jeg ønsker å studere om et slikt prosjekt kunne bidra til forebygging av psykososiale vansker.

Når jeg skulle begynne på min masteroppgave så var forsknings- og utviklingsprosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» akkurat avsluttet og jeg fikk muligheten til å koble meg på prosjektet med et spesialpedagogisk perspektiv. Alle studentene på master i spesialpedagogikk fikk tilbud av Krempig og Utsi om å studere prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» i en spesialpedagogisk tilnærming. Gjennom tre kvalitative intervjuer med tre pedagogiske ledere i barnehagen har jeg studert om det psykososiale miljøet har blitt påvirket i løpet av prosjektet.

Jeg har ikke klart å finne noe tidligere forskning på det psykososiale miljøet og prosjekter som «Mat fra naturen i barnehagen». Kanskje kan jeg finne noen elementer som kan overføres til andre barnehager. Ikke nødvendigvis slik at barnehager trenger å starte på et treårig innhøstingsprosjekt, slik som det er gjort i prosjektbarnehagen.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av dette så blir min problemstilling:

Hva forteller det pedagogisk personale i barnehagen om tidlig innsats for å forebygge psykososiale vansker blant barnehagebarn når de gjennomfører prosjektarbeid knyttet til mat fra naturen?

For å spisse denne problemstillingen har jeg valgt ut disse forskningsspørsmålene:

- Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om mestring og sosial tilhørighet?
- Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om relasjoner?

Tidlig innsats er et begrep som kan anvendes på to måter (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). For det første knyttes det til innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, som for eksempel barnehagen. Innsatsen Bjørnsrud og Nilsen (2012) snakker om her er det å legge til rette for en god allmenn opplæring slik at man støtter og stimulerer alle barns læring, og slik at barrierer for læring motvirkes. For det andre knyttes det til en tidlig inngripen når problemet har oppstått eller avdekkes, uansett hvilket tidspunkt det er i livet. På denne måten så omfatter tidlig innsats både forebygging, avdekking og intervensjon (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). I min oppgave vil jeg ha fokus på det forebyggende perspektivet av tidlig innsats.

I det første forskerspørsmålet har jeg valgt å fokusere på de to støttebjelkene *sosial tilhørighet* og *mestring* i det psykososiale miljøet. Hvis disse to støttebjelkene er gode, så vil det påvirke grunnpilarene læring og trivsel. For utviklingen av selvfølelse og motivasjon er det viktig at barn opplever mestring (Nordahl & Misund, 2009; Olsen & Mikkelsen, 2015). Det at de tre grunnpilarene henger så nøye sammen og at mestring er en kilde for trygghet vil si at jeg kan si noe om barnas trygghet ved å studere mestring og sosial tilhørighet. Når jeg presenterer resultatene vil jeg kun presentere resultater som har med mestring og læring og sosial tilhørighet og trivsel og relasjoner, men i drøftingen vil jeg også drøfte opp mot støttepilaren trygghet, som påvirker barnas psykiske helse (grunnpilaren helse).

Begrepet *relasjon* stammer fra ordet *relatio*, som viser til kontakten mellom to mennesker (Olsen, 2016b). Olsen «2016» skriver videre at hvor god denne relasjonen er, er av betydning for barns læringsprosesser. Det er i relasjonen vi på best måte kan støtte alle barn i utviklingen, og oppdage og hjelpe de barna som trenger det mer (Killén, 2017). Bae (2016) skriver at det å ha noen å leke med er ifølge barna selv noe av det viktigste for dem i barnehagen. I samspill med andre barn får barna muligheten til å uttrykke og kjenne at egen opplevelsesverden teller. Det at den kan deles med andre barn gjør at den samtidig betyr noe positivt for fellesskap og tilknytning (Bae, 2016). I det andre forskerspørsmålet vil jeg fokusere på hvordan relasjonene utviklet seg i løpet av prosjektiden. Jeg vil da se på relasjonene blant 1) barna og det pedagogiske personalet, 2) det pedagogiske personalet og 3) barna.

Når problemstillingen spør om hva det pedagogiske personalet forteller, så er masterprosjektet mitt avgrenset til hva de voksne i barnehagen tenker om prosjektet. Det er mange voksne i barnehagen og alle har et like stort ansvar for det psykososiale miljøet, men ut fra de

rammene forskningsprosjektet «Mat fra naturen» har satt har jeg har valgt å begrense meg til de tre pedagogiske lederne på storbarnsavdelingene (3-6 år).

Jeg har også valgt å begrense meg til de voksnes opplevelse av hvordan barnas relasjoner utviklet seg i stedet for å spørre barna direkte. Dette er et bevisst valg gjort på bakgrunn av at de ansatte kjenner både hvordan relasjonene var når de jobbet med prosjektet, men også hvordan relasjonene blant barna var når de ikke jobbet med prosjektet.

2 Teori

Utgangspunktet for valg av teori er problemstillingen der jeg skal studere i hvilken grad det psykososiale miljøet blir påvirket av prosjektarbeid der mat fra naturen står sentral. I dette kapitlet vil jeg presentere teori som jeg mener er relevant for å belyse min problemstilling.

2.1 Psykososialt miljø

De tre grunnpillarene helse, trivsel og læring påvirkes av hvordan miljøet tilrettelegges for barnets utvikling (Olsen & Mikkelsen, 2015; Raknes, Johansen, Tørnes, & Håvardstun, 2016). En god tilrettelegging fra barnehagens side er derfor nødvendig for å oppnå et godt psykososialt miljø.

Kjennetegn på et godt psykososialt miljø er at barna får muligheter for å aktivt delta og utfolde seg og kunne få oppleve mestring og læring (Helsedirektoratet, 2017). Miljøet skal preges av positive relasjoner mellom barna og gi mange gode opplevelser av fellesskap og mestring (Helsedirektoratet, 2017). De barnehager som arbeider for et godt psykososialt miljø, arbeider samtidig også forebyggende mot diskriminering, krenkelser og mobbing (St.meld.nr.24, 2012-2013).

Med psykososialt miljø menes det hvordan vi har det i lag med og oppfører oss mot hverandre, sosiale forhold og hvordan barn og personale opplever dette, altså hvordan vi opplever de mellommenneskelige forholdene blant annet hjemme, i barnehagen og på fritiden (Gjærevold & Hårberg, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er en rekke indre og ytre vilkår som har betydning for hvordan vi trives, samarbeider og kommuniserer, og summen av vilkårene skaper det psykososiale miljøet vårt.

Det som skal til for at vi kan gi det enkelte barn et godt psykososialt miljø er at vi må vite forutsetningene for at barnet skal føle seg verdsatt, trygg og inkludert (Berg, 2005). Olsen og Mikkelsen (2015) utdyper at pedagogisk personell må ha kunnskap om hva som kan gjøre barna utrygge og hvilken tilrettelegging som må til for at barnet skal føle seg som en verdifull ressurs i fellesskapet og bli sosialt, faglig og kulturelt inkludert. I en inkluderende barnehage må personalet ha bevissthet, kunnskaper og ferdigheter i hvordan man kan tilpasse miljøet og aktiviteter for å gi alle barn tilfredsstillende læringsutbytte og mulighet for utvikling (Olsen & Mikkelsen, 2015). I forhold til det å skape et godt psykososiale miljøet for det enkelte barn,

Psykososialt miljø kan forstås fra et systemperspektiv eller et individperspektiv (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Avvik stammer altså fra enten iboende forhold i miljøet eller i individet, alt etter hvilket perspektiv du velger å ta. På bakgrunn av mine valg av begrensninger så vil jeg ha fokus på systemperspektivet i min studie. Jeg vil ikke ha fokus på det enkelte individ, men heller ha fokuset rettet mot det generelle psykososiale miljøet i barnehagen.

I forhold til begrepet psykososial helse så er opplevelsen av trygghet, nærhet, mestring og livsglede noe som er viktig (Flatén, 2013). Barn som er i risikozonen for psykososiale vansker er avhengige av en viss forutsigbarhet. Det vil si trygge, kjente relasjoner uten de store overraskelsene (Olsen & Mikkelsen, 2015). Begrepet psykososial handler om det å fungere godt sammen med andre og det å kunne fungere godt sosialt er en del av det å ha en god psykisk helse (Flatén, 2013).

Det er syv kilder til en god psykisk helse: identitet og selvrespekt (følelsen av å være verdt noe), mening i livet (følelsen av at det er noen som trenger deg; være en del av noe større), mestring, tilhørighet, trygghet (følelsen av å kunne tenke, føle og utfolde seg uten å være redd), sosial støtte (følelsen av å ha noen der for deg) og sosialt nettverk (ha noen å dele tanker med, være en del av et fellesskap) (Holte, 2013).

Olsen & Mikkelsen (2015) skriver at disse syv kildene er nøkkelbegreper for å forstå hva som kjennetegner et godt psykososialt miljø. Det er pedagogene som nøkkelpersoner i tilretteleggingen for å skape et godt psykososialt miljø (Olsen & Mikkelsen, 2015).

2.1.1 Psykiske helse

Helsedirektoratet (2007) definerer psykisk helse slik:

Psykisk helse referer til utvikling av og evne til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav i forhold til ulike livsaspekter. Det handler om emosjonell utvikling, evne til velfungerende sosiale relasjoner, evne til fleksibilitet med mer. Fravær av psykiske vansker eller lidelser er ikke ensbetydende med god psykisk helse.

De ansattes psykiske helse spiller inn på barnas psykiske helse (Flatén, 2013). Et personale med god mentalisering, altså en god evne til å kunne se og leve seg inn i hvordan barnet har det, kan bedre møte barnets behov (Kvellido, 2010). Et psykisk overskudd er en forutsetning for at mentalisering skal kunne skje (Flatén, 2013). Altså så må personalet ta vare på sin egen psykiske helse for å være i stand til å gi barna det de har rett på.

Flaten (2013) skriver det er like mange barn som sliter med «usynlige» vansker som det er barn med utagerende atferd, og at barna med utagerende atferd blir fort oppdaget og hjelpetiltak settes i gang (Flaten, 2013). For å kunne fange opp barna med «usynlige» vansker er det viktig at de ansatte tar seg tid til å bli kjent med hvert enkelt barn i barnehagen (Flaten, 2013). Det handler ikke bare om å kunne fange opp disse barna for å få barnet inn i et behandlingsapparat, det handler like mye om at denne gruppen barn spesielt trenger en voksen som har tid til å se og høre dem slik at barnet får en bedre barnehagehverdag (Flaten, 2013).

Det at barn trives og har et velvære i sin hverdag er et viktig helsefremmende tiltak (Holte, 2016a). Holte (2016a) skriver at mot milde til moderate depresjoner er fysisk aktivitet er like effektivt som psykoterapi og mer effektivt enn antidepressiver (SSRI). Et godt kosthold er også noe Holte (2016a) trekker frem i denne sammenheng. For det om et godt kosthold og fysisk aktivitet har en positiv innvirkning på det forebyggende psykiske helsearbeidet, så er de viktigste psykiske helsefremmende og sykdomsforebyggende tiltakene knyttet til mestring av sosiale utfordringer (Holte, 2016b)

Den psykiske helsen er ikke konstant, den vil variere gjennom livsløpet (Flaten, 2013). I forbindelse med en psykisk helse blir det relasjonelle aspektet trukket tydelig frem når det er snakk om yngre barn (Flaten, 2013).

2.1.2 Tidlig innsats

Rammeplanen for barnehagen skriver at «[b]arnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering» (Kunnskapdepartementet, 2011, s. 7). Videre utdyper Barnehageloven at «[b]arnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon» (Kunnskapdepartementet, 2017). Dette sier noe om hvilket ansvar barnehagene har til å forebygge psykososiale vansker blant barna.

Tidlig innsats blir i veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning formulert slik: «*Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder.*» (Udir, 2009).

Tidlig innsats må bety at man må starte allerede i barnehagen (Bjerkestrand, 2010).

Bjerkestrand (2010) skriver videre at det viktigste barnehagen kan gjøre er sørge for gode, utviklingsfremmende og allsidige pedagogiske opplegg for de barna. Tidlig innsats betyr ikke

at flest mulig barn lærer å lese så tidlig som mulig eller at barnehagen skal fylles med aktiviteter som er direkte skoleforberedende (Bjerkestrand, 2010). Barnehagen bør fylles med aktiviteter som det enkelte barn har nytte og glede av, både i sin utvikling og i sin hverdag. Barnehagelærere må også være oppmerksomme på barn som kan ha problemer slik at det kan settes inn nødvendige tiltak med en gang (Bjerkestrand, 2010).

Flere forskere mener at den beste lekeplassen for barn er ute i naturen (Kunnskapdepartementet, 2006). Ute i naturen får barna utfordringer som de ikke ville fått i barnehagen og får bruke alle sanser i et miljø som hele tiden forandrer seg. Naturen som arena stimulerer også kreativiteten og fantasien til barna og det er ikke noen andre miljøer som gir like gode sansemotoriske utfordringer som naturen kan gi (Kunnskapdepartementet, 2006). I naturen kan barna skape hver sin målestokk og på denne måten hele tiden ha noe å strekke seg etter. Utfordringer gir gode utviklingsmuligheter men det er viktig for den voksne å huske på at aktivitetene/oppgavene kan bli for store, dersom målet ikke er oppnåelig kan barnet oppleve mye frustrasjon (Kunnskapdepartementet, 2006). Derfor er det viktig at de voksne hjelper barnet med å finne en passende utfordring (Kunnskapdepartementet, 2006), eller at den voksne støtter/hjelper barnet med å klare utfordringen.

«Forebygging i det spesialpedagogiske arbeidsområdet kan karakteriseres som tidlig innsats for å gi best mulige vilkår for de positive lærings- og utviklingskreftene som finnes hos alle» (Befring, 2012a, s. 22). Tidlig innsats og forebygging kan skje enten med aktiviteter rettet mot enkeltbarn eller i aktiviteter sammen med andre barn og/eller voksne (Buli-Holmberg, 2012).

Forebygging vil i min sammenheng omfatte tidlig innsats for å komme i forkjøpet for å hindre en uheldig utvikling (Befring, 2012b). Befring (2012b) skriver videre at dette for det første betyr å redusere betingelsene for at barn kommer inn på uheldige sidespor, dette gjøres ved å beskytte mot skadelige og utviklingshemmende forhold i barnehagen. Den andre punktet ved forebygging består av opplæring av barnas personlige kompetanse slik at de lærer å motstå de negative impulsene og risikofaktorene som finnes i oppvekstmiljøet (Befring, 2012b). Vi kan aldri gardere oss helt mot risikofaktorer i oppvekstmiljøet, derfor er den personlige utviklingen for å styrke motstandsdyktigheten viktig (Befring, 2012b). Forebyggende arbeid dreier seg om å tilrettelegge for å gi et best mulig rom for positive utviklingskrefter hos det

enkelte barn ved å kvalitetssikre og styrke barnets oppvekst- og læringstvilkår (Befring, 2012a).

Det er tre nivåer av forebyggende arbeid, det primære, det sekundære og det tertiære nivået (Berg, 2005; Buli-Holmberg, 2012). Den *primære forebyggingen* handler om å tilrettelegge for at friske barn ikke skal bli syk (Befring, 2012b; Olsen & Mikkelsen, 2015). Den *sekundære forebyggingen* er rettet mot spesifikke risikogrupper (Befring, 2012b; Buli-Holmberg, 2012). Den *tertiære forebyggingen* retter seg mot risikogrupper som har utviklet store vansker (Befring, 2012b; Buli-Holmberg, 2012). I min studie vil jeg ha fokus på den primære forebyggingen.

Den primære forebyggingen omhandler tiltak som gjelder store grupper, og blir omtalt som *universelle tiltak* (Buli-Holmberg, 2012) eller *allmennforebygging* (Befring, 2012b). Dette fordi begrepet allmennforebygging referer til tiltak som angår *alle* og ikke for eksempel en «utsatt gruppe». Hensikten med allmennforebyggende nivået er å forhindre at barn utvikler problemer (Buli-Holmberg, 2012). Nivået kan for eksempel rette seg mot alle barn i en barnehage (Befring, 2012b; Buli-Holmberg, 2012).

2.1.2.1 Relasjoner

«Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Relasjoner dreier seg om et mellommenneskelig forhold (Olsen & Mikkelsen, 2015). Vi mennesker blir til i relasjonene og møtene våre med andre mennesker (Helgeland, 2008; Olsen & Mikkelsen, 2015). Barn som befinner seg i psykososialt belastede livssituasjoner klarer seg bedre når de i tillegg har tilknytning til omsorgspersoner utenfor kjernefamilien (Killén, 2017).

Den mest vesentligste kompetanse en barnehagelærer må ha er relasjonskompetanse og en forutsetning for dette er at du klarer å ta barns perspektiv (Killén, 2017). Killén (2017) skriver videre at ved å være der barnet er følelsesmessig og lytte til barnet og speile det med den forståelsen man har, så vil dette danne grunnlaget for ekte anerkjennelse og barnet vil føle seg forstått og respektert (Killén, 2017). Relasjonskompetanse innebærer at pedagogen trenger kunnskaper om ulike mellommenneskelige forhold han eller hun kan ha til barn, foreldre og samarbeidspartnere, og det å ha evnen til å handle ut fra denne kompetansen (Olsen & Mikkelsen, 2015).

Det å inneha relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med andre på en bra og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta barnets interesser i samhandlingen (Rønbeck, 2016). Når barnehagepersonell bestreber seg på å være der barnet er følelsesmessig utvikles relasjonskompetansen (Killén, 2017). Relasjonskompetansen er dynamisk, det vil si at du kan utvikle din relasjonskompetanse (Rønbeck, 2016).

2.1.2.1.1 Organisering

Hvordan det pedagogiske personalet organiserer barnegruppen er en faktor for hvordan relasjonene utarter seg (Askland, 2011). I en stor barnegruppe på for eksempel 18 barn og 3 voksne blir det nærmest utallige relasjoner, siden relasjonene styrer gruppen så vil en slik gruppe være dårlig egnet til undervisning og formell trening (Askland, 2011). Askland (2011) forteller videre at i en så stor gruppe så er det vanskelig å gi hvert enkelt barn en anerkjennende kontakt, som er grunnleggende for den sosiale utviklingen til barna. Ved å møte barn som medmennesker i et anerkjennende samspill, så vil pedagogen skape premisser for gjensidige inkluderingsprosesser (Bae, 2011).

For å skape en velfungerende barnegruppe bør personalet blant annet fokusere på å gi barna en overvekt av positive sosiale opplevelser (Askland, 2011). En annen faktor kan være å skape et aksepterende og varmt klima i barnegruppen. Aksept og varme fremmer man ved å inkludere alle i samarbeid og gi barna en følelse av medvirkning. I denne sammenhengen er trivsel, humor og glede viktig (Askland, 2011). Gode følelsesmessige opplevelser bør være noe som preger barnehagehverdagen. Askland (2011) forteller videre at humor i seg selv gir blant annet livsglede og er grunnleggende for gode læringsprosesser. Det at personalet har en humorfylt væremåte er en viktig modellfunksjon (Askland, 2011)

Berit Bae har analysert bruken av blant annet fellesleker, noe som er en aktivitet som barnehagen begrunner med at skaper en opplevelse av fellesskap og gruppefølelse (Bae, 1996). Bae (1996) forteller at det ikke er noen automatikk i dette, og at kommunikasjonsforholdene vil skape forutsetninger for hvordan klimaet i gruppen og barnas individuelle opplevelse vil utarte seg. Baes (1996) observasjoner viste at dersom de barna som ikke hadde lyst til å leke akkurat da måtte delta i disse lekene med overtalelse fra de voksne, så uttrykte barna motstand og ulyst (Bae, 1996).

Når barna ikke ble «presset» til å være med i leken, så observerte Bae (1996) at barna enten ble liggende eller sittende å observere i nærheten av leken og observere, og mange ganger

kunne barna etter hvert bli med i leken. Dette gjorde heller ikke til at færre barn ville være med å leke, det var aldri mer en ett eller to barn som valgte å være observatør i en kortere eller lengre periode. Hvis de voksne påpekte en feil et barn gjorde i henhold til reglene til leken, da ble barnet som var i fokus ofte mer selvbevisst og sjenert. Dette igjen gjorde til at barna oftere påpekte regelbrudd og uregelmessigheter overfor hverandre. Bae (1996) sier at en alternativ måte for de voksne å håndtere uregelmessigheter på er å overse de, så lenge de ikke hindrer leken, eller å påpeke regelbruddet på en leken måte slik at det ikke blir en korreksjon. Da viste det seg at barna fulgte oppfordringen uten å virke sjenert eller brydd. Dette igjen førte til at barna ble lite opptatt av å påpeke hverandres regelbrudd (Bae, 1996).

2.1.2.1.2 Relasjon voksen-barn

Det er ganske udiskutabelt at barn er avhengige av voksne. Det grunnleggende menneskesynet der vi er likeverdige mennesker selv om vi har forskjellige forutsetninger betyr ikke at vi likt ansvar i kontaktforholdet (Askland, 2011). I asymmetriske voksen-barn-relasjoner er det den voksne som har hovedansvaret (Helgeland, 2008). Hvordan barnehagepersonale tolker og responderer på barns signaler er viktig for barnets utvikling (Killén, 2017). Når barnet blir møtt med en anerkjennende væremåte, så vil barnets selvbilde og selvstendighet utvikle seg positivt (Askland, 2011; Olsen, 2016b). Relasjonskompetansen er spesielt viktig for utviklingen til barn som opplever omsorgssvikt, psykiske vansker og lærevansker (Rønbeck, 2016).

Det pedagogiske personalets skal oppdage om et barn har behov for ekstra tilrettelegging (Flaten, 2013). Det pedagogiske personalet kan også være en beskyttende faktor i forhold til barns psykiske helse (Flaten, 2013). Resiliens er faktorer som gjør mennesker i stand til å bevare en psykisk styrke til tross for at det opplever stress og påkjenninger (Olsen, 2016b). Olsen (2016b) utdyper videre at en slik faktor blant annet er konteksten barnet befinner seg i, som for eksempel relasjonen til de voksne i barnehagen. Gjennom samhandling med barnet blir den voksne kjent med de barna som er i barnegruppen, denne kunnskapen blir grunnlaget for hvordan du ivaretar det enkelte barns behov for omsorg, læring og utvikling (Askland, 2011).

Det er viktig at voksne arbeider med sin egen evne til å kunne hengi seg til øyeblikkene, til å være oppmerksom på det som skjer, og til å være nær i relasjonen med barna. Voksne må være «medopplevere» sammen med barna. (Kunnskapdepartementet, 2006). En voksen som

er aktiv klarer å fange barnas nysgjerrighet og oppmerksomhet (Kunnskapdepartementet, 2006). *Temahefte om natur og miljø* skriver: «Engasjerte voksne skaper engasjerte barn» (Kunnskapdepartementet, 2006).

Den viktigste påvirkningsfaktoren i skolen er pedagogen (Haugen, 2008). Det kan sies at pedagogen i barnehagen er en like viktig påvirkningsfaktor for barna i barnehagen. En god pedagog lager regler sammen med barna for hvordan vi vil ha det i barnehagen, og som kan håndheve reglene konsekvent.

Tilpasset undervisning/opplegg er også en beskyttelsesfaktor (Haugen, 2008), slik at barna opplever mestring. En pedagog som gir positive tilbakemeldinger til barna, da først og fremst etter individuell innsats og ikke graden av hvor flink barnet er sammenlignet med et eller flere andre barn, vil skape en beskyttelsesfaktor. Det er viktig at rosen kommer når barnet fortjener den, det å rose et barn som ikke har gjort en innsats, er som å gjøre barnet en «bjørnetjeneste» (Haugen, 2008). Barnet vet godt når det har gjort en god innsats, om barnet ikke har gjort en innsats og fremdeles får skryt så vil barnet gjennomskue det. Dette kan sende signaler til barnet om at den voksne ikke forventer seg noe fra barnet (Haugen, 2008). I tillegg til at det aktuelle barnet gjennomskuer det, så vil også de andre barna i barnegruppen gjennomskue det.

2.1.2.1.2.1 Barns medvirkning

I relasjonen med barn må pedagogen forholde seg til situasjoner som gir barn rett til medvirkning på forskjellige måter (Pålerud, 2013). Barnas *deltakelse, selvbestemmelse, medbestemmelse* og *valgfrihet* er stikkord for hvordan denne relasjonen bør være (Pålerud, 2013). En aktivitet bør ikke tvinges på et barn som ikke ønsker det. Personalet kan gjennom sin makt definere hvilke ytringer som er tillat i barnehagen og de kan dreie oppmerksomheten vekk fra barnets ytringer og over på sin egen agende (Pålerud, 2013). Hvis dette skjer så vil personalet definere hva relasjonen mellom den voksne og barn kan handle om. En konsekvens av dette blir at barnet blir fratatt retten til å ytre seg (Pålerud, 2013).

I barnehagene i dag er det ikke spørsmål *om* barna skal medvirke, men på *hvordan* måte de kan medvirke (Pålerud, 2013). Dette er nedfelt i barnehageloven. Fenomenet barnets medvirkning kan forstås på forskjellige måter. Barns medvirkning kan ta utgangspunkt i barnet som individ med rettigheter eller den kan ta utgangspunkt i medvirkning som en strategi for å jobbe mot demokrati og fellesskap i barnehagen (Pålerud, 2013). Pålerud (2013)

utdyper videre at begge forståelser er viktige for å anerkjenne barnehagebarn som medborgere med rettigheter, men også et ansvar. En skjematisk forenkling vises i tabell 1:

Kollektiv side av barns medvirkning	Individuell side av barns medvirkning
Deltakelse	Valgfrihet
Samarbeid	Selvbestemmelse
Det å kunne lytte til andre	Det å bli hørt
Demokrati	Individets rettigheter

Tabell 1 Skjematisk forenkling av den kollektive- og den individuelle siden av barns medvirkning

Den individuelle forståelsen av barns medvirkning viser til forståelsen av barn som *subjekter* – likeverdige med voksne (Pålerud, 2013), og da kommer stikkordene valgfrihet, selvbestemmelse, det å bli hørt og individets rettigheter til spille. Den kollektive forståelsen går ut på at *jeg* kan bare bli *meg* i et fellesskap. For eksempel er det å lære seg at kanskje må mitt ønske vike på grunn av et annet menneskes ønske en god kollektiv lærdom (Pålerud, 2013). Altså det å lære seg hvordan man bør samspille i lag for å skape trivsel og glede for hele barnegruppen. Felles regler, vilje og evne til å lytte til hverandre og gi hverandre rom for personlig utfoldelse er viktige faktorer i dette arbeidet (Pålerud, 2013).

«Human becomings»-perspektivet ser på barn som uferdige i kraft av mangel på fornuft, kompetanse eller mening, og barna skal forandres til noe annet enn de er (Thuen, 2016). Altså er det de voksne som sitter på makten og bestemmer hva barna skal lære. Barn må få ta del i utformingen av sitt eget liv (Thuen, 2016). Thuen (2016) utdyper videre at hvis man ser på barn som «human beings» så ser man på dem som et «værende menneske». En handlende og medskapende aktør i sitt eget liv som må forstås ut fra sine premisser. Barnet er en «agent i sin egen konstruksjon» (Thuen, 2016).

2.1.2.1.3 Relasjon voksen-voksen

Personalets holdninger og samspill ovenfor hverandre påvirker hvordan personalet forholder seg til barna, som igjen påvirker hvordan barna forholder seg til hverandre (Flaten, 2013).

Fra starten av vårt liv er vi utsatt for miljøpåvirkninger (Haugen, 2008). Disse påvirkningene kan være risikofaktorer (negative) eller beskyttelsesfaktorer (positive). Det er forskjell fra barnehage til barnehage om hvordan beskyttelses- og risikofaktorene er fordelt (Haugen,

2008). Noen barnehager kan skille seg ut ved at de har et personale som trives godt i jobben sin, ledelsen er god, de fysiske forholdene er gode, lite sykdom blant personalet og så videre. På den andre siden kan det være barnehager der en eller flere av disse faktorene ikke er til stedet. Hva som er en beskyttelsesfaktor i en barnehage, kan være en risikofaktor i en annen (Haugen, 2008).

Personalet er en viktig ressurs for barnet, og vi kan si at jo bedre personalet samarbeider, trives og så videre, jo større sjans for at barna får det godt i barnehagen (Haugen, 2008). På en annen måte kan vi si at jo bedre personalet trives, jo større sjans er det for at barnehagen samlet sett framstår som en beskyttelsesfaktor for barna. I Tabell 2 kan vi se hvordan ulike påvirkningsfaktorer enten kan bli en beskyttelsesfaktor eller en risikofaktor for barna.

Påvirkningsfaktor	Beskyttelsesfaktor	Risikofaktor
Samarbeid	Mye samarbeid; også med foreldrene	Lite samarbeid; vanligvis tilfeldig
Planlegging og organisering	Gode planleggings- og organiseringsrutiner	Usystematisk organisering og tilfeldige organiseringsrutiner
Sosiale relasjoner og konflikthåndtering	Gode sosiale relasjoner; åpenhet for håndtering av konflikter	Kompliserte sosiale relasjoner; ugunstig håndtering av konflikter
Ledelsesstil	Demokratisk ledelse	Autoritær ledelse
Trivsel	Høy grad av trivsel	Mistrivsel

Tabell 1 Eksempler på noen sentrale påvirkningsfaktorer knyttet til personalet i barnehagen (Haugen, 2008).

Når det gjelder hvilken vei påvirkningsfaktorene slår ut så ligger det et stort ansvar på de pedagogiske lederne og styrer (Haugen, 2008). Gode innarbeidede rutiner for samarbeid, planlegging og organisering av barnehagen er viktig for om det blir beskyttelsesfaktorer eller risikofaktorer. En stor grad av trivsel blant personalet blant annet gjennom gode relasjoner og at personalet er åpne for å erkjenne konflikter og viser vilje til å løse konfliktene bør etterstrebes (Haugen, 2008).

2.1.2.1.4 Relasjon barn-barn

Kjennetegn på barnegrupper som utviser dårlige sosiale relasjoner er liten grad av empati, en «hakkementalitet» og konkurranse framfor samarbeid (Haugen, 2008).

I en mikroetnografisk studie av 14 barn i to barnehager i Oslo, så reflekterer Bae over sine funn. Hun skriver om to barn som utviklet seg sosialt, fra å være barn som snakket lite til å ta i bruk språket og oppmerksomhetsmarkører mer. I forbindelse med refleksjonene så skriver Bra (2011): *«Kanskje er det i lekende samspill og når det fokuserer på praktiske samarbeidsoppgaver, lettere å finne felles fokus og dermed utvikle gjensidig synkroniserte dialoger?»*

De sosiale relasjonene barna i mellom avhenger i en viss grad av de påvirkningsfaktorene jeg har beskrevet så langt i relasjonene voksen-barn og voksen-voksen (Haugen, 2008). Det vil si hvordan pedagogen forholder seg til barna, ledelse, samarbeid, trivsel og så videre. I barnehager der påvirkningsfaktorene framstår som beskyttelsesfaktorer er det større sjanse for å finne gode relasjoner barna imellom enn i barnehager der påvirkningsfaktorene framstår som risikofaktorer (Haugen, 2008).

2.1.2.1.5 Relasjonsvansker

Relasjonsvansker omfatter et bredt register av problematferd, forståelsesmåter og tiltak (Befring & Duesund, 2012). Befring og Duesund (2012) sier at det refereres til et stort spekter av problemer, fenomener og begreper. Blant annet atferds- eller tilpasningsproblemer, psykososiale relasjonsvansker, mobbing, trivselsproblemer, hyperaktivitet, innad- og utadvendt atferd, engstelige eller impulsstyrte barn, ensomme, forsømte, utfordrende eller sårbare barn og unge.

Noen grunntrekk ved relasjonsvansker er mangel på stabilitet, struktur og personlig oppmuntring i hjem og barnehage (Befring & Duesund, 2012). Befring og Duesund (2012) sier videre at det som er karakteristisk for unge som får denne vansken er at de har hatt en oppvekst uten gode læringsopplevelser, omsorgsfulle støttespillere og stor mangel på gode rollemodeller. Mange har i tillegg hatt en vanskelig barndom med personlige påkjenninger og mye strev (Befring & Duesund, 2012). I denne situasjonen er det lett å havne i en vond sirkel der miljøet rundt forventer en negativ atferd fra barnet, noe som igjen kan forsterke problemene (Befring & Duesund, 2012).

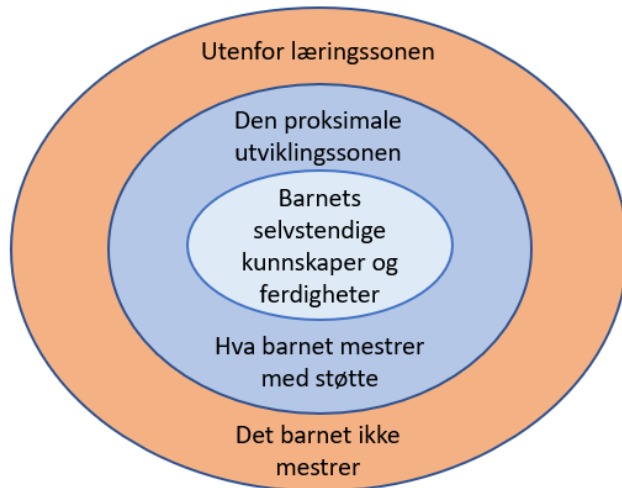
Relasjonsvansker kan vise seg på to forskjellige måter. Carl Gustav Jung (1875-1961) lanserte i 1923 en teori som opererte med to kategorier mennesker: de introverte og de ekstroverte (Befring & Duesund, 2012). Befring og Duesund (2012) sier psykososiale vansker, i tråd med Jungs teori, rommer to hovedgrupper. Den første er innadvendt atferd som kjennetegnes av sosial isolasjon, skyhet og tilbaketrekning. Den andre gruppen er utadvendt atferd som kjennetegnes av sosial involvering og impulsivitet som kan føre til sosiale konflikter (Befring & Duesund, 2012). Befring og Duesund (2012) påpeker likevel at det ikke er formålstjenlig å operere med et markant skille mellom disse to. Altså vil det si at et individ kan tilhøre begge hovedgruppene avhengig av konteksten de befinner seg i (Befring & Duesund, 2012).

2.2 Sosiokulturelt læringssyn

Læringssynet bygger i stor grad på teoriene til Vygotsky (Digitaldidaktikk.no, 2017). Vygotsky ble født i Russland og regnes i dag som grunnleggeren av den moderne pedagogikken og psykologien i Sovjet (Nordahl & Misund, 2009).

Et sentralt element i dette læringssynet er at tenker man at læring skjer i samhandling mellom mennesker og redskaper/artefakter i en historisk og kulturell kontekst (Nordahl & Misund, 2009). Nordahl & Misund (2009) skriver videre at det i denne sammenhengen er viktig hvordan barnet forholder seg til omgivelsene. Vygotsky setter barnet i relasjon til omgivelsene, naturen og samfunnet, og språket og dialogen er viktige elementer i dette samspillet (Nordahl & Misund, 2009). Derfor får både de språklige og sosiale prosessene betydning for barnets utvikling og læring.

Barnet blir i et sosialt fellesskap påvirket av både voksne og andre barn og dette er av betydning for barnets utvikling og læring (Nordahl & Misund, 2009). For at pedagogene skal kunne hjelpe det enkelte barn til mestring og læring er han avhengig av informasjon om det enkelte barns ståsted (Nordahl & Misund, 2009; Olsen & Mikkelsen, 2015), men også ha kunnskaper om hvilket utviklingspotensial barnet har (Olsen & Skogen, 2014). Disse to prinsippene er kjent fra Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingssonen (Olsen & Mikkelsen, 2015). Teorien om den proksimale utviklingssonen er presenter i figur 2:



Figur 2 Den proksimale utviklingssonen (etter Olsen og Mikkelsen, 2015)

I midten av figuren er barnet med sine selvstendige ferdigheter og kunnskaper (Olsen & Mikkelsen, 2015). Olsen & Mikkelsen (2015) skriver videre at det som er nødvendig for å finne barnets proksimale utviklingszone, er at pedagogen først finner det Vygotsky kaller barnets aktuelle læringsnivå. I forlengelsen av dette læringsnivået, så finner vi det potensialet for læring som Vygotsky kaller den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen betegner det barnet kan klare med hjelp og støtte fra en mer kompetent annen. Denne mer kompetente annen kan være en voksen eller et annet barn.

Den proksimale utviklingssonen er dynamisk, det vil si at den vil flytte på seg etter hvert som barnet opplever mestring slik at det barnet før trengte hjelp til å mestre vil det senere klare å løse selvstendig (Olsen & Mikkelsen, 2015). Ut fra teorien om den proksimale utviklingssonen, så har pedagoger en stor oppgave i det å analysere hvor barnet befinner seg for å kunne legge til rette for at barnet skal nå den proksimale utviklingssonen (Olsen & Mikkelsen, 2015).

2.2.1 Mestring

Gode mestringsopplevelser er viktige for utviklingen av en god selvoppfattelse og motivasjon til ny læring i tillegg til det å tørre å ta nye utfordringer (Nordahl & Misund, 2009). Derfor er det å mestre det sosiale samspillet og faglige oppgaver helt avgjørende for barnas helse, trivsel og glede (Olsen & Mikkelsen, 2015).

Barn som ikke forventer å mestre utfordringer, enten faglige oppgaver eller det sosiale samspillet i barnehagen, vil kunne bli demotivert og ty til uhensiktsmessig atferd, som igjen kan påvirke resten av barnegruppen (Olsen & Mikkelsen, 2015). Nordahl & Misund (2009) skriver at det å få gode opplevelser av seg selv og hva man mestrer vil motivere til ny innsats og tørre å ta nye utfordringer, dette igjen vil lede til ny læring.

Vi kan tilrettelegge for gode mestringsopplevelser ved å ta utgangspunkt i barnets sterke sider. På denne måten er det større sjanse for barnet å oppleve mestring enn at det blir lagt opp til en læringssituasjon der barnets svake sider eller ting barnet trenger å øve mer på står i sentrum (Nordahl & Misund, 2009). For å legge opp til en god mestringsfølelse må utfordringen være tilpasset barnets utviklingsnivå. Det vil si at barnet må ha muligheter til å klare utfordringen ved å strekke seg, men at det må være realistisk at barnet kan mestre utfordringen (Nordahl & Misund, 2009). Det er viktig at det pedagogiske personellet kjenner til barnets utviklingsnivå og til hvilket potensielle nivået barnet kan nå ved hjelp av hjelp fra en mer kompetent annen (Nordahl & Misund, 2009).

3 Metode

Opprinnelig betyr begrepet metode *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 199). Jeg vil i dette kapitlet beskrive hvilke grep jeg har gjort for å komme fram til mitt mål, nemlig det å prøve å belyse min problemstilling på best mulig måte.

Problemstillingen «hva forteller det pedagogiske personalet i barnehagen om tidlig innsats for å forebygge psykososiale vansker blant barnehagebarn ved hjelp av prosjektarbeid der mat fra naturen står sentralt?» er mitt utgangspunkt for valg av metode. Siden jeg vil undersøke fenomenet psykososialt miljø gjennom å ha samtaler med det pedagogiske personalet, så er en kvalitativ metode i en fenomenologisk tilnærming noe som passer min problemstilling bra. Jeg vil videre utdype hvorfor jeg mener det.

3.1 Kvalitativ metode

En viktig målsetning med den kvalitative metoden er å få en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 1998, s. 11). Videre skriver Thagaard (1998) at kvalitative tilnærminger er bra for å fordype seg i de sosiale fenomenene vi studerer. Det er dette som er målet med min undersøkelse. I kvalitativ forskning vektlegges fortolkning, derfor er en fortolkende teoretisk retning viktig, slik som f.eks. fenomenologien (Thagaard, 1998, s. 21).

Postholm (2010) referer til Erickson, Florio & Buschman (1980) som sier at kvalitativ forskning fungerer bra til å svare på følgende spørsmål:

1. *Hva skjer i sosial handling i en spesifikk setting?*
2. *Hva betyr disse handlingene for aktørene involvert i dem?*
3. *Hvordan kan folk i samme kontekst fungere som en del av omgivelsene for andres meningsfulle handlinger?*
4. *Hvordan er det som skjer i settingen, for eksempel en avdeling i barnehagen, relatert til handlinger til andre systemnivå innenfor og utenfor avdelingen, for eksempel hele barnehagen, et barns familie og så videre?*
5. *Hvordan er hverdagshandlingene i denne konteksten organisert sammenlignet med andre måter å organisere et sosialt liv på i en rekke andre settinger og til ulike tider?* (Postholm, 2010, s. 27)

Postholm (2010) skriver videre at ved å stille slike spørsmål kan vi få avdekket det usynlige hverdagslivet. De menneskene som allerede befinner seg i ulike kontekster er ofte farget av de

ulike kulturelle normene og reglene som er gjeldende i for eksempel barnehagen (Postholm, 2010). På bakgrunn av dette mener Postholm (2010) at handlingene blir gjort usynlige og derfor ikke blir gjenstand for refleksjon. Når det fokuseres på handlingene, kan det sette i gang en refleksjonsprosess og forstås på nye måter (Postholm, 2010).

De fem spørsmålene ovenfor gir forskeren mulighet til å sette konteksten han studerer i en større sammenheng eller i en kontekst (Postholm, 2010).

3.1.1 Fenomonologisk tilnærming

Fenomenologi betyr læren om fenomenene (Dalland, 2012, s. 57). Kvalitativ forskning kan handle om handlingspraksis uten at selve praksisen blir gjenstand for forskning (Postholm, 2010). Dette er tilfellet for den fenomenologiske tilnærmingen der hvor respondentene blir intervjuet i forhold til de fenomenene de har erfart fra virkeligheten (Creswell, 1998).

Hensikten med denne typen forskning er å prøve å finne essensen i den felles erfaringen eller opplevelsen som mennesker har når det gjelder det fenomenet som det forskes på (Postholm, 2010), eller den subjektive opplevelsen av et fenomen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

Fenomenologisk tilnærming kan brukes i undersøkelser der du vil forske på hvordan andre mennesker konkret opplever og erfarer verden i en gitt kontekst (Johannessen m.fl., 2016; Thagaard, 1998, s. 38). Tilnærmingen har vist seg å være et bra utgangspunkt for forskning som tar utgangspunkt i praksis og praksisens egenart (Thomassen, 2006, s. 170). Der hvor den positivistisk orienterte forskeren søker etter årsakssammenhenger og de krefter som bestemmer individers adferd, er fenomenologien i høyere grad interessert i å *forstå* menneskers handlinger adferd ut fra aktørenes eget, subjektive perspektiv (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 14).

Fenomenologisk tilnærming passer bra til mindre studier, dette fordi tilnærmingen kan ha et omfang og en varighet slik at den kan bli gjennomført innenfor tidsrammen og arbeidskravene (Postholm, 2010).

Det finnes flere forskjellige retninger innenfor den fenomenologiske tilnærmingen, vi kan grovt skille mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv (Postholm, 2010). I den sosiologiske tilnærmingen undersøker man hvordan grupper av individer bevisst utvikler mening i sosial interaksjon, mens i den psykologiske tilnærmingen er det individet

som står i fokus (Postholm, 2010). Målet med forskningen som fokuserer på individet er å gripe tak i enkeltmenneskets opplevelse, men samtidig også prøve å finne ut noe om hvordan flere enkeltindivider opplever det samme fenomenet (Creswell, 1998). Det er i den psykologiske tilnærmingen min undersøkelse ligger innenfor. I min undersøkelse kan jeg ikke observere fenomenet psykososialt miljø, men jeg kan samtale med det pedagogiske personellet om hvordan de opplevde det psykososiale miljøet i løpet av prosjektperioden. Derfor er intervju vanligvis den eneste forskningsstrategien som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier (Postholm, 2010).

3.2 Intervju

Den mest brukte måten å samle inn data på er kvalitative intervjuer (Johannessen m.fl., 2016). Denne måten å samle inn data på gjør det mulig å få detaljerte og fylldige beskrivelser av fenomenet vi skal studere (Johannessen m.fl., 2016). Intervjuer passer godt når vi for eksempel skal studere erfaringer, holdninger og meninger (Johannessen m.fl., 2016; Thagaard, 1998). I min oppgave vil det være mine tre pedagogiske ledes erfaringer og meninger jeg vil undersøke.

Det finnes ulike former for intervju. En-til-en-intervju, som kan være strukturert, semi-strukturert eller ustrukturert, eller gruppeintervju (Johannessen m.fl., 2016). Jeg valgte en-til-en-intervju med en semi-strukturert tilnærming. Det vil si at temaene mine er fastsatt på forhånd i intervjuguiden, men at rekkefølgene på temaene og spørsmålene ikke har noen betydning (Johannessen m.fl., 2016; Thagaard, 1998, s. 89).

Bakgrunnen for valget mitt var at det er denne typen intervju jeg har erfaring med fra min bacheloroppgave. Det at man har erfaring med intervjuet man skal gjennomføre er viktig for å innhente de beste mulige data i en intervjusituasjon (Thagaard, 1998).

Det er sammenheng mellom forskerens teoretiske utgangspunkt, forskningens hensikt og hvordan intervjuene fortøner seg (Postholm, 2010). Hvordan mine intervju fortønet seg vil komme fra i kapittel 3.5 *Kritiske refleksjon*. Intervju er likevel et redskap en forsker kan benytte seg av for å utvikle forståelse for praksisfeltet samlet sett (Postholm, 2010). Postholm (2010) skriver videre at man kan få innblikk i det som foregår i den enkeltes tankeverden ved hjelp av samtaler. Vi kan ikke observere hendelser som har vært og vi klarer heller ikke å observere det mennesker tenker, mener og opplevelser de har hatt (Postholm, 2010).

3.2.1 Undersøkelsens utvalg

Det er et krav til at forskningsdeltakerne som deltar i undersøkelsen at de har opplevd erfaringen som forskningen retter fokuset mot (Postholm, 2010).

Det er ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues, men i en mindre forskningsstudie sier Postholm (2010) at det i forhold til omfang og tidsramme er anbefalt lavest antall personer. Postholm (2010) referer til Polkinghorne (1989) som foreslår fra 5 til 25 personer og Dukes (1984) som foreslår fra 3 til 10 personer. Hvis forskeren velger tre personer så kan han, ved hjelp av intervju, finne en felles essens blant de tre personene (Postholm, 2010).

I og med at jeg tilsluttet meg ett «pågående» forskningsprosjekt, så hadde jeg allerede forskningsdeltakerne som hadde deltatt i prosjektet. Dette kan kalles et *strategisk utvalg* av informanter, det vil si at jeg tror det er disse som har de egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til å belyse min problemstilling (Thagaard, 1998, s. 55).

Jeg kunne ikke intervjuer alle de ansatte som hadde vært med på prosjektet, så videre benyttet jeg meg av *tilgjengelighetsutvalg*. Det vil si at jeg i samtaler med barnehagen fant informanter som var villige til å delta i min undersøkelse (Thagaard, 1998, s. 56). Jeg ønsket fra starten av å begrense meg til storbarnsavdelingene, og det passet seg slik at alle de tre pedagogiske lederne på storbarnsavdeling var både tilgjengelig og strategiske for min undersøkelse. Disse tre hadde i tillegg vært av dem som hadde vært mest involvert i prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen».

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Barnehagehverdagen er hektisk og derfor lot jeg informantene mine bestemme når det passet best for dem at vi gjennomførte intervjuet. Som et resultat av dette ble Intervjuene mine ble gjennomført på tre forskjellige dager. Før hvert av intervjuene testet jeg at diktafonene fungerte, kvaliteten på lydopptakene og at det var nok batteri på diktafonene. Jeg hadde med meg to diktafoner i tilfelle en av diktafonene ikke skulle ta opp samtalen.

Før jeg kom til barnehagen og gjennomførte intervjuene så hadde jeg ordnet det slik at informantene mine hadde satt av et rom der vi kunne sitte i ro og fred. Informantene hadde fått et samtykkebrev med informasjon om hva jeg ville snakke med de om (vedlegg 2). *Kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre forskningsdeltakernes*

frihet og selvbestemmelse (NESH, 2006, s. 14). Informantene skrev under på samtykke før vi startet på intervjuet.

I starten av intervjuet presenterte jeg meg selv, fortalte om at informantene hadde full anonymitet, om retten til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten at det ble noen form for konsekvenser og at de hadde muligheten til å lese gjennom det ferdig transkriberte intervjuet. Jeg fortalte også om formålet med intervjuene og antydte hvor lang tid det kom til å ta. Dette skriver Johannessen m.fl. (2016) er vanlig å ta i innledningen. Videre i intervjuet stilte jeg enkle faktaspørsmål som omhandlet arbeidserfaring, hyppighetene av turer og hovedfokuset til prosjektet. Dette var lette spørsmål for informantene å svare på, og ble gjort jeg for å etablere en relasjon og et tillitsforhold til mine informanter (Johannessen m.fl., 2016). Deretter startet jeg med å undersøke mine temaer, i denne fasen stiller intervjueren det Johannessen m.fl. (2016) kaller nøkkelspørsmål. Nøkkelspørsmål er den største delen av det kvalitative intervjuet og selve kjernen i intervjuet.

På slutten av intervjuet takket jeg for at informantene ble med, og noterte ned mail-adressene slik at de kunne få tilsendt det transkriberte intervjuet. I denne fasen er det vanlig at informantene får lov til å komme med innspill hvis det er noe de ikke har fått fortalt angående temaene (Johannessen m.fl., 2016). Ingen av mine informanter hadde mer å tilføye.

3.2.3 Transkripsjon

Transkripsjonene ble gjort i Nvivo 11. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter hvert som jeg gjennomførte de. Hvert av intervjuene tok mellom ca. 35-50 minutter.

Transkripsjonene ble gjort nøye slik at jeg skulle ha en nøyaktig fremstilling av det muntlige materialet. Når jeg transkriberte, så kodet jeg alle utsagnene i hvert intervju, for eksempel er koden «1-A» det første utsagnet til informant A, «25-B» blir da det 25. utsagnet til informant B og så videre. Dette gjorde jeg slik at det skulle bli lettere for meg å finne fram til utsagnene når jeg skulle begynne med analysen etter endt datainnsamling.

Ved hjelp av Nvivo var det ikke nødvendig å høre gjennom opptakene flere ganger. Jeg spolte tilbake der jeg ikke klarte å høre hva som ble sagt og resultatet ble en ordrett transkripsjon på dialekt. Jeg valgte å transkribere på dialekt fordi det går mye fortere enn å skrive på bokmål. Når jeg referer til direkte sitat fra informantene i kapittel 4 *Resultater* og 5 *Drøfting* så har jeg skrevet om fra dialekt til bokmål.

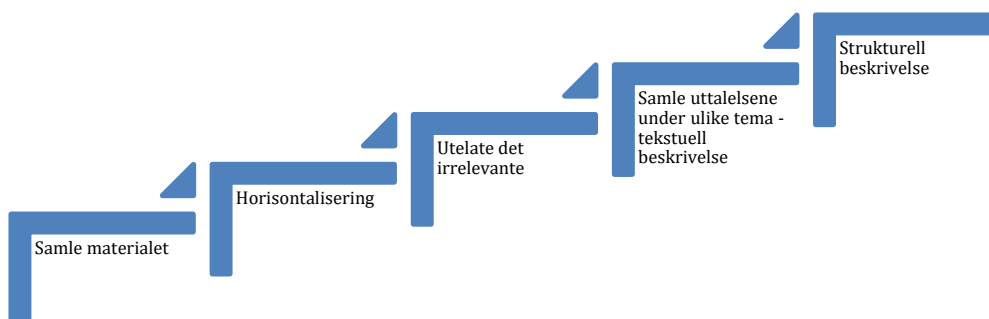
Informanter fikk tilsendt en kopi av det transkriberte intervjuet for å lese gjennom det og gi meg beskjed hvis det var noe de ikke var enige i. Alle tre informantene godkjente det transkriberte intervjuet.

3.2.4 Analyse

De første analysene begynner med det første intervjuet (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015; Postholm, 2010). Allerede her begynte jeg så smått med min analyse av datamaterialet. Jeg skrev en refleksjonslogg rett etter det første intervjuet mitt. Her reflekterte jeg over hva som hadde kommet frem i intervjuet og hva jeg ville spørre de andre forskningsdeltakerne mer om.

Etter at jeg hadde gjennomført alle tre intervjuene så begynte jeg med mine deskriptive analyser, dette er analyseprosesser som strukturerer datamaterialet (Postholm, 2010). I denne analysen blir datamaterialet redusert, så det er lettere å se sammenhenger og blir mer oversiktlig (Johannessen m.fl., 2016; Postholm, 2010; Ringdal, 2013).

Jeg benyttet meg av det som Moustakas (1994) kaller fenomenologisk reduksjon (Postholm, 2010). En oversikt over stegene er visualisert i figur 4.



Figur 4 Fenomenologisk reduksjon (basert på tekst i Postholm (2010))

Først samler forskeren alt materiale som kan knyttes til forskningsemnet, og som følgelig kan besvare problemstillingen (Postholm, 2010). Neste steg er *horisontalisering*, dette vil si at alle utsagnene blir behandlet likeverdig i første omgang. I steg 3 blir de uttalelsene som ikke er relevant i forhold til emne og problemstilling utelatt, det samme gjelder gjentatte og overlappende uttalelser. Neste steg er å samle uttalelsene under ulike temaer, og organisere temaene til en sammenhengende tekst eller en tekstuell beskrivelse av fenomenet. I denne teksten vil det respondentene har erfart eller opplevd komme fram. Neste steget blir å finne ut

hvordan denne erfaringen ble opplevd. Denne teksten blir kalt for en strukturell beskrivelse av fenomenet (Postholm, 2010).

Dette må jeg gjøre for alle de tre respondentene mine, etterfulgt av en felles tekstuell og strukturell beskrivelse av uttalelsene til mine respondenter (Postholm, 2010). Postholm (2010:44) avslutter med å skrive: «Til slutt forenes denne tekstuelle og strukturelle beskrivelsen i en enhetlig og helhetlig redegjørelse for eller forklaring av essensen i det opplevde fenomenet.»

Jeg vil videre si noe om påliteligheten til min undersøkelse og tolkninger av mine data.

3.3 Reliabilitet og validitet

Refleksjoner over mine egne erfaringer ved bruk av uteområdet i barnehagen og psykososialt miljø kan være med på å danne et utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 1998, s. 38). Johannesen m.fl. (2010) utdyper at i forskning som dette så har jeg min forforståelse av fenomenet på bakgrunn av min egen erfaring og teoretiske bakgrunn. Under datainnsamlingen er det derfor viktig at jeg prøver å forstå mitt eget fortolkningsmønster av fenomenet, slik at jeg bedre kan forstå mine informanter (Johannesen m.fl., 2016). Forskeren prøver å forstå og skape mening i datamaterialet han har samlet inn, i dette arbeidet spiller forskerens egne opplevelser, erfaringer og teorier inn. Det vil si at studien blir verdiladet, og derfor vil ikke en kvalitativ forsker kunne være helt «verdifri» eller objektiv (Creswell, 1998).

Begrepet *aksiologi* betegner læren om verdier (Postholm, 2010). Som nevnt tidligere, er et fellestrekk for kvalitative studier at de er verdiladet og at studien blir farget av forskerens subjektive teorier, individuelle teorier. Postholm (2010) sier derfor at det er viktig at forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet legger frem sine meninger og perspektiver, dette for at leseren skal kunne se hvordan forskeren har kunnet påvirke forskningsarbeidet. Dette vil komme fram i kapittel 3.5 *Kritisk refleksjon*. Det at jeg har framstilt mine perspektiver og meninger vil kunne være med på å forbedre studiens kvalitet (Postholm, 2010).

Reliabilitet handler om påliteligheten til undersøkelsen (Thagaard, 1998). Jeg har prøvd å være så beskrivende og åpen om min forskningsstrategi og analysemetode. På denne måten bør undersøkelsen min ha blitt så gjennomiktig som mulig (Thagaard, 1998).

Intern Validitet er knyttet til forhold rundt tolkningen av dataene, og handler om gyldigheten av de tolkningene som jeg kommer frem til (Thagaard, 1998, s. 201). Den *eksterne validiteten*

er om mine forståelser i undersøkelsen kan være gyldige i andre sammenhenger, altså generalisering (Johannessen m.fl., 2016). Også her er gjennomsiktighet viktig, noe som vil si at jeg som forsker beskriver mine grunnlag for fortolkningene ved å redegjøre for hvordan analysen danner grunnlag for mine konklusjoner (Thagaard, 1998, s. 201). Jeg tenker at mine resultater fra barnehagen som har gjennomført prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» kan generaliseres til andre barnehager som vil starte opp et lignende prosjekt.

Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom dataene og det generelle fenomenet som skal undersøkes (Johannessen m.fl., 2016). Johannessen m.fl. (2016) utdyper videre at begrepsvaliditet dreier seg om det er samsvar mellom det generelle fenomenet som undersøkes og målingen/operasjonaliseringen. I min studie blir det generelle fenomenet psykososialt miljø, og målingen/operasjonaliseringen blir sosial tilhørighet/trivsel, mestring/læring og relasjoner. Siden helse, trivsel og læring er grunnpilarene i et psykososialt miljø (Olsen & Mikkelsen, 2015) så tenker jeg at relasjonen mellom dataene og fenomenet psykososialt miljø henger godt sammen. Helse og trygghet har jeg som sagt ikke noe data på, men ut fra de andre temaene så kan jeg i drøftingen min også dra inn helse og trygghet. Relasjoner er viktige for å skape et godt psykososialt miljø. Killèn (2017) skriver at det er gjennom relasjonen til barnet vi best kan støtte det i sin utvikling og hjelpe de barn som trenger det. Derfor har jeg også valgt å fokusere på relasjoner i min oppgave.

3.4 Ethiske betraktninger

Før jeg begynte med mine datainnsamlinger meldte jeg mitt prosjekt til NSD. Dette er fordi mitt prosjekt vil ha personopplysninger som indirekte *kan* knyttes til enkeltpersoner (NESH, 2006). Når jeg fikk det godkjent hos NSD så innhentet jeg deltakernes informerte samtykke, dvs. at informantene fikk informasjon om min undersøkelse, at det er frivillig og at de kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten at det vil ha noen negative konsekvenser (NESH, 2006). Forskningsmaterialet mitt har blitt anonymisert og behandlet konfidensielt, slik at ingen av informantene kan utsettes for skade eller belastninger (NESH, 2006).

3.5 Kritisk refleksjon

Kvale & Brinkmann (2009) skriver at før intervjuene utføres bør du tenke over hvordan du vil analysere dine intervjuer. Dette er på grunn av at analysemetoden da i stor grad vil være med på å styre intervjuforberedelsene, som f.eks. utarbeiding av intervjuguiden (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 198). Før jeg gjennomførte mine intervjuer hadde jeg ikke tenkt på hvordan jeg skulle analysere mitt datamateriell, annet enn at jeg ville se etter mønstre og likheter i svarene til informantene. Det var denne analysemetoden jeg endte opp med å bruke, så akkurat dette tror jeg ikke har hatt så mye å si for resultatet av selve masteroppgaven min.

Min hensikt med forskningen var å finne ut om det å jobbe med prosjektarbeid der naturen er sentral kunne tilføre det å forebygge psykososiale vansker noe ekstra i barnehagen. Mitt teoretiske utgangspunkt var at naturen som arena vil tilføre barnehagen positive gevinster, i form av forbedret relasjoner/samspill og økt mestringsfølelse og trivsel. Mine egne positive holdninger til naturen som arena prøvde jeg å legge bort under intervjuene. Under samtalene med mine informanter opplevde jeg at det nesten utelukkende var positive tilbakemeldinger. Når jeg reflekterer over dette i ettertid så kan det hende at jeg utviste med kroppsspråk at jeg likte det informantene fortalte. Jeg tror dette kommer og at jeg syntes det var moro å høre hvor fornøyde informantene var med prosjektet.

Jeg valgte å gjøre intervjuene i juni 2016. Grunnen til at de ble gjennomført så tidlig i mitt prosjekt var at jeg viste at en det var store sjanser for at minst en av mine tenkte informanter kom til å slutte i barnehagen. I tillegg skulle jeg selv flytte til en ny by som ligger langt fra stedet der jeg gjorde min datainnsamling. Praktisk og økonomisk sett så var det lurt å gjøre det på denne måten.

På den annen side så ser jeg at jeg kunne ha lest meg bedre opp på teori rundt temaet «forebygging av psykososiale vansker» og på denne måten kunne jeg da kunne stilt mer relevante spørsmål og bedre oppfølgingsspørsmål. Jeg har for eksempel ikke spurt informantene om den ene støttepilaren trygghet (grunnpilaren helse). Jeg vil likevel kunne drøfte resultatene opp mot også denne støttepilaren.

Jeg forandret forskerspørsmålene etter mitt skriv til mine informanter (se vedlegg 2) *Samtykkeskjema*). Under intervjuene holdt vi oss likevel innenfor de temaene som var fastsatt i mitt skriv til informantene, så det ble ikke noen overraskelser på informantene.

Under intervjuene benyttet jeg meg ikke av introduksjonsspørsmål. Johannessen m.fl. (2016) skriver at introduksjonsspørsmål brukes for å rette informantens oppmerksomhet mot temaet og at informanten da får mulighet til å komme med sine egne betraktninger og erfaringer. I ettertid tenker jeg at jeg skulle spurt mine informanter om hva de la i for eksempel begrepet

«psykososialt miljø», «tidlig innsats», «mestring» og så videre. Likevel føler jeg at jeg har fått gode nok data til å kunne svare på min problemstilling.

4 Resultater

Jeg vil i dette kapitlet presentere de resultater som er av betydning for min problemstilling «Hva forteller det pedagogiske personalet i barnehagen om tidlig innsats for å forebygge psykososiale vansker blant barnehagebarn ved hjelp av prosjektarbeid der mat fra naturen står sentralt?» I min analyse er det transkriberte materialet blitt brukt til å finne mønstre og likheter i mine informanternes fortellinger.

Kapittel 4.1 vil omhandle funn som kan svare på det første forskerspørsmålet mitt. Jeg har valgt å dele dette kapitlet i to, kapittel 4.1.1 som omhandler mestring og læring og kapittel 4.1.2 som omhandler sosial tilhørighet og trivsel.

Kapittel 4.2 vil omhandle funn som kan svare på det andre forskerspørsmålet mitt som har med relasjonene i prosjektet å gjøre. Dette kapitlet har jeg valgt å dele inn i tre, 4.2.1 voksen-barn, 4.2.2 voksen-voksen og 4.2.3 barn-barn.

4.1 Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om mestring og sosial tilhørighet?

I dette kapitlet vil jeg presentere mine resultater som kan belyse mitt første forskningsspørsmål:

«Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om mestring og sosial tilhørighet?»

4.1.1 Mestring og læring

«Absolutt mestring. Jeg synes jo hele prosjektet vårt har vært mye sånn mestringsknyttet». (Informant A)

Angående mestring og læring i løpet av prosjektet så har informantene hatt fire felles utsagn. Disse utsagnene vil danne underoverskriftene i dette kapitlet.

4.1.1.1 Hele prosjektet har vært tilknyttet mestring

Alle informantene mente at barna hadde opplevd mye mestring i løpet av prosjektet. Hva de la i begrepet mestring var litt forskjellig. Informanten A nevner mestring blant annet i form av å klare å gå «langt» på ski og risikomestring ved bruk av for eksempel kniv. Når de brukte kniv,

så ble barna satt sammen i små grupper. Hun forteller også om at de måtte sette individuelle grenser i forhold til risikomestring.

Informant B trakk fram det at barna deltok på hele prosessen fra innhøstingen til smakingen, og at dette gav en mestringsfølelse. For eksempel det å høste inn blåbær i en kopp, og røre inn sukker for deretter å ha det på brødsکیven. Hun utdypet videre at barna ble veldig stolte når de fikk lov til å gi for eksempel bjørkebrus som de hadde laget til foreldrene.

På spørsmål om hvordan det var å legge til rette for mestring så svarte informant C at det var flere muligheter for å legge til rette for mestring på innhøstingsturene. Hun trakk fram pedagogens engasjement og ønske om å delta i aktivitetene som viktig for å legge til rette for mestring.

4.1.1.2 Barna har hatt et stort læringsutbytte i løpet av prosjektet

Informant A fortalte at prosjektet har gjort barna nysgjerrige, og at dette har smittet over på andre områder for læring også. Informanten fortalte også at barna hadde lært seg praktiske kunnskap som å fiske og så videre.

Informant B fortalte også at barna har fått kunnskaper om hvordan man tilbereder det man kan høste fra naturen og hva man kan høste inn. Hun tror barna har syntes prosjektet har vært lærerikt og fortalte at de er nysgjerrige på naturen og at de har fortalt om ting de vil lære mer om.

Informant C fortalte at hun la merke til at barna husket mye av det de hadde gjort på samme årstid året før når de hadde hatt forarbeid til innhøstingsturer.

4.1.1.3 Turene måtte være tilpasset alle barna slik at de klarte å gå hele veien, samtidig som de skulle ha nok energi til å ha et positivt samspill med de andre barna og klare å kose seg

Informant A, B og C fortalte at turene måtte legges opp slik at alle barna som skulle være med mestret den. De mente at innhøstingsturen skulle være en positiv opplevelse for barna.

Informanter fortalte at i prosjektet så var det ca. en tur uke, men at dette var veldig årstidsrelatert. På høsten var det flest turer mens det var minst turer på vinteren, men til gjengjeld var det da lagt opp til store turer slik som isfiske og rypejakt med snarer.

4.1.1.4 *Prosjektet kunne ha en positiv effekt på selvfølelsen til barna da informantene lettere kunne bygge på barnas sterke sider og interesser*

Informanten A fortalte at barnehagen hadde fått tilbakemeldinger fra foreldrene om at barn som var skeptiske til å smake nye matvarer hadde fått *«utvidet horisonten litt og turte å smake mer hjemme»*. Informanten fortalte også en historie om et barn som hadde vansker med å *«konsentrere seg om noe som helst»* og som hadde blitt helt oppslukt i isfiske. Barnet hadde satt ved fiskehullet nesten hele turen og vist en altoppslukende interesse. Gutten hadde fått fisk, og den hadde han også fått med seg hjem. I ettertid hadde informanten blitt fortalt av foreldrene at dette var noe foreldrene hadde fulgt opp på hjemme, og gutten hadde beholdt interessen for fising generelt, men spesielt isfiske. Informanten fortalte videre er at hun hadde sett mye engasjement, glede og gode opplevelser.

Informant B fortalte at det er viktig å ta tak i det barna, kanskje spesielt et barn som kanskje ikke tar sin plass i barnegruppen eller snakker så mye i en stor gruppe, interesserer seg for. I prosjektet med sine små grupper så er det lettere å framheve barnas kunnskaper, spille på deres sterke sider og la de fortelle om sine opplevelser i prosjektet og vise hva de har laget til både foreldre og resten av barnegruppen. På denne måten mener informanten at barnet vil få bedre selvfølelse. Informanten sier at barnet da kan tenke: *«jeg kan masse om dette og jeg kan fortelle de andre i barnehagen om det»*. Informanten har merket seg at barn har fått endret statusen sin i barnegruppen. Hun forteller videre at man må være oppmerksom på om barnet takler å få et sånt fokus og at man i noen tilfeller må være med å støtte barnet med å vise bilder og lignende til resten av barnegruppen.

Informant C fortalte at har vært hendelser der barn som i utgangspunktet er stille har hatt en interesse for, og mestret, en aktivitet de gjorde i prosjektet og da har fått anledning til å *«vise seg fram»* for de andre barna. På denne måten har barnet fått oppmerksomhet og skryt fra de andre barna. Informanter sier videre: *«bare det å bli lyttet til er jo en tilbakemelding i seg selv, fordi vanligvis vil jo unger helst bare prate selv»*.

4.1.2 Sosial tilhørighet og trivsel

«Vi har sett mye engasjement og glede og gode opplevelser, sånn at jeg tenker at det er mange positive barndomsminner.» (Informant A)

«Jeg tror jo glede og trivsel er noe av det viktigste med prosjektet. Absolutt beskrivende!»
(Informant C).

Angående sosial tilhørighet og trivsel i løpet av prosjektet så har informantene hatt fem felles utsagn. Disse utsagnene vil danne underoverskriftene i dette kapitlet.

4.1.2.1 Et felles fokus på innhøstingsturene og i bearbeidingen (inne) gjorde det lettere å inkludere alle barna i fellesskapet

Informant A fortalte at et felles fokus gjorde at alle barna ble engasjerte og interesserte. Før turen så hadde barna blitt forberedt på hva de skulle høste inn, det syntes hun tilførte inkluderingen en ekstra dimensjon. «*Veldig samlende å gjøre noe i lag*». Hun presiserer at det kan man jo også ha på en vanlig tur eller om du leker en ring-lek med barna.

Informant A mente at de barna som har deltatt i etterarbeidet i barnehagen (for eksempel dissekere en fisk) har fått bidratt positivt inn mot fellesskapet ved å presentere for resten av barnegruppen det de har gjort. Informanten sier at barna har fått tatt del i positive felles opplevelser, og nevner at barna utviser et stort engasjement i forhold til det å dissekere ryper, fisk og så videre.

Informant A forteller at det blir mindre synlig om et barn ikke har noen å leke/være med. Dette på grunn av aktivitetene, hun forteller videre «*...enten vi går en lang lang rekke på ski eller at vi skal sitte i en ring rundt og studere rype som skal dissekeres eller [...] plukker krøkebær som alle er med og tømmer i posen vi har til felles her, så er det noe med at alle er stort sett med på det på en eller anna måte*».

Informant B sier det er lettere å inkludere barn på innhøstingsturene på grunn av det felles fokuset og målet de har. I barnehagen blir det flere forstyrrelser enn ute i naturen. Det er lettere å gruppere seg og samspillet flyter mer naturlig. I motsetning til informant A så tenker denne informanten at det er lettere å fange opp barn som ramler utenfor fellesskapet. Hun tenker det blir mer synlig siden det er et større område. Informanten mener også at det er lettere å hjelpe barn inn i lek når de er på tur.

Informant B fortalte om at de har fått tilbakemeldinger fra foreldrene om at barna har fått nye interesser hjemme, for eksempel foreldrene til et barn som fortalte at barnet var blitt så opptatt av løvetann, etter at de hadde laget løvetannkjeks i barnehagen. Foreldrene hadde fortalt informant; «*han er så opptatt av løvetann, vi er nødt å dra å plukke løvetann og lage noe av*

det». Dette kan tolkes som et tegn på at denne gutten hadde trivdes godt med å høste inn løvetann.

Informant C fortalte at det var lettere å få et barn i lek når de er ute. Angående forskjell på innhøstingsturer og vanlige turer så gav informanten et eksempel om at en vanlig tur i fjæra kunne være for å komme seg bort fra barnehagens område og kanskje se etter smådyr i fjæra. På en innhøstingstur til fjæra kunne de ta med en fisk som de sløyde og stekte nede i fjæra. Eller de kunne for eksempel plukke gressløk der fordi de skulle bruke det i maten ved en senere anledning. Dette mente hun bidro positivt inn mot det fellesskapet.

4.1.2.2 Opplevde ikke at det var noen problemer for barna å være med på for eksempel reinslakting eller rypefangst og -dissekering

Ingen av informantene mente barna hadde mistrivdes eller hatt traumatiske opplevelser i forhold til å være med på reinslakting, rypefangst og så videre. Førsteintrykket til noen barn kunne gjerne være «ææsj», men etter hvert tok nysgjerrigheten overhånd og barna kunne ikke komme «dypt nok» inn i for eksempel rypen.

4.1.2.3 Barna lekte innhøstingsaktiviteter som de hadde vært med på i barnehagen

Informant A har observert at barna har blitt påvirket av innhøstingsturene og lekt opplevelsene de har vært med på, for eksempel har de lekt at de har vært i reingjerdet.

Informant B fortalte at innhøstingsturene hadde gitt input til fantasi og lek. Opplevelsene barna hadde vært med på, ble ofte lekt i barnehagen, som for eksempel bærsanking, reinslakting og fising.

Informanten C fortalte om at barna har lekt opplevelsene sine i barnehagen i ettertid, for eksempel har de lekt reinslakting der en voksen har fanget reinene (barna) med lasso og stukket «kniven» i nakken på reinene.

4.1.2.4 Den største utfordringene ved å dra på innhøstingsturene var været/kulden

Informant A fortalte om at utfordringer ved innhøstingsturene kunne være det å skulle skifte bleier utendørs, sovetid eller kulden. Dette mente hun ikke var uløselige utfordringer og at «fordelene overskygger helt klart utfordringene».

Hvis det var dårlig vær, så fortalte informant B at avdelingen var fleksibel. Turen kunne de ta i morgen. Hun opplevde også at engasjementet «stengte» kulden ute, for eksempel kunne barna glemme at det var kaldt fordi det var så spennende å dra inn garnet å se hvor mange fisk som var der. Informanten fortalte også om ganger der det har vært tungt for barna å gå i snøen på snarefangst, men at det ikke har skjedd så ofte og at det ikke har skadet for barna å kjenne litt på det.

Informant C mente at slitne og kalde barn var den største utfordringen med innhøstingsturene.

4.1.2.5 Organiseringen av gruppene var viktig for å skape nye vennskap, gode læresituasjoner, mestring og for å splitte «konstellasjoner»

Alle informantene har gode erfaringer med å bruke små grupper i etterarbeidet. I etterarbeidet så har det vært 3-5 barn fra samme avdeling. Etterarbeidet har altså vært avdelingsvis. Alle informantene fortalte at de ofte også delte inn gruppene som skulle på innhøstingsturene på tvers av de tre storbarnsavdelingene.

Informant A fortalte at de små grupperingene i etterarbeidet gjorde det lettere å hjelpe barn som trengte å «*få utvidet sitt sosiale nettverk*» og sette sammen barn som kan være med på å «*bygge barnet opp*». Selv om de ikke har hatt særlig fokus på den sosiale inkluderingen i prosjektet så føler informanten det har vært lettere å legge til rette for gode opplevelser ved hjelp av de små gruppene. Hun forteller videre at det bare har vært gode erfaringer med å jobbe med små grupper på 3-4 stykker og litt oppover, avhengig av aktiviteten. Informanten opplevde det som helt uproblematisk at ikke alle fikk gjøre alt samtidig og at dette var en fin måte å splitte opp «*klikker*» på og jobbe med å bygge nye relasjoner. På innhøstingsturene så var de enten hele avdelingen eller delt i aldergrupper mellom de tre avdelingene. Disse gruppene kunne være tilfeldige, mens andre ganger kunne de være planlagt ut fra barnas forutsetninger.

I tillegg til små grupper i etterarbeidet så fortalte informant B at de også benyttet seg av å dele barnegruppen i mindre grupper og gjøre forskjellige opplegg også mens de var på tur. Ved å dele barnegruppen i mindre grupper så var det lettere å legge til rette for sosial inkludering for enkeltbarn. Informant B sier at om det er en aktivitet som krever mye språk, finmotorikk og koordinasjon så tar de bare de store barna, men hvis det for eksempel er krøkebærsaft som skal lages så kan både store og små være i lag.

Informant C fortalte at ved å bruke små grupper så var det med på å skape rolige rammer rundt opplegget. Informanten fortalte videre at de like gjerne kunne sittede ute når de dissekerte, for eksempel, en rype, men at de da risikerte at det samlet seg en hel flokk med barn som ropte og stilte spørsmål. Hun fortsatte med å fortelle at ved å gjennomføre aktiviteten inne på et grupperom i små grupper så gjør det noe med relasjonene, både voksen-barn, men og også barn-barn.

4.2 Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om relasjonene?

I dette kapitlet vil jeg presentere mine resultater som kan belyse mitt andre forskningsspørsmål:

«Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om relasjonene?»

4.2.1 Voksen-barn

«Du tar noen få med og går inn og får litt fred. Og da får du den her fine relasjonen, både voksen-barn, men også barn-barn. At det er gjennomtenkt på at vi bruker små grupper. Det er en sånn suksessoppskrift.» (Informant C).

Angående hva som har skjedd med relasjonen voksen-barn i løpet av prosjektet så har informantene hatt fire felles utsagn. Disse utsagnene vil danne underoverskriftene i dette kapitlet.

4.2.1.1 *Opplavde de fikk bedre kvalitetstid med barna, og som et resultat av dette fikk en nærhet til barna og lærte barna bedre å kjenne.*

Informant A opplavde at hun ble bedre kjent med barna i løpet av prosjektperioden enn hun ellers ville blitt ved å være i barnehagen. Dette var ikke nødvendigvis på grunn av at hun fikk mere tid til hvert enkelt barn, men på grunn av kvaliteten av tidsbruken på barna ble bedre. Hun brukte et eksempel om det å lage blåbærsyltetøy: informanten mener hun fikk bedre informasjon om hvordan barnet tok sin plass i gruppen, hvordan de reagerte på å få «klisj» på fingrene, om de syntes det var artig og om de tok initiativ.

Informant B opplavde at hun møtte barna på en annen måte, hun følte hun fikk mer ro og at hun lyttet mer til barna. Hun ble også mer bevisst på barnas opplavelse av prosjektet, siden hun fikk observert «utrolig mye». Hun mente prosjektet ble vellykket siden pedagogene fikk en nærhet til barna, og det barn og voksne var engasjerte sammen i prosjektet.

Informant C fortalte at relasjonen til barna og kvaliteten på tiden hun brukte i lag med dem ble bedre. Dette begrunnet hun med at de, som også mine andre to informanter fortalte, som regel hadde små grupper når de for eksempel dissekerte ryper inne.

4.2.1.2 Ble engasjerte og opplevde en trivsel i jobben som smittet over på barna.

Informant A opplevde at også hun engasjerte seg i aktivitetene og utviste en genuin nysgjerrighet og interesse. Bakgrunnen for dette var at de gjorde mange ting i prosjektet som informanten ikke mestret eller hadde kunnskaper om på forhånd. Hun opplevde at dette engasjementet smittet over på barna.

Informant B ble så nysgjerrig på aktivitetene og det nye de lærte, gjorde til at hun ville prøve ut nye ting med barna, *«hele tiden sammen med barna»*. Informanten forteller hun ble en «medopplever» og at hun undret seg sammen med barnet. Informanten fortalte at siden hun trivdes så godt med å jobbe prosjektet, så smittet denne trivselen over på barna, og når hun igjen så hvor godt barna trivdes så smittet dette tilbake. *«Når jeg trives i jobben så trives jo barna sammen»*.

Også informant C ble engasjert i prosjektet, og trodde at dette hadde smittet over på barna.

4.2.1.3 Opplevde at utagerende atferd til barn ble tonet ned, og et resultat av dette var at de fikk en bedre relasjon til barna.

Alle informantene opplevde at utagerende atferd ble tonet ned når de holdt på med noe konkret, som for eksempel å dissekere fisk, plukke bær og så videre. Informantene trakk frem dette også som et moment som gjorde relasjonene deres til hvert enkelt barn bedre.

4.2.1.4 Barna fikk medvirke i prosjektet

Informantene fortalte at barna fikk velge om de ville være med på innhøstingstur. Hvis baret ikke følte for å dra på tur siden en venn fra en annen avdeling ikke skulle på tur så trengte ikke barnet å være med. Informant C sa: *«hvis de ikke har lyst å gå på tur den dagen [...] da er det greit [...] for vi har jo alle forskjellig dagsform.»* Informantene påpekte at innhøstingsturene skulle være positive opplevelser for barna.

Når de var kommet fram til stedet der de skulle høste inn så fikk barna igjen velge om de ville være med på aktiviteten. Dette var noe som sjeldent skjedde. Informant A opplevde at det å komme med for eksempel skåler og si at de skal plukke bringebær hadde en *«magnetisk*

tiltrekningskraft» på barna. I begynnelsen ville informant B at alle barna skulle være med på aktivitetene, men gikk etter hvert bort fra dette. Var det noen barn som ikke hadde lyst til å være med på aktiviteten, så trengte de ikke det. Hun fortalte om et eksempel med to barn som heller ville ligge i bakgrunnen og spise bær i stedet for å være med på å trekke inn garn. Informanten fortalte at barna ofte ble interessert av å observere aktiviteten, og etter en stund så ble de gjerne med på aktiviteten.

Alle informantene fortalte at barna fikk komme med ønsker om hvilke innhøstingsaktiviteter de hadde lyst å gjøre. Informant A gav et eksempel om om noen barn som kunne si for eksempel: "Kan vi ikke lage krøkebæris". Hennes svar kunne være: "Ja, saftis av krøkebær, det kan vi prøve å lage. Ja det hørtes spennende ut". Informant B fortalte om at barna kunne huske tilbake fra fjoråret på samme tiden. Da kunne barna for eksempel si: "Vi lagde jo smoothie da av bærene. Kan vi ikke lage det i år også". Informant B fortalte videre at de da hadde gjort det.

4.2.2 Voksen-voksen

«Det har i hvertfall preget fellesskapet blant voksne i veldig stor grad. En sånn her stolthet og engasjement i voksegruppen.» (Informant A)

«Jeg opplevde i hvert fall veldig sånn fint samspill [...] Vi spilte hverandre veldig god i den perioden vi hadde fullt fokus på det prosjektet. [...] Det gav jo veldig sånn selvtillit [...] Det gjør noe med samholdet i personalgruppen, absolutt.» (Informant C)

Angående hva som har skjedd med relasjonen voksen-voksen i løpet av prosjektet så har informantene hatt to felles utsagn. Disse utsagnene vil danne underoverskriftene i dette kapitlet.

4.2.2.1 Hele personalet opplevde mestring, lærte nye ting i prosjektet og fikk mer ansvar

Informant A fortalte at flere hadde mestret ting de ikke hadde gjort før og at jo lengere prosjektet gikk, jo flere turte å gjøre ting og lede aktiviteter de ikke hadde gjort før.

Informant B fortalte at alle i barnehagen fikk ansvar, og hun tror alle har syntes det har vært et positivt prosjekt og at det har vært spennende å lære nye ting.

Informant C fortalte at de som ikke hadde så mye erfaring med friluftsliv viste en god vilje til å lære. Informanten fortalte at prosjektet ikke ble dratt av en enkelt person, men det var så mange som var flinke og bidro på forskjellige måter. Personalet spilte hverandre sterke.

4.2.2.2 Det ble bedre samhold og trivsel i personalgruppen, noe som resulterte i et bedre arbeidsmiljø

Informant A fortalte at samholdet i personalgruppen ble bedre i prosjektperioden og det gav en felles stolthet som igjen gav en sterkere fellesskapsfølelse. Informanten sier videre at: *«det er ikke til å kimse av, den her følelsen av stolthet og noe man har presentert eller holder på med»*. Barnehagen hadde fått presentert prosjektet sitt i flere forskjellige forum. Informanten fortalte at det hadde vært veldig givende å jobbe med prosjektet og at det tilførte arbeidsdagen en ny dimensjon. Dette gjorde det til at det var ekstra gøy å gå på jobb. Det har vært et veldig motiverende prosjekt og hun anbefaler andre barnehager å starte med lignende prosjekter. Informanten fortalte videre at barnehagen ikke hadde vært avhengig av å få ekstra midler, og at prosjektet var et lavkostnadsprosjekt.

Informant B sier at relasjonen voksen-voksen ble *«kjempebra»*. Alle de ansatte har hatt sine opplevelser med barna, og de har fått lov til å fortelle de andre ansatte om hva de har gjort sammen med barna. Informanten fortalte også at personalet framhevet hverandre på avdelingsmøter og personalmøter. Hun fortalte at måten de klarte å bygge opp prosjektet på har vært relasjonsbyggende på hele huset.

Informant C fortalte også at samspillet de voksne imellom forandret seg i en positiv retning. Hun forteller videre at prosjektet gav selvtillit og et bedre samhold i personalgruppen. Prosjektet førte til en felles glede og et resultat av dette var at det ble et bedre arbeidsmiljø. Informanten fortalte at i starten ble det litt famlende og at det måtte gå seg litt til, men at det var en *«kjempflott»* prosess med samhold og felles glede over å få ting til.

4.2.3 Barn-barn

«Konfliktnivået går ned. Absolutt! Vi må alltid dra på tur på mandagen.» (Informant B)

«Aktiviteter skaper jo vennskap.» (Informant B)

Angående hva som har skjedd med relasjonen barn-barn i løpet av prosjektet så har informantene hatt tre felles utsagn. Disse utsagnene vil danne underoverskriftene i dette kapitlet.

4.2.3.1 Barna fikk en fellesskapsfølelse

Informant A fortalte at positive opplevelser og turer har noe å si for fellesskapet og at barna fikk felles opplevelser som kan ha vært med på å gi en fellesskapsfølelse.

Informant B fortalte at både de voksne og barna var pådrivere av prosjektet og at barns nysgjerrighet smittet over på andre barna. Dette tror informanten har gitt barna en fellesskapsfølelse.

Informant C mente at barna fikk en «vi-følelse» av å ha et felles prosjekt i lag.

4.2.3.2 Samspillet blant barna ble bedre og det ble mindre konflikter på grunn av at de hadde et konkret mål/fokus

Informant A fortalte det ble en positiv endring i samspillet på selve innhøstingsturene. Hun hadde for eksempel lagt merke til at ofte så hjalp de store barna de mindre i for eksempel tunge bakker eller klatring på store steiner. Informanten mente det er forskjell på vanlige turer og innhøstingsturer. Det å ha et felles fokus å konsentrere seg om og holde på med så merket hun at prosjektet var med på å gi en grobunn for å oppløse vennsgrupperinger ved at et barn godt kunne være i aktivitet med ett eller flere andre barn som det vanligvis ikke lekte sammen med i barnehagen. Informanten trodde ikke dette hadde noen overføringsverdi til barnehagens område. Alle barna fikk bidra på en eller annen måte. Informanten fortalte om mindre konflikter på turene.

På spørsmål om hvordan konfliktnivået utartet seg når de var på tur så svarte informant B: «*Konfliktnivået går ned. Absolutt! Vi må alltid dra på tur på mandagen*». Informanten fortalte videre at det er lett å være på tur og barna virker mer glade. Informanten mente det ble en annen type lek. Barna fikk et stort område å gruppere seg på, slik at andre ikke forstyrret og ødela leken.

Informant C mente at innhøstingsturene har hatt en positiv innvirkning på samspillet blant barna. Det ble mindre konflikter og barna fant mye ute i naturen å leke med, hun mente det ble et positivt lekemiljø. Informanten opplevde at barna hjalp hverandre og samarbeidet bra

når de var på turer. Barna ble så «positivt opptatt» av aktivitetene og derfor ble det ikke så mye konflikter. Siden prosjektet har styrt fokuset mot noe spennende og engasjerende så mener informanten at dette har hatt en positiv påvirkning på inkluderingen i barnegruppen.

På spørsmålet om innhøstingsturene i forbindelse med prosjektet var annerledes enn vanlige turer så fortalte informant C at det ble mer målrettet på innholdsbiten. Informanten gav et eksempel om en vanlig tur i fjæra der de dro ned i fjæren og så etter smådyr, mens i prosjektperioden så hadde de gjerne med en fisk som de sløyde og grillet på bålet eller de plukket gressløk som de skulle bruke fordi den vokser nede ved fjæra ved den aktuelle barnehagen.

4.2.3.3 Prosjektet har vært med på å bygge nye vennskap

Informant A fortalte at på innhøstingsturene så lekte og samarbeidet barna gjerne med barn som de til vanlig ikke lekte med i barnehagen.

Informant B tror at innhøstingsturene har vært med på å bygge vennskap på tvers av avdelinger, men også innad i avdelingen. Dette begrunner hun med «*aktiviteter skaper jo vennskap*». I motsetning til informant A så tror denne informanten at dette har hatt en overføringsverdi til barnehagens område.

Informant C fortalte at samspillet ble bedre på innhøstingsturene og at alle lekte med alle. Hun tror prosjektet var med på å bygge nye vennskap, ikke bare på selve innhøstingsturene men også på barnehagens område.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil forskerspørsmålene og problemstillingen danne overskriftene. Disse vil bli drøftet opp mot resultatene i forrige kapittel og teorien i kapittel 2.

5.1 Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om mestring og sosial tilhørighet?

Dette er mitt første forskerspørsmål for å prøve å belyse min problemstilling. underkapitlene vil være støttepilaren mestring sammen med grunnpilaren læring og støttepilaren sosial tilhørighet sammen med grunnpilaren trivsel.

5.1.1 Mestring og læring

Personalet opplevde at det ble lettere å legge til rette for mestring og nye vennskap på grunn av de små gruppene i etterarbeidet. Det å legge til rette for mestring, enten faglige utfordringer eller det sosiale samspillet kan være med på å minske sjansene for at barn skal ty til uhensiktsmessig atferd og bli demotivert (Olsen & Mikkelsen, 2015). To av informantene fortalte om at barn som hadde fått endret sin status i barnegruppen fordi de har mestret for eksempel det faglige ved innhøstingsturer ved at aktiviteten har vært noe barna har interessert seg for og dermed har kunnet fortelle de andre barna om akkurat det og dermed fått lov til å «vise seg» for de andre. Informant C fortalte også om barn som hadde fått endret sin status siden barnet mestret motoriske utfordringer og på denne måten har fått positiv oppmerksomhet fra de andre barna.

Informant C mente det var lettere å legge opp til rette for mestring når de var på innhøstingsturer for hun så flere muligheter i uteområde. Det kan tenkes at informanten syntes det ble lettere å spille på barnas sterke sider eller å finne utfordringer som var tilpasset barnas utviklingsnivå. Nordahl & Misund (2009) skriver at det er viktig å kjenne barnets utviklingsnivå når det skal legges til rette for mestring. Jeg vil i kapittel 5.2.1 *Voksen – barn* komme inn på prosjektets positive innvirkning på nærheten i denne relasjonen.

To av informantene fortalte at samarbeidet blant barna ble bedre og at de hjalp hverandre på innhøstingsturene. I forhold til mestring kan dette knyttes opp til Vygotskys proksimale utviklingszone. For eksempel så kan et barn som ikke klarer å klatre opp en stor stein alene få hjelp av ett annet barn til å klare opp. Jeg vil tro at dette vil gi en mestringsfølelse til begge

barna, både den som klarer å klatre opp steinen med hjelp men også det barnet som hjelper til. Et annet eksempel kan for eksempel når to eller flere barn samarbeider om å sette opp «gjerdet» som skal lede rypen inn i snaren. På grunn av de små gruppene under slike aktiviteter så vil den voksne få med seg om barna sliter med oppgaven, og kan da tre inn som den mer kompetente annen.

Informant A fortalte at barna har utvist stor nysgjerrighet og tilegnet seg mye kunnskap om naturen og hvor maten kommer fra og at nysgjerrigheten også ble overført til andre områder. Noe som stemmer bra med det som Nordahl & Misund (2009) skriver om at mestringsopplevelser er viktig for utviklingen av en god selvoppfattelse, gir motivasjon til ny læring og gjør det slik at barn tør å ta nye utfordringer. Informant B trakk fram hele prosessen fra innhøsting til tilberedning/smaking/konservering som en viktig kilde til både mestring og læring.

Informantene fortalte om viktigheten av å tilrettelegge for at barna skulle mestre å gjennomføre innhøstingsturen, samtidig som barna skulle sitte igjen med en god opplevelse. Informantene fortalte om at de trodde prosjektet hadde hatt en positiv effekt på barnas selvfølelse. Dette begrunnet de med at det var lettere å bygge på barnas sterke sider og interesser. Nordahl & Misund (2009) skriver også at er viktig for å legge til rette for gode mestringsopplevelser.

5.1.2 Sosial tilhørighet og trivsel

Positive opplevelser var noe mine informanter fortalte at barna hadde opplevd mye av i løpet av prosjektet, dette både i forhold til innhøstingsturene men også i forhold til etterarbeidet. Askland (2011) skriver at for å kunne skape en velfungerende barnegruppe bør personale fokusere på å gi barna en overvekt av positive opplevelser. På bakgrunn av dette så tenker jeg det jobbes godt med å skape en velfungerende barnegruppe.

Informantene fortalte at samarbeid blant barna var noe som utmerket seg i løpet av prosjektet. På bakgrunn av det informantene har fortalt så kan det tenkes at samarbeidet mellom voksen-barn også har vært bra, i tillegg til at barna fikk lov til å medvirke i prosjektet. Askland (2011) forteller at det å skape et aksepterende og varmt klima i barnegruppen gjennom å inkludere alle i samarbeid og gi barna følelse av medvirkning er viktig. På denne måten tror jeg at «Mat fra naturen i barnehagen» også jobbet mot å skape et aksepterende og varmt klima i barnegruppen.

For å skape et aksepterende og varmt klima er trivsel, humor og glede viktig (Askland, 2011). Trivsel og glede, både blant barna og de voksne, er noe informantene mine også har fortalt mye om i løpet av mine intervjuer. Som jeg kommer inn på i kapittel 5.2 angående relasjoner så har prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» bidratt til bedre samspill og mer glade og fornøyde barn og voksne. Dette vil jeg tro er grunnlag for å skape en humørfylt hverdag, da vi vet at et godt humør gjerne smitter over på andre.

Informant A fortalte at det blir mindre synlig om et barn ikke har noen å leke/være sammen med på grunn av innhøstingsaktivitetene. Informant C hadde en lignende historie barnet som var like opptatt av aktivitetene som de andre barna, men at det var lite samspill med de andre barna. I forhold til inkludering er det verdt å merke seg dette. Barna kan være fysisk til stede og det kan bli mindre synlig for de andre rundt barnet om barnet faller utenfor, men det sier ingenting om barnet føler seg inkludert. Om barnet kun er med i gruppen, men ikke deltar i det sosiale så er ikke barnet inkludert, men integrert (Lundeby & Ytterhus, 2011). Lundeby & Ytterhus (2011) skriver at inkludering er noe som sier mer om innholdet i miljøet, ikke plasseringen.

Innhøstingsturene hadde et målrettet innhold og en felles plan for hva som skulle gjennomføres. Informantene opplevde at dette gjorde det lettere å inkludere barna. Informant A fortalte at det var «*veldig samlende å gjøre noe i lag*» og at det tilførte inkluderingen en ekstra dimensjon. På turene var det mindre forstyrrelser, dette gjorde slik at samspillet utartet seg bedre.

Ingen av informantene fortalte at barna ikke var kritiske til å være med på reinslakting, dissekering og så videre. I begynnelsen kunne barna vise litt motvilje, men så tok nysgjerrigheten over og barna viste stort engasjement også under slike aktiviteter. Mitt inntrykk er det ikke har gått ut over barnas trivsel i prosjektet. Det mine informanter nevnte som den største utfordringen var kulden. Informant B opplevde at engasjementet til barna ofte «stengte» ute kulden, mens informant A fortalte at «*fordelene overskygger helt klart utfordringene*». Det er ikke dermed sagt at dette ikke kan ha påvirket trivselen til barna, men barnehagen var på færre turer på vinteren enn for eksempel høsten. Jeg tenker som informant B, at så lenge det ikke skjer så ofte, så kan barna kanskje ha godt av å kjenne litt på det å ha mestret kulden. Hadde det derimot blitt mange turer i veldig kaldt vær, så tror jeg nok det hadde gått ut over den gleden og trivselen barna hadde til prosjektet.

Det at barna har lekt innhøstingsaktiviteter vil jo si at aktivitetene har gjort inntrykk på barna. Det kan tenkes at barn med samme interesse kan bygge nye vennskap. To av informantene mente også at det som skjedde på innhøstingsturene hadde en overføringsverdi til barnehagen, det støtter min refleksjon.

Ved hjelp av de små gruppene i etterarbeidet som informantene har fortalt om så får de voksne en tettere kontakt med barna, noe som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 5.2.1. Dette er et viktig moment i forhold til tidlig innsats. Bjerkestrand (2010) skriver at det er viktig å være oppmerksom på barn som kan ha problemer slik at det kan settes inn nødvendige tiltak så snart som mulig. For å lettere å kunne oppdage dette så er det viktig å kjenne barnets utviklingsnivå. Informantene fortalte også at små grupper var et godt utgangspunkt for å skape inkluderende relasjoner. Dette stemmer overens med det Askland (2011) skriver om organisering av barnegrupper.

Ved å ha små grupper så har informantene opplevd at det er lettere å gi hvert enkelt barn en anerkjennende kontakt, også dette i samsvar med Askland (2011). Den anerkjennende kontakten er grunnleggende for den sosiale utviklingen. Ved å møte barn som medmennesker i et anerkjennende samspill så har prosjektet «Mat fra naturen» skapt premisser for gjensidige inkluderingsprosesser. Dette samsvarer med det Bae (2011) skriver.

I det sosiokulturelle læringssynet så tenker man at læring skjer i samhandling mellom mennesker og redskaper i en historisk og kulturell kontekst (Nordahl & Misund, 2009). I prosjektet kan det virke som om det er lagt vekt på akkurat dette. De små gruppene som er blitt benyttet i etterarbeidet sammen med for eksempel fisk som skal sløyes har skapt gode læringssituasjoner for barna. Nordahl & Misund (2009) skriver at barna, i et sosialt fellesskap, påvirkes av både voksne og andre barn og dette er av betydning for barnets utvikling og læring. På denne måten har det vært lagt opp til at barna kan samarbeide og få hjelp av andre barn eller voksne, det som Vygotsky kaller «den kompetente annen».

Ved å sette opp grupper på tvers av avdelinger på innhøstingsturene så har personalet flere muligheter til å få barna inkludert, og ikke bare integrert slik som Lundeby & Ytterhus (2011) skriver. For eksempel kan det være ett barn på en avdeling som ikke mestrer ski så godt. Er det to barn på hver av de andre avdelingene, så kan en voksen ta disse fem barna i en gruppe, i stedet for at bare det ene barnet skal gå alene med en voksen. På denne måten så blir miljøet inkluderende for alle de fem barna som drar på tur. Det kan igjen diskuteres om det er en

inkluderende måte å gjøre dette på i forhold til det ene barnet og de andre barna på den samme avdelingen. I følge mine informanter så er barnas forutsetninger en måte de har brukt for å løse dette.

5.2 Hva framkommer i det pedagogiske personalets fortellinger om relasjonene?

Dette kapitlet er mitt andre forskerspørsmål for å belyse min problemstilling. Først vil jeg drøfte hvilken rolle relasjonen voksen – barn har blitt påvirket i løpet av prosjektet. Deretter vil jeg drøfte i hvilken grad relasjonen voksen–voksen kan ha påvirket det psykososiale miljøet i barnehagen. Til slutt drøfter jeg relasjonen mellom barna i barnehagen.

5.2.1 Voksen-barn

Trivsel, glede og mestring er tre av adjektivene er det informantene mine brukte for å beskrive prosjektet i sin helhet. Rammeplanen (2017) skriver: «*Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet [...], som grunnlag for trivsel, glede og mestring*» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gode relasjoner er et viktig grunnlag for en god psykososial helse (Flaten, 2013, Olsen & Mikkelsen (2015). På bakgrunn av dette så tenker jeg at barnehagen aktivt legger til rette for gode relasjoner i et godt psykososialt miljø.

Det pedagogiske personalet opplevde, gjennom prosjektet, at kvaliteten på relasjonene til barna ble bedre, de fikk en nærhet til barna og ble bedre kjent på kortere tid. Flaten (2013) skriver at det er viktig at personalet tar seg tid til å bli kjent med hvert enkelt barn, dette for å klare å fange opp barn med «usynlige» vansker. Dette er et viktig moment i tidlig innsats. Kunnskapen personalet da kan få om det enkelte barn danner grunnlaget for hvordan de ivaretar det enkelte barns behov for omsorg, læring og utvikling (Askland, 2011).

Det å kjenne barnet, hvor det ligger i utviklingen, barnas engasjement og det at naturen er en arena der alle barn kan finne utfordringer tilpasset sitt nivå, tror jeg har gjort det til at personalet har hatt lettere for å gi ros til barna når barna har gjort en god innsats. Dette kan være med på å heve barnets selvfølelse i stedet for å gjøre barnet, som Haugen (2008) skriver, en «bjørnetjeneste» ved å gi ros uten at barnet har gjort en god innsats. Ros som ikke er fortjent kan signalisere til barnet at de voksne ikke forventer seg noe fra barnet. Haugen (2008) skriver at dette vil også de andre barna i barnegruppen gjennomskue. Dette er ikke med på å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø for det aktuelle barnet.

Killèn (2017) sier at den mest vesentlige kompetansen er barnehagelærer må ha er relasjonskompetansen og at forutsetningen for det er at de klarer å ta barns perspektiv. Det at mine informanter fortalte at de ble «medopplevere» og fikk en nærhet til barna tror jeg er positivt for at det pedagogiske personale bedre kunne lytte til barna, være der barna var følelsesmessig og utvise en anerkjennende holdning ovenfor barna slik at de følte seg respektert og selvbildet til barna kunne utvikle seg positivt. Mine informanter fortalte at deres aktive tilnærming og engasjement til prosjektet smittet over på barna, det er noe også *Temahefte om natur og miljø* (2006) skriver. Barn har behov for nærhet til engasjerte voksne (Killén, 2017).

Rønbeck (2016) sier at det å ha relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med andre på en hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta barnets interesser i samhandlingen. Relasjonskompetansen er dynamisk og jeg tror at prosjektet har gjort det lettere for det pedagogiske personellet å ivareta barnets interesser, dette baserer jeg på at informantene mine fortalte om at de var ofte like nysgjerrige på innhøstingsaktivitetene som barna var, i tillegg til nærhet i relasjonen.

I prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» så kan det tenkes at det har vært et mer stabilt personale enn i en barnehage der arbeidsmiljøet ikke er så godt, og barna har sannsynligvis fått personlige oppmuntringer gjennom personalets nærhet til barna og den gode kvaliteten i relasjonen. Olsen & Mikkelsen (2015) skriver at barn som er i faresonen for å utvikle psykososiale vansker er avhengig av kjente, trygge relasjoner uten de store overraskelsene. Befring & Duesund (2012) skriver at noen grunntrekk ved relasjonsvansker er mangel på stabilitet, struktur og personlig oppmuntring. Når det gjelder struktur så kan det problematiseres. Personalet fortalte at det var etterarbeidet som det var mest fokus på, og at forarbeidet var «nedprioritert». Enkelte barn har større behov for mer struktur enn andre. Kunne det kanskje vært lagt mer fokus på forarbeidet? Det er vanskelig å si noe om dette da jeg ikke har nok data på dette.

Barna som har vært med på prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» har hatt gode læringsopplevelser, dette har barnehagen fått flere tilbakemeldinger fra foreldre som har hatt barna i barnehagen under prosjektperioden. Jeg vil tro at barna har fått god omsorg fra personalet i barnehagen gjennom de nære relasjonene og at personalet har vært gode modeller for hvordan man skal være sammen med/mot andre gjennom å observere samspillet mellom

de voksne, men også erfaringene til barna fra samspillet voksen-barn. Karakteristisk for barn med relasjonsvansker er at de har hatt en oppvekst uten gode læringsopplevelser, omsorgsfulle støttespillere og stor mangel på gode modeller (Befring & Duesund (2012). Informantene fortalte at barn som kunne være utagerende fikk en nedtonet atferd når de hadde et fokus. Befring & Duesund (2012) skriver at det er lett å havne i en vond sirkel der man forventer en negativ atferd fra barnet, noe som igjen kan forsterke problemet. En informant fortalte akkurat det samme som Befring og Duesund skriver.

Befring & Duesund (2012) skriver om to hovedtyper relasjonsvansker; de introverte og de ekstroverte. Jeg har vært innom de ekstroverte. Jeg vil påstå at de introverte også har hatt godt utbytte av prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen». Dette mener jeg fordi mine informanter fortalte om nærheten de fikk til barna og at mindre grupper var ofte benyttet i løpet av prosjektet. Det vil derfor kunne ha vært lettere gi alle barna en anerkjennende tilnærming.

5.2.1.1 Barns medvirkning

En aktivitet bør ikke tvinges på et barn som ikke har lyst. Når informantene skulle ta med barna på innhøstingsturer så var heller ikke dette noe barna ble tvunget til å være med på. Dette ser jeg på som positivt for barnas rett til medvirkning. Pålerud (2013) skriver at stikkord i relasjonen mellom pedagogen og barna er selvbestemmelse, medbestemmelse og valgfrihet.

Pålerud (2013) skriver at personalet kan gjennom sin makt definere hvilke ytringer som er tillatt og de kan dreie oppmerksomheten vekk fra barnets ytringer og over på sin agenda. Hadde agendaen til mine informanter vært at alle barn skulle være med på innhøstingsturen uansett hva, så kunne de benyttet seg av sin makt. Det informantene gjorde var at de heller fant alternative løsninger. Dette var noe informantene fortalte om kunne skje hvis barnet hadde en venn på en annen avdeling og de ikke skulle på samme turen, men at dette ikke skjedde ofte. Grunnen til at det ikke skjedde ofte kan man spekulere i. På bakgrunn av mine innsamlede data så tenker jeg at det var på grunn av at barna og de voksne var så engasjerte i prosjektet og at de hadde gode opplevelser.

Hadde personalet definert at slike ytringer fra barna ikke var tillatt i barnehagen så hadde den voksne definert hva relasjonen kan handle om og barna hadde blitt fratatt retten til å ytre seg i forhold til prosjektet (Pålerud, 2013). Dette tror jeg kunne påvirket relasjonen voksen-barn i en negativ retning.

Barna fikk også komme med ønsker om hvilke innhøstingsaktiviteter de hadde lyst til å gjøre. Informantene fortalte at til å begynne med så kom ikke barna med slike ønsker, dette er naturlig for barna visste ikke om de ulike aktivitetene. Men etter hvert som prosjektet gikk så husker de hva de hadde gjort det foregående året.

Når barnehagen var på innhøstingsturer så fikk barna selv bestemme om de ville være med på innhøstingsaktiviteten eller om de ville leke noe annet. Personalet fortalte at dette ikke skjedde så ofte fordi aktivitetene hadde en «*magnetisk tiltrekningseffekt*» på barna. Slike fellesaktiviteter skaper en opplevelse av fellesskap og gruppefølelse, men det er ikke noen automatikk i dette (Bae, 1996). Bae (1996) skriver at kommunikasjonsforholdene vil skape forutsetninger for hvordan klimaet i gruppen og barnas individuelle opplevelse vil utarte seg. Det at informantene delte barna i smågrupper og hadde gode relasjoner vil jeg tro har gjort det slik at kommunikasjonsforholdene har vært bra i løpet av prosjektet.

Mine informanter handlet riktig når de ikke har presset barna til å delta mot sin vilje. Baes observasjoner viste at barn som ble presset til å være med viste motstand og ulyst. Dette er noe som ikke er med på å skape en god opplevelse for barna. Gjennomgående har mine informanter påpekt at prosjektet skulle være lystbetont for barna og at de ville skape gode opplevelser. Bae (1996) observerte også at de barna som ikke var med i leken til å begynne med, mange ganger engasjerte seg i leken etter hvert. Dette er også noe informant B fortalte om. Videre skriver Bae (1996) at om de voksne påpekte regelbrudd som barn gjorde i leken så ble også barna opptatt av å påpeke regelbrudd. Hvis mine informanter hadde pålagt barna å være med på alle innhøstingsaktivitetene, og korrigert barn som ikke deltok, så kunne det gjort noe med trivselen i barnegruppen. Kanskje hadde barna da begynt å henge seg mer opp i at ikke alle barn deltok eller fulgte med på innhøstingsaktiviteten. Dette kunne gått ut over læringsmiljøet, relasjoner, konflikter og ikke minst barnas medvirkning.

Til nå har drøftet hvordan prosjektet har ivaretatt barnas individuelle side av medvirkning. Den individuelle forståelsen viser til forståelsen av barn som subjekter som er likeverdige med voksne (Pålerud, 2013). Barns medvirkning har også en kollektiv forståelse. Denne forståelsen går ut på at jeg bare kan bli meg i et fellesskap (se tabell 1 *Skjematisk forenkling av den kollektive- og den individuelle siden av barns medvirkning*) (Pålerud, 2013).

Den kollektive forståelsen tar utgangspunkt i medvirkning som en strategi for å jobbe mot demokrati og fellesskap, for eksempel er det en god lærdom at barn lærer at dets ønske

kanskje må vike på grunn av andres ønsker, dette er en god kollektiv lærdom. Jeg tenker at prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» har et godt utgangspunkt for å ivareta også den kollektive siden av barns medvirkning siden relasjonene ble så gode i løpet av prosjektet. Og på denne måten kan det tenkes at barna hadde en større vilje til å lytte til hverandres ønsker og det å godta demokratiet. Den kollektive siden går ut på å lære seg hvordan man samspiller i lag for å skape trivsel og glede for hele barnegruppen (Pålerud, 2013). Tar man dette med i betraktning så er jo trivsel og glede to adjektiver som informantene mine har snakket mye om i løpet av våre samtaler. To andre moment ved den kollektive siden av barns medvirkning er deltakelse og samarbeid. Deltakelse har jeg vært innom og samarbeid vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5.2.3.

Basert på mine analyser så tror jeg at mine informanter ser på barn som, det Thuen (2016) kaller, «human beings» Det vil si at informantene ser på barn som handlende og medskapende aktører i sitt eget liv. Hadde informantene derimot hatt et «human becomings»-perspektiv så ville informantene vært ute etter å forandre barna til noe annet enn det de er. Jeg tenker dette kunne skapt komplikasjoner for relasjonen voksen-barn, og at prosjektet kanskje ikke hadde vært like lystbetont og engasjerende som det ble.

5.2.2 Voksen-voksen

Personalets samhold og trivsel i barnehagen ble veldig bra i løpet av prosjektet, og dette tror jeg har vært en positiv faktor for barnas psykososiale miljø. Flaten (2013) skriver at personalets holdninger og samspill ovenfor hverandre påvirker hvordan personalet forholder seg til barna, som igjen påvirker hvordan barna forholder seg til hverandre.

Haugen (2008) skriver at en beskyttelsesfaktor i barnehagen kan være at personalet trives i jobben sin, de fysiske forholdene er bra, ledelsen er god og at det er lite sykdom blant personalet. Det kan tenkes at siden det ble et så bra arbeidsmiljø i løpet av prosjektet har det ført til mindre sykdom blant personalet. Jeg stilte ikke det spesifikke spørsmålet til mine informanter, men informant C fortalte at de hadde et stabilt personale, noe som kan være med på å støtte opp under min refleksjon. Assistentene fikk mer ansvar og informantene fortalte at det var noe de likte. Det å gi ansvar kan være et tegn på et godt lederskap og det vil være med på å gi et sterkere eierskap til prosjektet. Informantene dro også fram at de hadde opplevde mye mestring, dette er også en positiv ting for de ansatte.

Det at prosjektet har gjort arbeidsmiljøet til de voksne i barnehagen så bra, vil jeg tro har gjort noe med humøret i personalgruppen, og det å at personalet har en humørfylt væremåte er en viktig modellfunksjon for barna (Askland, 2011). Askland (2011) skriver videre at humor i seg selv gir blant annet livsglede og er grunnleggende for gode læringsprosesser.

5.2.3 Barn-barn

To av mine informanter fortalte om at barna samarbeidet og hjalp hverandre under innhøstingsturene. Haugen (2008) skriver at kjennetegn på barnegrupper som utviser dårlige sosiale relasjoner er liten grad av empati, «hakkementalitet» og konkurranse framfor samarbeid. Dette er ikke noe jeg har funnet i min undersøkelse av det psykososiale miljøet i barnehagen. Jeg tenker at når det kom barn fra småbarnsavdelingene opp i storbarnsavdelingen eller barn som var nye i barnehagen så kan det hende at de barna som hadde vært med i prosjektet i ett eller to år kan lettere ha tatt et ansvar til å hjelpe de aktuelle barna. Dette er i tråd med Vygotskys proksimale utviklingszone og det sosiokulturelle læringssynet.

Samspeillet generelt ble bedret på innhøstingsturene og informantene mente dette kunne være på grunn av at det ikke var leker å krangle om, et større område å utfolde seg på og at prosjektet hadde et felles fokus/mål som barna rettet sin oppmerksomhet mot. Bae (2011) reflekterer, i sin mikroetnografiske studie, om at «*Kanskje er det i lekende samspill og når det fokuserer på praktiske samarbeidsoppgaver, lettere å finne felles fokus og dermed utvikle gjensidig synkroniserte dialoger?*» Mine informanter sier det samme angående et felles fokus og det at samspeillet og samarbeidet var bedre i løpet av prosjektet.

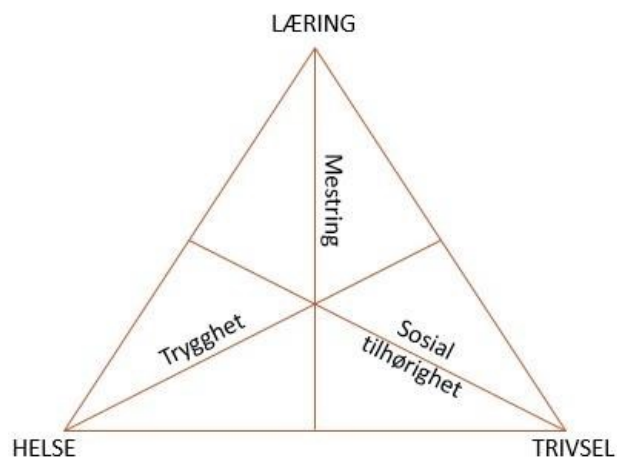
Barnas sosiale relasjoner avhenger av de påvirkningsfaktorene som jeg har drøftet i relasjonene mellom voksen–barn og voksen–voksen (Haugen, 2008). Helsedirektoratet (2017) skriver at miljøet skal preges av positive relasjoner mellom barna og gi mange gode opplevelser av fellesskap og mestring. Det at de to foregående relasjonene (voksen–barn og voksen–voksen) har blitt så bra i prosjektet kan være forklaringen på hvorfor informantene mine fortalte at de opplevde at barna fikk en fellesskapsfølelse, og at det ble skapt nye vennskap på innhøstingsturene.

Informantene dro også fram at det ble bygd vennskap på tvers av avdelinger, noe som er positivt for barna. To av informantene mente også at dette hadde en overføringsverdi til barnehagen. Dette er positivt for barn som kanskje har få lekekamerater på sin egen avdeling.

Haugen (2008) skriver at i barnehager der påvirkningsfaktorene framstår som beskyttelsesfaktorer er det større sjanse for å finne gode relasjoner barna imellom enn i barnehager der påvirkningsfaktorer framstår som risikofaktorer.

5.3 Hva forteller det pedagogiske personalet i barnehagen om tidlig innsats for å forebygge psykososiale vansker blant barnehagebarn ved hjelp av prosjektarbeid der mat fra naturen står sentralt?

Når jeg nå har belyst forskerspørsmålene, så vil jeg drøfte disse opp mot selve problemstillingen min for å prøve å gi et svar på den. For å svare på problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i Olsen (2016a) sin visuelle oversikt over psykososialt miljø, for på denne måten å gjøre det mer oversiktlig.



Helse, læring og trivsel er de tre grunnelementene i arbeidet med det psykiske og det fysiske miljøet (Olsen & Mikkelsen, 2015). Jeg har ikke innhentet data på det fysiske miljøet i barnehagen, så det kan jeg ikke uttale meg om. På bakgrunn av min utvalgte teori og på bakgrunn av at prosjektet innebar mange turer i naturen, så kan jeg si at det fysiske miljøet har vært bra under selve innhøstingsturene, om barna ikke har vært kalde.

Det er det psykiske miljøet jeg har hatt fokus på med den sosiale tilhørigheten, trivsel og mestring og læring i løpet av prosjektet, i tillegg til relasjoner. Det vil si at jeg mangler resultater på støttepilaren *trygghet* og grunnpilaren *helse*. Siden alle disse elementene henger nøye sammen så tenker jeg at jeg likevel kan dra inn trygghet og helse i det psykososiale miljøet i min drøfting.

Aktiv, engasjert deltakelse er noe som har kjennetegnet hele prosjektet, både hos de voksne og hos barna. Kanskje i mindre grad i forarbeidet, men under innhøstingen og i etterarbeidet har barna deltatt aktivt. Prosjektet har inneholdt mange turer der barna kunne leke mer høylytte leker uten å forstyrre andre. Barna har da fått utfolde seg på en god motorisk måte. Jeg tenker også at de har fått utfolde seg sosialt gjennom de gode, inkluderende relasjoner som jeg har drøftet. Informantene har også fortalt om gode lærings situasjoner ved hjelp av små grupper og at hele prosjektet har vært mestringsbasert, både under innhøstingsturene, men også i etterarbeidet. Akkurat disse elementene nevner Helsedirektoratet (2017) når de beskriver hva som kjennetegner et godt psykososialt miljø.

Bjerkestrand (2010) skriver at det viktigste barnehagen kan gjøre, i for hold til tidlig innsats, er å sørge for gode, utviklingsfremmende og allsidige pedagogiske opplegg for barna. Jeg tenker at gjennom gode relasjoner og interessante innhøstingsaktiviteter har barnehagen klart å gjøre dette. Kunnskapsdepartementet (2006) skriver at flere forskere mener at den beste lekeplassen for barn er ute i naturen. I naturen får barna bruke alle sine sanser i et miljø som forandrer seg (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Informantene fortalte om at turene måtte være tilpasset til de barna som var med. Turen kunne ikke være så lang at barnet ikke hadde energi til å kunne ha et positivt samspill med de andre barna og kunne kose seg på turen. Dette stemmer overens med det Befring (2012a) skriver om at forebygging i det spesialpedagogiske arbeidsområdet kan karakteriseres som tidlig innsats for å gi barna best mulige vilkår for de positive lærings- og utviklingskreftene. Hadde turene vært for lange så hadde ikke det gitt gode vilkår for positive lærings- og utviklingskrefter.

Informantene fortalte mestring har vært gjennomgående i prosjektet. De mente også at tilrettelegging for mestring var lettere mens de var på innhøstingsturer da det er lettere å finne passende utfordringer til barna ute i naturen. *Temahefte om natur og miljø* (2006) skriver også at i naturen kan barna skape sin egen målestokk som de kan mestre og på denne måten hele tiden ha noe å strekke seg etter. Dette, i tillegg til at de voksne fikk en nærhet til barna og ble bedre kjent med de i løpet av prosjektet tror jeg har gjort det lettere å tilpasse aktivitetene til hvert enkelt barn. Tilpassede aktiviteter er en god beskyttelsesfaktor (Haugen, 2008).

Det at barnehagen har lagt til rette for mestring minsker sjansene for at barn tyr til uhensiktsmessig atferd (Olsen & Mikkelsen, 2015). Informantene har påpekt at barna lærte mye naturfaglig og praktiske kunnskaper. Jeg tror mestringsfølelse og læringsutbytte har vært

godt i løpet av prosjektet. Når en informant også fortalte at barna hadde utvist en nysgjerrighet i løpet av prosjektet som også viste seg på andre områder, så tror jeg at denne delen av den psykososiale trekanten er blitt godt ivaretatt.

Personalets trivsel og samhold i prosjektet har nok forbedret relasjonene blant de voksne slik at de har framstått som gode rollemodeller for barna for hvordan man skal være mot andre. Hvis vi sammenligner det jeg har skrevet med tabell 2 *Eksempler på noen sentrale påvirkningsfaktorer knyttet til personale i barnehagen* kan det virke som om barnehagens har en stor grad av beskyttelsesfaktorer gjennom samarbeidet i relasjonen voksen-voksen. Dette er beskyttelsesfaktorer som barna høster godt av.

I følge mine resultater så har prosjektet vært med på å tilføre de voksnes psykososiale miljø en ekstra dimensjon. Prosjektet gjorde samarbeidet bedre, de ansatte fikk en fellesskapsfølelse, det var gøy å dra på jobb, det var motiverende, personalet fikk selvtillit og opplevde glede. Det kan tenkes at prosjektet har bidratt positivt til de voksnes psykiske helse. I tillegg var det lettere å jobbe med barna siden deres relasjon til barna ble bedre. Flaten (2013) skriver at de ansattes må ta vare på sin egen psykiske helse fordi deres psykiske helse spiller inn på barnas psykiske helse. Dette er en forutsetning for å kunne gi barna det de har krav på.

Positive opplevelser i prosjektet har bidratt til en velfungerende barnegruppe med et aksepterende og varmt klima med trivsel og glede. Et felles fokus der barna har vært engasjert i innhøstingsaktivitetene og etterarbeidet virker å ha skapt en vi-følelse i barnegruppen. Fellesaktiviteter med gode kommunikasjonsforhold gir en opplevelse av fellesskap og gruppefølelse for barna (Askland, 2011). Når barnegruppene også har vært satt sammen på tvers av avdelinger og bygd nye vennskap så vil jeg si at gruppesammensetningen har tilrettelagt for gode relasjoner, gode læringssituasjoner og sosial tilhørighet, som igjen bidrar til trivsel.

Gjennom prosjektet så har det pedagogiske personalet lagt til rette for en omsorgsfull relasjon til barna. Informantene opplevde at de fikk en nærhet til barna som gjorde at de ble bedre kjent med barna på kortere tid. Dette er en beskyttelsesfaktor for barna, spesielt for barn som befinner seg i en psykososialt belastet livssituasjon (Olsen & Mikkelsen, 2015). Killèn (2017) skriver at barn i en slik situasjon klarer seg bedre når de har tilknytning til omsorgspersoner utenfor kjernefamilien. Det er også tenkelig at med en slik nærhet til barna så vil personale

lettere kunne klare å møte barnet der det er følelsesmessig, for på denne måten utvikle barnets relasjonskompetanse. I en inkluderende barnehage må personalet ha bevissthet, kunnskaper og ferdigheter i hvordan man kan tilpasse miljøet og aktiviteter for å gi alle barn tilfredsstillende læringsutbytte og mulighet for utvikling (Olsen & Mikkelsen, 2015). Jeg tenker at siden barnehagen har holdt på med prosjektet i tre år og at de voksne har reflektert over prosjektet på personalmøter, så har de funnet ut hvilke aktiviteter som barna trives i og hvordan de best kan legge til rette for læring og utvikling.

I forbindelse med en psykisk helse blir det relasjonelle aspektet trukket tydelig frem når det er snakk om yngre barn (Flaten, 2013). Olsen & Mikkelsen (2015) skriver at mennesker blir til i relasjonene og møtene våre med andre mennesker. Derfor er det viktig for barnas psykiske helse at det jobbes med å skape gode relasjoner. Det er pedagogene som er nøkkelpersoner i tilretteleggingen for å skape et godt psykososialt miljø (Olsen & Mikkelsen, 2015). Jeg tenker at relasjonene er en av elementene som prosjektet har hatt mest positiv påvirkning på.

Barnas medvirkning har også blitt ivaretatt på en god måte, noe som er helt i tråd med det Salamancaerklæringen skriver: «Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights» (Unesco, 1994, s. 11). Personalet har ikke definert at det ikke var lov for barna å nekte å være med på tur eller en aktivitet, dette tror jeg har hatt en positiv effekt på relasjonen til barna. Barna har blitt sett på i et «human being»-perspektiv der barna har fått være medaktører i sitt eget liv.

Det at informantene mente det var lettere å spille på barnas sterke sider for å heve selvfølelsen til barna og kanskje på den måten heve et barns status i barnegruppen vil også være bra for barnets trivsel, men også for barnets helse.

Relasjonene blant barna ble også bedre når de var på tur, noe to av informantene fortalte at hadde en overføringsverdi til barnehagen. Informantene fortalte om mindre konflikter, bedre samarbeid og en fellesskapsfølelse. Begrepet inkludering retter fokus mot prosessene for å unngå ekskludering (Ødegaard, 2011). Ved hjelp av gode relasjoner og et inkluderende felleskap kan man forebygge ekskludering av enkeltbarn. Det at personalet ble så godt kjent med barna kan gjøre det lettere å fange opp «usynlige» vansker. Det psykososiale miljøet er svært viktig for vår psykiske helse (Gjærevold & Hårberg, 2011). Flaten (2013) skriver at begrepet *psykososial* handler om det å fungere godt sammen med andre og det å kunne fungere godt sosialt er en del av det å ha en god psykisk helse.

Prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» er et prosjekt som har hatt fokus på den naturfaglige biten, men det sosiale er også dratt fram av informantene. Med resultatene som er framkommet fra informantene så er glede et av adjektivene som er gjennomgående i mine transkripsjoner av intervjuene fra mine informanter. Tidlig innsats må bety at man starter allerede i barnehagen, og det gjelder ikke det å få flest mulig barn til å lese så tidlig som mulig eller at barnehagen skal fylles med aktiviteter som er direkte skoleforberedende (Bjerkestrand, 2010). Barnehagen bør heller fylles med aktiviteter som det enkelte barn har nytte og glede av, både i sin utvikling og i sin hverdag (Bjerkestrand, 2010).

Holte (2016b) skriver at et godt kosthold og fysisk aktivitet har en positiv innvirkning på det forebyggende psykiske helsearbeidet. Hovedfokuset til prosjektet i barnehagen var å vise barna hvor maten kommer fra. Dette har bidra til at barna smaker rent kjøtt som rype, rein, fisk og planter og bær som er sunne for barna. Informant A fortalte barnehagen hadde fått tilbakemeldinger fra foreldrene at barn som var skeptiske til å smake nye matvarer hadde fått «*utvidet horisonten litt og turte å smake mer hjemme*». Dette kan ha vært med på å påvirke barnet til et sunnere kosthold hjemme. Prosjektet var også basert på mange innhøstingsturer som har gjort det slik at barna har fått mosjon som kan ha påvirket barnas psykiske helse. Informant A og B fortalte om gutten som ble helt oppslukt i isfiske og gutten som ville plukke løvetann. Det kan tenkes at det har skjedd med flere av barna i barnehagen.

Informantene opplevde ikke at det å ta barna med på for eksempel reinslakting har gjort barna utrygge. Kulden derimot kunne være en utfordring for barnas trivsel, men ved å være fleksible på turdager kunne denne utfordringen løses på en smidig måte. En informant fortalte også om at de spennende aktivitetene ofte «stengte» kulden ute. På tross av dette og på bakgrunn av tidligere drøfting så tenker jeg at den sosiale tilhørigheten og trivselen til barna ble godt ivaretatt i løpet av prosjektet. Jeg tenker at også den siste støttepilaren trygghet og den siste grunnpilaren helse har blitt ivaretatt i løpet av prosjektet.

Berg (2005) skriver at det som skal til for å gi barna et godt psykososialt miljø er at det pedagogiske personalet må vite forutsetningene for at barnet skal føle seg verdsatt, trygg og inkludert. Dette kjennetegner en inkluderende barnehage der alle barn kan få tilfredsstillende læringsutbytte og muligheter for utvikling gjennom tilpassede aktiviteter og et tilpasset miljø (Olsen & Mikkelsen, 2015). Basert på mine resultater, analyser og drøfting tilsier det at barnehagen har oppfylt disse kriteriene gjennom prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» og

at prosjektarbeidet framstår som et allmennforebyggende tiltak (Befring, 2012b) eller et universelt tiltak slik som Buli-Holmberg (2012) skriver.

6 Avslutning

Problemstillingen «Hva forteller det pedagogiske personalet i barnehagen om tidlig innsats for å forebygge psykososiale vansker blant barnehagebarn ved hjelp av prosjektarbeid der mat fra naturen står sentralt?» var utgangspunktet for studiens målsetting. Jeg ville finne ut om et slikt innhøstingsprosjekt hadde noe å si for det psykososiale miljøet. Oppgaven er en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming. Mine informanter har vært de tre pedagogiske lederne på de tre storbarnsavdelingene i den aktuelle barnehagen. Gjennom kvalitative forskningsintervju har informantene fått fortelle om deres opplevelser og erfaringer i deres prosjekt som kan knyttes opp mot det psykososiale miljøet. I analysen av det transkriberte materialet har jeg sett etter mønstre og likheter. Dette har dannet grunnlaget for presentasjon av mine funn og drøfting opp mot teori, forskerspørsmål og problemstilling.

Prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» har skapt gode læringssituasjoner, glede, trivsel og engasjement blant barna. Det å ha et felles fokus med innhøstingsaktivitetene har vært med på å skape en fellesskapsfølelse for barna. De små gruppene i etterarbeidet har lagt til rette for gode godt samspill og gode læringssituasjoner. Når barnehagen har satt sammen grupper på tvers av avdelinger har vært med på å bygge nye vennskap.

Prosjektet har vært gjennomgående mestringsbasert, både på innhøstingsturer og i etterarbeidet. Det har vært et stort læringsutbytte for barna å delta i prosjektet. I løpet av prosjektet ble relasjonene i hele barnehagen bedre. Barna har også fått medvirke i prosjektet.

Når vi også vet hvor viktig det psykososiale miljøet er for barns psykiske helse, så er prosjekter som kan forebygge psykiske vansker noe som burde komme mer inn i barnehagen. Som nevnt innledningsvis i oppgaven så koster psykiske vansker samfunnet enorme summer.

Også de voksne har syntes prosjektet har vært både interessant og lærerikt. Personalet opplevde et bedre samhold og fikk en fellesskapsfølelse i løpet av prosjektet. De voksne opplevde også at de fikk en nærhet til barna og ble bedre kjent med de på kortere tid. De voksne er rollemodeller for barna. Det at barna observerer et godt samspill blant de voksne er med på å skape et bedre psykososialt miljø for barna.

Med psykososialt miljø menes det hvordan vi har det i lag med og oppfører oss mot hverandre, sosiale forhold og hvordan *barn* og personale opplever dette, altså hvordan vi opplever de mellommenneskelige forholdene blant annet hjemme, i barnehagen og på fritiden

(Gjærevold & Hårberg, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2011). Det hadde vært interessant å snakke med barna om hva de syntes om prosjektet, og i hvilken grad de mener prosjektet har påvirket det psykososiale miljøet. Videre kunne jeg tenkt meg å studere hvorfor dette prosjektet ble så bra som det ble. Hvordan klarte barnehagen å få med seg hele personalet i prosjektet?

Holte (2013) skriver at er syv kilder til god psykisk helse: identitet og selvrespekt (følelsen av å være verdt noe), mening i livet (følelsen av at det er noen som trenger deg; være en del av noe større), mestring, tilhørighet, trygghet (følelsen av å kunne tenke, føle og utfolde seg uten å være redd), sosial støtte (følelsen av å ha noen der for deg) og sosialt nettverk (ha noen å dele tanker med, være en del av et fellesskap). Olsen & Mikkelsen (2015) skriver at disse syv kildene er nøkkelbegreper for å forstå hva som kjennetegner et godt psykososialt miljø. Jeg tenker prosjektet i større eller mindre grad bidrar positivt inn mot alle disse syv kildene og på bakgrunn av det vil jeg si at prosjektet «Mat fra naturen i barnehagen» har hatt «[...] en helsefremmende og forebyggende funksjon» (Kunnskapdepartementet, 2017).

Jeg vil avslutte oppgaven med et utsagn fra en av informantene:

«Trivsel og stolthet i forhold til det man har klart sammen med ungene, og sammen med personalet også. Det er jo kjempebra. Jeg har prata masse om det vi har holdt på med, man får en sånn stolthetsfølelse, altså den jobben man gjør. Og jeg har trivdes utrolig godt med det, og det er fordi [...] opplevelsene blir så god. Det blir så bra opplevelser. Det er ikke bare de store turene som blir bra, ikke sant. Det her med reinslakting og overnatting med fisketur og sånne ting, de er jo wow fantastiske, men det er alle de der småtingene. Tenk at vi klarer å få de gode opplevelsene sammen med ungene, vi går rett utenfor gjerdet også lager vi krøkebær og melk i dag. Også dokumenterer vi det og viser det frem, at det her har vi gjort i dag og ditt barn synes det smakte sånn og sånn. Det å være bevisst på alt sånt, og hvor flott er ikke det? Og foreldrene, det må jo være helt fantastisk å høre når dem får høre hvordan det barnet syntes akkurat det smakte for eksempel.» (Informant B).

7 Litteraturliste

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn : innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (1996). Forholdet mellom individ og gruppe. *Det interessante i det alminnelige*.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet 22.09.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehage.no. (2016). *Psykisk helse starter i barnehagen*. Hentet 09.12.2016 fra <http://barnehage.no/helse/2016/09/psykisk-helse-starter-i-barnehagen/>
- Befring, E. (2012a). Forebygging - tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 21-37). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2012b). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-146). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske : psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjerkestrand, M. (2010). Spesialpedagogikk 75 år. *Spesialpedagogikk*(09), 18-22.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats, Bedre læring for alle* (s. 71-87). Oslo: Cappelen Damm.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforl.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Digitaldidaktikk.no. (2017). *Læringsteorier*. Hentet 10.10.2017 fra <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/laeringsteorier>
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. I G. J. Duncan & R. J. Murnane (Red.), *Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Childrens Life Chances* (s. 47-69). New York: Russel Sage.
- Flaten, K. (2013). *Barnehagebarn og angst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gjærevold, E., & Hårberg, G. B. (2011, 2017). *Psykososialt miljø*. Hentet 11.09.2017 fra <http://ndla.no/nb/node/80011?fag=51>
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-43). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Helgeland, A. (2008). *Aktør i eget liv*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2017). *Psykisk helse og livsmestring i skolen*. Hentet 15.10.2017 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i->

- [skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen#kjennetegn-på-et-godt-psykososialt-miljø?](#)
- Holte, A. (2013). *Psykisk helse: Slik øker vi gjennomføringsgraden i videregående skole.* fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/kampanjer/NyGiv/Presentasjoner/Psykisk_helse_Folkehelseinstituttet_Arne_Holte.pdf
- Holte, A. (2016a). *Psykisk helse: Inkludering og tidlig innsats. Slik fremmer vi barn og unges. Psykisk helse, forebygger psykiske lidelser og får en mer fornuftig samfunnsøkonomi.* fra <https://www.fylkesmannen.no/PageFiles/820272/Arne%20Holte%20-%202022.04.2016.pdf>
- Holte, A. (2016b). *Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen!* Hentet 02.03 fra <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen : samspill og tilknytning* (2. utg. utg.). Oslo: Kommuneforl.
- Krempig, I. W., & Utsi, T. A. (2017). Hvor kommer maten fra? Høsting av "vill" mat med barnehagen. I B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat- og måltidsaktiviteter i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* (2). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapdepartementet. (2006). *Temahefte om natur og miljø.* Oslo.
- Kunnskapdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapdepartementet. (2017). *Barnehageloven.* Hentet 23.09.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* Hentet 30.10.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Hentet 22.11.2016 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, A., & Misund, S. S. (2009). *Læring gjennom mestring : skoggruppemetoden* ([Rev. og utvidet utg.]. utg.). Oslo: Sebu forl.
- Ogden, T., Sørli, M.-A., Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2012). The PALS school-wide positive behavior support model in Norwegian primary schools. Implementation and evaluation. I J. Visser, H. Daniels & T. Cole (Red.), *Transforming troubled lives. Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioral difficulties, international perspectives on inclusive education*, 2 (s. 39-55). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Olsen, M. H. (2016a). *Psykososialt miljø - en operasjonalisering basert på lærer- og foreldrestemmer:* Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Campus Alta, UiT Norges arktiske universitet.

- Olsen, M. H. (2016b). Relasjoner i pedagogikken. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken. I lys av Baumans teorier* (s. 13-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforl.
- Raknes, S., Johansen, K. W., Tørnes, H., & Håvardstun, T. (2016). Psykologisk kunnskap for barnehagebarn. *Psykologi i kommunen, 1*, 45-53.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2016). Læreres refleksjon over relasjonskompetanse. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken. I lys av baumans teorier* (s. 59-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB. (2017). *Barnehager, 2016, endelige tall*. Hentet 06.09.2017 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>
- St.meld.nr.24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr.41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* (3). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thuen, H. (2016). Barnsdommens institusjonalisering - i lange linjer. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. strand (Red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Udir. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Elevenes psykososiale skolemiljø*. Hentet 15.10.2017 fra https://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/brosjyrer/Skolemiljo_foreldrebrosjyre_bokmal.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. Hentet 13.10.2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

8 Vedlegg

Intervjuguide

Intervjuguide til «Forebygging av psykososiale vansker i barnehagen».

INNLEDNING

- Presentasjon av meg selv.
- Informere om formålet med studien.
- Informere om full anonymitet.
- Informere om retten til å trekke seg uten noen negative konsekvenser.
- Mulighet til å lese gjennom transkriberingen.
- Hvor lenge har dere holdt på med prosjektet?
- Hvor ofte var dere på tur?
- Hva har vært hovedfokus i prosjektet?
- Hvordan har det vært reflektert over den sosiale delen av prosjektet?
- Hvordan synes du det har vært å jobbe med prosjektet?

HOVEDDEL

Forarbeidet i prosjektet

- Hvordan del har barna tatt i forberedelsene?
- Hvordan har gruppene blitt satt sammen?
- Har dere hatt barn som har hatt vansker med å finne seg til rette i barnegruppen? Hvis ja, er dette noe dere har reflektert over før dere drar på tur?

Selve innhøstingsturene

- **Fellesskap**
 1. Høsting i naturen – kan hele denne prosessen knyttes opp mot sosial inkludering?
 2. Hvordan har prosjektet preget fellesskapet blant barna i barnehagen?
 3. Kan du spore noen forandringer i samholdet i barnegruppen(e) etter prosjektet, kontra før prosjektet?

4. Har du merket at prosjektet har vært en pådriver for å bygge nye vennskap? På hvilke måter?
5. Hvordan jobbes det om det har vært ett barn som ikke har hatt noen å leke med? Er det noen forskjeller på ved det å være ute i naturen kontra det å være i barnehagen?
6. Hvordan tenker du at turene kan ha påvirket dialogen og relasjonen din til barna?

- **Samspill og relasjoner**

1. Hvordan er samspillet blant barna på turene kontra inne på barnehagens område?
2. Har dere sett noen konkrete eksempler på samspillsmønster blant barna som har endret seg? (Samarbeid, hjelpe hverandre...).
3. Har dere hatt barn med samspillvansker? Hvis ja, hvordan har dette utartet seg på turene?
4. Har dere opplevd at noen barn har fått en endring i sin «status» i barnegruppen? I tilfelle ja, eksempler.
5. Hvordan tenker du at relasjonene blir påvirket når dere er på tur? Barn-barn og Voksne-barn.
6. Kan du tenke deg noen forskjeller på hvordan du imøtekommer utagerende/innagerende barn på tur, kontra barnehagens området?

- **Glede og trivsel**

1. Hvordan inntrykk tror du barna sitter med etter prosjektarbeidet?
2. Er det noen barn som ikke har hatt lyst å dra på turer? Hvis ja, hvordan motiveres de?
3. Hvordan blir alle barna ivaretatt på turene?
4. Har det oppstått situasjoner der barn har blitt utrygge (i forhold til f.eks. slakting)? Hvordan har dere håndtert situasjonen? Er dette noe som har vært et problem? Reflektert?

- **Mestring og selvtillit**

1. På hvordan måte har barna opplevd mestring i løpet av prosjektet?
2. På hvordan måte tror du at prosjektet kan ha vært med på å heve selvfølelsen/selvtilliten til barna?
3. Hvordan vil du si barnas stemmer og deltakelse blir ivaretatt på turene?

4. Hvordan har du opplevd at naturen har vært som en arena for at alle barn kan få vist frem sine sterke sider?
5. Hvordan er det å tilrettelegge for mestring når dere er ute på tur kontra det å være innenfor barnehagens område?

Etterarbeid i prosjektet

- Hvordan har etterarbeidet vært lagt opp?
- Har barna presentert noe av det de har vært med på for noen andre?
- Har det vært mye refleksjoner i etterkant av aktivitetene? I tilfelle ja, kan denne refleksjonen ha hevet deres kompetanse på å tilrettelegge for sosial inkludering?

Diverse (Om vi ikke har kommet inn på det under tidligere spørsmål)

- Eventuelle positive erfaringer angående barns sosiale inkludering; er det noe som du har sett har blitt overført til barnehagens område? Overføringsverdi.
- Hvordan tenker du at prosjektet/uterommet har vært i forhold til den sosiale inkluderingen i barnegruppen?
- Er dette en type prosjekt som kan tilføre alle barna noe i forhold til inkludering?
- Andre tanker rundt prosjektet og den sosiale inkluderingen blant barna?
- Kvaliteter ved å bruke naturen som arena for sosial inkludering?
- Hvordan har denne måten vært å jobbe på i forhold til din tidsbruk pr barn?
- Hvordan har dere tilpasset aktivitetene til de ulike barnas forutsetninger?
- Ulemper ved å bruke naturen som arena for sosial inkludering?

AVSLUTNING

- Er denne måten å jobbe på noe som du kunne anbefalt til andre barnehager?
- Har jeg forstått informanten riktig?
- Har informanten noe å tilføye?
- Informere om informantens mulighet til å godkjenne det ferdig transkriberte intervjuet.
- Takke for deltakelsen i mitt studie.

Forespørsel om deltakelse i masteroppgaveprosjektet med tema «forebygging av psykososiale vansker i barnehagen».

Bakgrunn og formål

Jeg er en student ved studiet Master i spesialpedagogikk ved Universitet i Tromsø, Norges arktiske universitet. I denne sammenheng vil jeg gjennomføre en masterstudie der jeg vil se på sosial inkludering på innhøstingsturer i naturen. Min problemstilling er:

Hvordan jobbes det med å forebygge psykososiale vansker vha. høsting i naturen som arena? En casestudie fra en Finnmarksbarnehage.

Det jeg vil se nærmere på i denne sammenhengen er:

- Hvordan jobber de ansatte med tilpasset tilbud slik at alle barna opplever vennskap, mestring og glede på innhøstingsturene?
- Hvilke kvaliteter og/eller ulemper kan vi spore ved å bruke naturen som arena for å skape vennskap, mestring og glede?

Studiet mitt er knyttet til forskningsprosjektet «*Mat fra naturen i barnehagen*», som er utført av Inger Wallem Anundsen og Tove A. Utsi. Forskningsprosjektet er igjen tilknyttet barnehagens eget prosjekt med samme navn. Denne forespørselen er sendt ut til deg på bakgrunn av din og din barnehages gjennomføring av prosjektet «*Mat fra naturen i barnehagen*» i perioden 2012-2015.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil gjennomføre et semi-strukturert intervju med deg en gang. Intervjuene vil ha en varighet på ca. 45 min. Temaene vil omhandle din opplevelse av barnas samspill, glede og mestring. Jeg vil også komme inn på tilpasset tilbud og kvaliteter/ulemper ved å bruke naturen som arena for sosial inkludering. Spørsmålene vil omhandle forberedelser/planlegging i forkant av turene, selve turene og etterarbeidet. Samtalene vil bli tatt opp vha. en diktafon. Når jeg har transkribert intervjuet så vil du få det tilsendt, og eventuelt komme med innvendinger hvis jeg har misforstått deg, eller om du har noe å tilføye. Dette er helt frivillig for din del. Samtalene vil bli gjennomført i arbeidstiden i barnehagen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningene vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon jeg får fra deg til bli tildelt en kode (A, B, eller C), koden og hvilken informant koden tilhører er det bare jeg som vil ha tilgang til, slik at ingen opplysninger vil kunne spores tilbake til deg. For øvrig vil alle opplysninger bli behandlet uten navn eller andre gjenkjennelige opplysninger. Informasjonen som registreres om deg skal bare brukes slik det er beskrevet under formålet med studien.

Prosjektet mitt avsluttes våren 2017, og all data vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Deltakelsen i studien er frivillig, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke ditt samtykke uten å måtte gi noen begrunnelse. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet.

Hvis du ønsker å delta i studien, underskriver du samtykkeerklæringen. Hvis du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med:

Ingar Røberg Persen, tlf: 97668073, mail: ingarrp@live.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata.

Samtykke til deltakelse

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

(Signert av deltaker, dato)

Forespørsel om samtykke sendes i to eksemplarer. Det ene beholdes av deltakerne og det andre returneres til Ingar Røberg Persen.

Har du noen spørsmål til mine veiledere så er deres kontaktinformasjon:

Tove A. Utsi: mail: tove.a.utsi@uit.no, tlf: 78450481.

Mirjam Harketstad Olsen: mail: mirjam.h.olsen@uit.no, tlf: 74850465.



Tove Aagnes Utsi
 Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9008 TROMSØ

Vår dato: 26.05.2016

Vår ref: 48523 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48523	<i>Forebygging av psyko-sosiale vansker i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tove Aagnes Utsi</i>
<i>Student</i>	<i>Ingar Røberg Persen</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Det er barnehagelærere/pedagogiske ledere som er informanter i prosjektet. Disse tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av barna, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet/informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektlutt er 31.05.2017. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.