



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å bidra til livsmestring for barn med utagerende atferd?

Tone-Lise Roxrud

Masteroppgave i spesialpedagogikk, Mai 2019



Innholdsfortegnelse

Forord	1
1 Innledning.....	2
1.1 Studiens hensikt og problemstilling	3
1.2 Kunnskapsoversikt.....	5
1.3 Det spesialpedagogiske perspektivet	7
1.4 Begrepsavklaring	8
1.4.1 Relasjoner.....	8
1.4.2 Vennskap og felleskap	9
1.4.3 Livsmestring og helse.....	9
1.4.4 Barn med utagerende atferd	11
1.4.5 Dodges informasjonsbearbeidingsmodell	12
1.5 Oppgavens struktur.....	13
2 Teori	14
2.1 Sosiokulturell teori	14
2.1.1 Kulturelle verktøy	15
2.1.2 Den nærmeste utviklingszone.....	15
2.2 Systemteoretisk forståelse	16
2.2.1 Styring	17
2.2.2 Transaksjonseffekt:	17
2.3 Livsmestring og positiv psykologi	18
2.3.1 Positive krefter i utviklingsprosessen.....	19
2.3.2 Egenskaper som kan bidra til livsmestring	21
2.4 Oppsummering	23
3 Metode.....	24
3.1 Kunnskapssyn.....	24
3.2 Hermeneutikk	24

3.3	Hermeneutiske spiral	26
3.4	Forskerposisjon.....	26
3.5	Kvalitativ forskning	27
3.6	Det kvalitative forskningsintervju	28
3.7	Min rolle som intervjuer	30
3.8	Utvalg av informanter.....	31
3.9	Transkribering	32
3.10	Analyse	32
3.11	Etikk og etiske hensyn	33
3.12	Reliabilitet.....	33
3.13	Validitet.....	34
3.14	Oppsummering:.....	34
4	Resultater og funn av intervjuene.....	35
4.1	Informantenes forståelse.....	35
4.1.1	Forståelse for begrepet livsmestring	36
4.2	Arbeidsmetoder	37
4.2.1	Gode relasjoner	38
4.2.2	Trygge tilknytningspersoner	39
4.2.3	Funn:.....	40
4.3	Hvilke verktøy bruker personalet i arbeidet med livsmestring?.....	40
4.3.1	Sensitivitet:.....	42
4.3.2	Respekt og tillit i relasjoner	42
4.3.3	Regulering:	43
4.3.4	Støtte til læring	45
4.3.5	Regulering av følelser	47
4.3.6	Funn:.....	49
4.4	Hvilke prioriteringer har barnehagen gjort basert på livsmestring og psykisk helse	49

4.4.1	Voksenrollen	49
4.4.2	Læring i barnehagen.....	51
4.4.3	Funn:.....	52
4.5	Tilrettelegging for inkluderende læringsmiljø på avdelingen	52
4.5.1	Inkluderende læringsmiljø.....	52
4.5.2	Rutiner:.....	55
4.5.3	Funn:.....	56
4.6	Hvordan påvirkes arbeidet av personalets væremåte, holdninger og kunnskap?	57
4.6.1	Funn:.....	59
4.7	Oppsummering:	59
5	Diskusjon.....	60
5.1	Verktøy personalet bruker som bidrar til livsmestring.....	60
5.1.1	Relasjoner og voksenrollen	60
5.1.2	Anerkjennelse.....	61
5.1.3	Sensitivitet.....	61
5.2	Kvalitet i barnehagen.....	62
5.3	Kompetanse i barnehagen.....	63
5.4	Inkluderende læringsmiljø.....	64
5.5	Oppsummering:	65
6	Avslutning	66
7	Kilder.....	68
8	Vedlegg	71
8.1	Vedlegg 1.....	71
8.2	Vedlegg 2.....	75
8.3	Vedlegg 3	77

Forord

Livsmestring – fra første gang jeg leste ordet i den nye rammeplanen var jeg sikker på tema i oppgaven. Bare smak på ordet. Det sier så mye om livet, hvordan vi forholder oss til vårt eget liv og hvilket ansvar vi har i relasjon til andre for at de skal føle mestring i sine liv. Jeg har alltid vært opptatt av den profesjonelle kjærligheten vi skal ha med oss i arbeidet med barn, og hvordan kan den påvirker utfallet for livsmestring til barn som sliter med utagerende atferd. Men som Per Schulz Jørgensen sier; det handler ikke bare om kjærlighet. Det handler om å ruste barn til å møte livet med de forutsetninger de har (Schultz Jørgensen, 2017), og gi dem verktøy til å håndtere livet. Vi ber ikke rullestolbrukere om å klatre i trær, men har vi en forventning at barn med utagerende atferd og manglende sosial kompetanse skal gå inn i sosialt samspill på lik linje med alle andre barn? Mitt fokus som pedagog er at alle er like mye verdt. Og at vi voksne rundt barna må se alle disse forskjellene og opparbeide oss en forståelse for barns ulike strategier.

Barn med atferdsvansker og spesielt de som utagerer, har vært min motivasjon til min spesialpedagogiske utdanning. Jeg har gjort meg noen erfaringer gjennom mitt yrke med forskjellige arbeidsmetoder rundt disse barna, og hvor forskjellig personal i barnehager tolker barns atferds uttrykk, og ønsket derfor å studere og skrive min masteroppgave rundt dette emnet for å få en bredere kompetanse på dette feltet.

I slutfasen av dette prosjektet er det på sin plass å takke! Først vil jeg takke min veileder Gøril Figenschou for gode veiledninger gjennom hele prosessen, og mine informanter som har bidratt med gode refleksjoner og tanker i intervjuene. Uten deres bidrag hadde det ikke blitt en oppgave.

Takk til mine barn og barnebarn, som har blitt gode på å vente når jeg har skrevet og studert. Takk til min søster Karianne for alle drøftinger rundt dette fagfeltet, og fordi du valgte å skrive din masteroppgave parallelt med min. Og sist men ikke minst til Bjørn Tore, som har støttet meg, tatt støytene hjemme og ikke minst motivert meg gjennom oppgaven.

Tone-Lise

1 Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan personalet i barnehager arbeider for å bidra til livsmestring for barn med utagerende atferd.

Temaene, livsmestring og barns psykiske helse, er valgt ut fra eget interessefelt basert på erfaringer jeg har gjort i mitt arbeid med barn som har utagerende atferd. Livsmestring er et relativt nytt begrep i barnehagesammenheng, og begrepet brukes under barnehagens verdigrunnlag i den nye rammeplanen for barnehager i 2017. Rammeplanen beskriver livsmestring som barnas psykiske og fysiske helse, samt forebygging av krenkelser og mobbing, i denne oppgaven vektlegges den psykiske helsen og livsmestring. Barnehagens arbeidsmetoder er beskrevet i rammeplanen, som blant annet sier at personalet skal ta i bruk varierte arbeidsmetoder som skal tilpasses enkeltbarn, barnegruppen og lokalmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Regjeringen har valgt tre hovedmål for kvalitetsarbeidet i barnehagen: Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som læringsarena og at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2009 - 2010). I min studie vil jeg se nærmere på hva dette vil si for arbeidsmetodene og hva personalet og barnehagene vektlegger i arbeidet i barnehagen som bidrar til livsmestring for barn som sliter med utagerende atferd.

Livsmestring er et begrep som de senere årene stadig hyppigere refereres til i ulike styringsdokumenter for skole- og barnehagesektoren, og god psykisk helse blir fremhevet som den viktigste byggesteinen for å fremme livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018). I dag har 91,8 % av alle barn i Norge mellom 1-5 år barnehageplass (Statistisk sentralbyrå, 2019), og i arbeidet med de yngste barna vil barnehagen, sammen med foreldrene, ha mulighet til å bidra til et godt grunnlag for den videre utviklingen. God kvalitet i barnehagen er i seg selv helsefremmende og kan ses i sammenheng med regjeringens satsning på tidlig innsats (Drugli & Lekhal, 2018). Med tidlig innsats menes både et godt pedagogisk tilbud fra barna er små, og at problemer forebygges eller løses tidlig i utdanningsløpet. Alle barn må få like muligheter, og tidlig og god hjelp til barn som av ulike grunner trenger ekstra oppfølging, kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet (Kunnskapsdepartementet, 2009 - 2010).

Prinsippet tidlig innsats som strategi for å hjelpe utsatte barn har fått økt oppmerksomhet de siste årene, og bygger på en forståelse om at jo tidligere man korrigerer og yter hjelp i forbindelse med konkrete problemer, desto større er muligheten for et positivt utfall av innsatsen man setter inn. Barnehagen er, for de fleste barn, den første samfunnsinstitusjon

hvor de møter samfunnets normer og verdier gjennom de faglige oppgavene og det sosiale samspillet som barnehagen tilbyr. Gjennom disse aktivitetene har man også muligheter til å vurdere barns ulike ferdigheter og sette i gang tiltak når barnet har utfordringer med å delta (Haustätter, 2014).

I min nåværende jobb som ambulerende pedagog i et ressursteam, møter jeg barn som sliter med utagerende atferd og den problematikken det innebærer i læringsmiljøet. Jeg møter ofte gutter på rundt 4 år med utagerende atferd, som er usikre på det sosiale samspillet, og som opplever at de ikke har venner i barnehagen. De har etablert mange negative strategier for å få viljen sin i lek ved å slå, rope, klype eller bite. Jeg observerer at de andre barna trekker seg unna leken deres, og voksne som er frustrerte over deres handlinger. Jeg opplever at de andre foreldrene verner sine barn mot dem, og de trekker en lettelses sukk over at de er opptatt med noe annet når de leverer sine barn i barnehagen. Formingsaktiviteter, samlingsstunder, felles sangsamlinger eller samarbeid er vanskelig og frustrerende for guttene, og det ender ofte i en situasjon med bråk og uro så de blir tatt ut av gruppa. Her får de være alene sammen med en voksen, i stedet for å delta. Som personale merker vi at foreldrene til barna med utagerende atferd er stresset i hentesituasjonene, og tilbakemeldingene fra personalet er ikke alltid like positive. Denne atferdstypen utgjør en sterk risikofaktor for å bli utestengt og avvist av jevnaldrende, og kan forsterke disse barnas vansker ytterligere (Roland, 2014). Barnehagene har som målsetting å inkludere alle barn, men det er ikke alltid like enkelt. Barn som sliter med å komme seg inn i felleskapet på grunn av atferd som er preget av frustrasjon og kan karakteriseres som impulsiv og aggressive er ofte mer utsatte for ekskludering i det sosiale miljøet (Ogden, 2017).

Årsaken til psykiske lidelser hos barn og voksne er som regel komplekse og sammensatte. Løkken og Martinsen (2018) refererer til Shanahan, Copeland, Costello & Angold, (2008) som skiller mellom tre hovedgrupper av risikofaktorer; 1. fysiske somatiske eller psykologiske egenskaper hos barnet. 2. Belastede familieforhold, og 3. Ytre forhold som belastede barnehagemiljø, lite støttende nettverk, belastet nærmiljø eller lav tilgang på offentlige tjenester (Løkken & Martinsen, 2018).

1.1 Studiens hensikt og problemstilling

Forskning innenfor blant annet spesialpedagogikk understreker at man ikke kan forstå de vanskene barna har, uten å ta hensyn til de systemiske forholdene som vansker er en del av

(Haustätter, 2014). For å få svar på min problemstilling vil jeg derfor undersøke barnehagens innhold og system. På bakgrunn av dette er min problemstilling:

Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å bidra til livsmestring for barn med utagerende atferd?

Denne problemstilling tar for seg kunnskap som kan erkjennes og fortolkes i lys av det personalet i barnehagen allerede har kjennskap til, fordi arbeid med psykisk helse og utagerende barn er tema som er kjent for personal i barnehager. Oftung (2009) sier at ny kunnskap erkjennes og fortolkes i lys av det vi vet fra før, ofte er poenget å løfte fram noe latent eller underliggende som gir mening i forhold til noe vi kjenner fra før og funnene kan gjenkjennes av mottakeren. De nye funnene kan ofte representere alternativ forståelse av fenomenet som mottakeren kjenner fra før (Thagaard, 2016). Jeg mener at denne studien er relevant og interessant fordi barnehagepersonell møter ofte barn som utfordrer og viser aggressiv atferd, og det er viktig å skape kunnskap om hva de vektlegger i arbeidet med å skape livsmestring for disse barna.

For å kunne besvare denne problemstillingen vil jeg bruke Hausstätters prioriteringer i forhold til satsning på tidlig innsats som bakgrunn for forskningsspørsmålene og for å konkretisere og presisere problemstillingen:

1. Hvilke prioriteringer har barnehagen gjort basert på rammeplanens verdigrunnlag livsmestring og psykisk helse?
2. Hvordan tilrettelegger avdelingen for å skape et inkluderende læringsmiljø som påvirker barns livsmestring?
3. Hvordan påvirkes arbeidet med disse barna av personalets væremåte, holdninger og kunnskapsnivå?

Jeg vil benytte teori, forskning og egne innsamlede intervjudata for å undersøke og finne svar på disse spørsmålene.

Livsmestring og helse som tema, er satt på dagsorden i skole og barnehage og som et verdigrunnlag i rammeplanen fra 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017), og jeg mener det er aktuelt å undersøke hva dette har å si for praksiser i barnehager. En undersøkelse om livsmestring, som er et nytt begrep innenfor barnehagefeltet, og forståelser av dette begrepet,

kan gi et bilde av hvilke ulike erfaringer barnehagen har i sitt arbeid med livsmestring på et tidlig tidspunkt.

Jeg har gjort noen avgrensninger i denne undersøkelsen. Jeg har gjort en geografisk avgrensning og velger å gjøre undersøker i den kommunen jeg studerer i. Jeg har intervjuet tre informanter som arbeider i tre forskjellige barnehager, to pedagogiske ledere og en ressurspedagog som har kompetanse og erfaringer på livsmestring, relasjoner og utagerende atferd. Som kriterier for å delta i undersøkelsen måtte deltakerne ha arbeidet på avdeling det siste året, for å sikre at de har brukt den nye rammeplanen med tema livsmestring og helse i sitt arbeid. Jeg har brukt informanter fra store og små barnehager for å se om det utgjør forskjell på arbeidsmetodene.

1.2 Kunnskapsoversikt

Rammeplanen for barnehagen 2017, har pålagt barnehagen å arbeide med psykisk og fysisk helse gjennom verdigrunnlaget «Livsmestring og helse». Det er nedfelt i skolens formålsparagraf at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. På samme måte skal barn i barnehagen få støtte til å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Denne oppgaven handler om barn med utagerende atferd og hva som bidrar til deres livsmestring og helsefremmende psykiske helse. Holland (2013) viser til Stensen, Belsky, Skalicka & Wichstrøms, (2015) forskning at barn med utagerende atferd faller oftere ut av felleskapet enn andre barn på grunn av deres aggressive handlinger overfor andre. Mange faguttrykk har blitt brukt på forskjellige betegnelser av vansker i samspillet mellom barn og omgivelsene. Disse vanskene er definert på forskjellige måter, ofte avhengig av de teoretiske utgangspunkt de ulike forfatterne har hatt. I dag brukes betegnelsen emosjonelle og sosiale vansker. Dette er en stor kategori som kan deles i to hovedgrupper; innagerende og utagerende vansker. Innagerende vansker kan være angst, depresjoner eller selvskading. Utagerende vansker skaper vansker for omgivelsene ved at barnet utagerer verbalt og fysisk gjennom for eksempel å slå, rope eller nekte å følge regler. Omfanget for disse gruppene er like stor blant barn og unge. Det er en betydelig overlapping i disse to gruppene, man kan for eksempel være deprimert og sint eller deprimert og selvskadene (Holland, 2013).

Barn med vanskelig og utfordrende atferd er et velkjent problem for de som arbeider med barn og unge. Konflikter, utagering og vanskelige episoder og forbigående problemer som lar seg lett løse er personalet vant med å håndtere med sin faglighet. Det er når den negative atferden blir gjentakende at personalet må sette inn konkrete tiltak for å yte hjelp til disse barna (Ogden, 2017).

En stor norsk studie kalt Tidlig Trygg i Trondheim (TtiT) (Samfunnsforskning, 2018) viser at 7,1 % av 4-åringene som deltok i denne studien ble klassifisert med en eller flere psykiske lidelser. Ved gjennomgang av hva slags psykiske lidelser som var hyppig forekommende, kom det fram at ADHD, alvorlige atferdsvansker, angst og depresjon var de vanligste, og at det er flere gutter enn jenter i denne gruppen. For å illustrere omfanget vil det statistisk sett være 7 av 100 barn i en barnehage som har en psykisk lidelse, i tillegg til en del barn med lettere psykiske helseplager og symptomer. TtiT viser til Nærde og Neumer (2003) som sier at psykiske lidelser og plager er en av de viktigste helseutfordringene blant barn i alderen fire til ti år. Forskningen i TtiT viser til mener at det ikke finnes enkle forklaringer for å forstå årsaker til psykiske helseplager blant barn og unge. Studien har likevel identifisert sentrale risikofaktorer blant annet sosial utestengelse og lav reguleringsevne. Forskningen viser til Stenseng, Belsky, Skalicka, & Wichstrøm (2015) som sier at sosial utestengelse fører til lav selvregulering av tanker og følelser, og at lav selvregulering øker sjansen til å bli ekskludert. Sammenhengen går begge veier gjennom sosial utestenging gir lav selvregulering, mens lav selvregulering øker sjansen for å bli utestengt. For barn som er over gjennomsnittet aggressive i fireårsalderen og ble sosialt ekskludert, viste desto flere tegn på aggresjon og var mindre samarbeidsvillige i seksårsalderen enn normalt (Størksen, Evertesen-Stanghelle & Løkken, 2018)

Fallmyr refererer til Hatties (2008) forskning viser at gode relasjoner er viktig i forhold til læring og utvikling. Væremåten til voksne som er preget av positive relasjoner, er kjennetegnet av varme, innlevelse i barns situasjon, støttende og en ikke-dirigerende holdning. Roorda, Koomen; Split og Oort (2011) fant i en metaundersøkelse at kvaliteten på relasjonen økte barns faglige engasjement og gjorde noe med deres motivasjon. Men en god relasjon gjør også forskjeller i andre faktorer. Fallmyr (2017) viser til Corenelius-White (2007) som fant i sin metastudie at relasjonskvaliteten mellom barn og voksen har en sammenheng til barns selvbilde, sosial tilhørighet, relasjon med andre barn og reduksjon av læringshemmede atferd. Han viser videre til Sabol&Pintra (2012) der det er funnet resultater på at barn og unge som strever med atferdsvansker er i særlig risiko for å utvikle negative

relasjoner til personal (Fallmyr, 2017). Svak regulering er en av de sterkeste prediktorene for både eksternaliserende og internaliserende vansker. Løkke og Martinsen (2018) viser til Conratt & Alblow, 2010; Leerkes, Blankson & O'Brien, 2009; Leerkes, Weaver, & O'Brien, 2012; Moutsiana et al. (2014) som sier at omsorgspersonenes sensitivitet for barns uttrykk vil forme barnas selvregulering. Omsorgspersoner som bidrar til at barna kan regulere følelser, vil stimulere den samme evnen hos barnet selv. En trygg tilknytning og god omsorg kan dermed ses i sammenheng med utviklingen av selvregulering (Løkken & Martinsen, 2018), og jeg vil i denne studien undersøke hvordan personalet arbeider for å skape god utvikling av selvregulering.

1.3 Det spesialpedagogiske perspektivet

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter eller er i risiko for å møte funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (Tangen, 2016). De fleste av dagens barn får et ordinært opplæringstilbud i vanlige barnehager og skoler, også barn med store atferdsvansker. Barn med spesialpedagogiske behov behøver først og fremst gode læringsmiljø gjennom systematisk, tydelig og intensiv bruk av virksomme undervisningsstrategier de har felles med andre elever. Spesialpedagogisk praksis kan være et supplerende, komplementerende eller overlappende tillegg til ordinær praksis i barnehagen (Ogden & Rygvold, 2017). Hausstätter understreker viktigheten av at det spesielle i spesialundervisningen først og fremst er relatert til barnet som mottar undervisningen og ikke til selve prinsippet for undervisningen (Hausstätter, 2012). St.meld.nr 41 sier at barnehagene er tillagt en viktig oppgave i å «inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå. Barnehagen har også et særlig ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging» (Kunnskapsdepartementet, 2009 - 2010).

Spesialpedagogisk tilrettelegging i barnehagen beskrives i barnehageloven §2-4 som; «Barn med særskilte behov kan trenge et spesielt tilrettelagt barnehagetilbud for å sikres et fullverdig tilbud, og dette må legges til rette for» (Barnehageloven, 2005). Leddet innebærer en lovfesting av den tidligere rammeplanens føringer om å støtte og ta hensyn til det enkelte barnet. Individuell tilpasning er nødvendig i en virksomhet som verdsetter barnets egenverdi og hvor alle barn skal kunne nyttiggjøre seg det tilbudet som gis (Jebsen, 2017).

1.4 Begrepsavklaring

Jeg vil definere noen av begrepene i min problemstilling, og gjøre rede for avgrensninger jeg har valgt å ta.

1.4.1 Relasjoner

Ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv kan relasjoner defineres som en sosial interaksjon der kommunikasjon og språk er sentrale faktorer (Säljö, 2001). I barnehagen handler omsorg både om relasjoner mellom barn og personale og om barnas omsorg for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2009 - 2010). Relasjoners betydning for barnet vil derfor være viktig i denne studien.

Relasjonsbygging mellom voksen og barn er et tema som får stadig større oppmerksomhet når det gjelder utvikling av gode læringsmiljø (Roland, 2016). En god voksen-barn relasjon er barnehagens viktigst ressurs i arbeidet med å fremme psykisk helse (Drugli & Lekhal, 2018), og for å etablere gode og vedlikeholde relasjoner forutsetter forståelse og håndtering av egne og andres følelser (Fallmyr, 2017). Relasjoner blir fremhevet som et av to sentrale kompetanseområder for å utvikle god kvalitet på læringsmiljø, den andre kompetansen er en tydelig leder (Olsen, 2016). Relasjon mellom voksne og barn i barnehage er unik. Det er en av få viktige relasjoner, utenfor den nærmeste familien, som barn ikke kan velge bort. Foreldre velger barnehage for sitt barn, som betyr at relasjonene mellom voksne og barn er arrangert, der den voksnes oppdrag er å påvirke barnet. Barnet er dermed prisgitt den voksnes evne til å danne gode relasjoner. Fallmyr (2017) refererer til Birch og Ladd (1997) som sier at forskning viser at barn som tidlig i livet har tette og nære relasjoner med voksne har større sannsynlighet for å mestre faglig på skolen, og Hamre og Pianta (2001) som mener at det å ha en negativ relasjon til en voksen i barnehagealder er forbundet med svak mestring faglig og sosialt frem til åttende klasse (Fallmyr, 2017).

De fleste teorier legger i større eller mindre grad til grunn at samhandling med andre er med på å skape barns selvoppfattelse. Tetzner (2012) refererer til Cooley (1902) og Mead (1934) som understreker betydningen av andres reaksjoner for barns utvikling av selvforståelse og beskriver dannelsen av selvoppfattelsen som en sosial konstruksjon. Cooley sammenligner andre mennesker som et sosialt speil som barn oppdager seg selv i. Barn lærer å forstå seg selv gjennom sosiale samspill, samtidig som barns opplevelse av seg selv skaper føringer for samspill i en dialektisk prosess. Han refererer også til Fivush og Buckner 1997; Markus og

flere, (1997); Barns erfaringer forteller barn hvem de er, men de tolker alltid nye erfaringer ut fra den selvoppfattelsen de allerede har dannet seg (Tetzchner, 2012).

1.4.2 Vennskap og felleskap

Å være en del av felleskapet er en beskyttelsesfaktor for barns utvikling, og deltakelse i felleskap og vennskap er sentrale arenaer for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Løkke og Martinsen refererer til Stangeland (2017) som sier at i barnehagens felleskap og i samspillet med andre barn og voksne vil barn utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse (Løkken & Martinsen, 2018). En vennsapsrelasjon kan være viktig i forhold til den sosiokulturelle tenkningen og det Vygotsky kaller den proksimale sone, eller nærmeste utviklingszone (Woolfolk, 2004). I relasjon barn – barn vil også læring skje, gjennom en kompetent annen som kan være en venn.

En vennsapsrelasjon er først og fremst preget av gjensidighet og likeverd, som vil si en toveisrelasjon der begge parter ønsker å være venner med hverandre. I vennsapsrelasjon søker partene hverandres selskap, de liker hverandre, tenker på hverandre, har forventninger til hverandre og savner hverandre når de ikke er sammen. Vennskap i barnehagen er forstått som stabile og dyadiske, noe som innebærer en tosidighet der begge parter ønsker og vedlike vennskapet. Denne relasjonen er ofte preget av lek og glede, men kan også romme konflikter, sorg og savn. Vennskapet kan gå i oppløsning dersom det blir interessekonflikter eller om vennene ikke får opprettholdt vennskapet. Alle mennesker sitter med ulike erfaringer omkring vennsapsbegrepet. De fleste har positive og gode følelser knyttet til dette, mens for andre kan vennskap assosieres med vanskelige følelser, som opplevelsen av ensomhet og ikke være en del av felleskapet (Greve, 2009). Løkken og Martinsen (2018) refererer til Parker & Asher (1987) som mener at i barns vennsapsrelasjoner blir denne kompetansen spesielt utfordret ettersom det er en relasjon som er spesielt betydningsfull for barna, og de er villig til å strekke seg litt lengre enn i andre relasjoner. I balanse mellom utfordringer og krav, gjennom å gi å ta, utvikles barnas sosiale og emosjonelle kompetanse. Det å bli akseptert i samspillet med andre barn er knyttet til en positiv utvikling, mens det å bli avvist, mislikt eller ikke å inngå i en vennsapsrelasjon er en risikofaktor (Løkken & Martinsen, 2018).

1.4.3 Livsmestring og helse

Et av barnehagens verdigrunnlag ifølge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) livsmestring og helse. Barnehagen skal ha både en helsefremmende og en forebyggende funksjon. Helsefremmende tiltak er initiativ som styrker fysisk og psykisk helse, gjennom å

reducere sykdom og lidelse ved å begrense eller unngå mulige risikofaktorer. Livsmestring omhandler både fysiske og psykiske helse, men jeg har i denne studien avgrenset meg til den psykiske helsen. Helsedirektoratet definerer psykisk helse som utviklingen av og evnen til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav (Helsedirektoratet.no, 2017). Psykisk helse kan også beskrives som *«en opplevelse av å ha det bra, med muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre vanlige belastninger i livet, finner glede i arbeid og aktivitet samt delta og bidra i samfunnet»* (Andersen, 2016).

Folkehelseinstituttet viser til Nes og Clench-Aas (2011), at psykisk helse omfatter to dimensjoner, en positiv som handler om trivsel, velvære, å kunne håndtere vanlige utfordringer i livet og delta i det sosiale felleskap, og en negativ dimensjon som omhandler psykiske vansker og lidelser. Livsmestring handler først og fremst om de positive kreftene i barns liv. Begrepet «livsmestring» handler om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv. Høy livskvalitet forutsetter en god balanse mellom de krav omgivelsene stiller og de forutsetninger som enkeltmennesket har (Helsedirektoratet.no, 2017). Barn skal oppleve trygghet samt få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer, bli kjent med egne og andres følelser og få prøve ut ulike sider ved samspill, felleskap og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å fremme livsmestring handler blant annet om å legge til rette for at barna får utvikle en sunn fysisk og psykisk helse. En helse som gir grunnlag for å føle glede over sitt eget liv, og styrke til å kunne gjenvinne balansen når livet stormer (Størksen, 2018b). God helse utvikles ved at vi får mulighet til å bruke egne evner og utvikle oss, oppleve mening, autonomi og dele mål og verdier i et felleskap (Helsedirektoratet.no, 2017). Det å mestre livet på det psykososiale og relasjonelle området er vesentlig når det snakkes om livsmestring blant barn og voksne. Det å bli ekskludert fra lek og samspill med andre barn og voksne kan føre til negative tanker og bekymring. På denne måten kan sosiale vansker utgjøre en risiko for at barnet utvikler psykiske vansker. Det kan også være motsatt; psykiske problemer kan føre til sosiale problemer. En viktig årsak og kjennetegn ved mange psykiske lidelser er ensomhet og relasjonelle problemer. Barnets manglende evne til regulere egne følelser og atferd kan være en vesentlig faktor når man omtaler psykososiale vansker og psykiske lidelser hos barn (Plischewski, 2018).

1.4.4 Barn med utagerende atferd

Barn og unge som ofte kommer i konflikt med jevnaldere så vel som voksne på grunn av frustrasjon og sinne, betegnes ofte som barn med utagerende atferd. Barn med tidlig oppstart av atferdsvansker debuterer ofte i førskolealder og problemene varer gjennom barndom, ungdom og noen ganger inn i voksen alder. Disse barna viser symptom-mønster som består av ulike former for antisosial atferd, aggresjon og opposisjonell atferd. Noen av disse symptomene er åpne og direkte rettet mot andre, mens andre er mer indirekte og skjer i det skjulte (Solholm, 2014). Ogden definerer alvorlige atferdsproblemer som: En vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser (Ogden, 2017). Aggresjon er ofte kjernen i atferdsproblemet, og omfatter handlinger som har til hensikt å påføre andre smerter eller skade. De fleste barn viser noen former for forstyrrende atferd i visse perioder som del av deres normale utvikling. Ogden refererer til Dishon& Patterson (2006); Keenan & Wakschlag, (2000) der dette kan oppfattes som et forsøk på å teste grenser, etablere selvstendighet, mestre utfordringer og utvikle sosiale ferdigheter. Forskning viser at det er guttene som dominerer når det gjelder verbal og konfronterende aggresjon, mens relasjonell aggresjon kan være like vanlig mellom kjønnene. Relasjonell aggresjon handler om atferd som skader et annet barns relasjoner, blant annet gjennom ekskludering og ryktespredning (Ogden, 2017).

Barn i barnehagealder har sjelden diagnose på atferdsvansker eller mer presist adferdsforstyrrelser. Dette er en egen diagnose i de to mest brukte diagnostiske systemene kalt DMS og ICD. Denne diagnosen kjennetegnes ved opposisjonell, negativ, aggressiv eller antisosial atferd og gis sjelden til de minste barna fordi ulike krevende atferd er relativt vanlig i denne aldersgruppen. Generelt kan man si at barns atferd ofte kan ses på som et tegn på en annen vanske. Fysisk aggresjon er den mest vanlige atferdsvansken hos små barn og man kan på mange måter se denne atferden som en umoden måte å kommunisere på. Før barna har et godt utviklet språk tyr de ofte til slag, spark og biting når de blir frustrerte eller provoserte. Barn i barnehagealder styres ofte av sine følelser og trenger hjelp til regulering og håndtering av disse. To – til fireårsalderen er den perioden hvor vi ser mest fysisk aggresjon gjennom hele livsløpet (Løkken & Martinsen, 2018).

1.4.5 Dodges informasjonsbearbeidingsmodell

I denne oppgaven er det arbeidsmetodene rundt de utagerende barna jeg undersøke. Ogden har trukket frem Dodges (1986) informasjonsbearbeidingsmodell som kan forklare hvordan og hvorfor barn og unge med utagerende atferd strever sosialt. Det viser seg at barn med atferdsproblemer gjør en del tankefeil, som når de feiltolker sosiale signaler, tillegger andre negative intensjoner og vurderer aggressiv atferd som funksjonell, og det kan sees på som en sosial vanske som barnet har. Ogden (2017) viser til Frasers mfl, (2005) studier har vist har vist at barn og unge med atferdsvansker har vansker i alle faser av sosial informasjonsbearbeiding. For det første har de kodingsproblemer som går ut på at de koder og organiserer mindre sosial informasjon og færre sosiale koder enn sine jevnaldrer. De har blant annet vansker med å gjenkjenne og forstå følelser, både hos seg selv og andre. For det andre har de fortolkningsproblemer slik at de lett misforstår og feiltolker sosiale signaler og handlinger. De har en tendens til å begå attribusjonsfeil, som når de tillegger andre fiendtlige intensjoner og oppfatter nøytrale eller tvetydige signaler som provokasjoner. For det tredje setter de seg ofte mål som er skadelige for sosiale relasjoner, noe som kan skyldes manglende problemløsningsferdigheter og impuls kontroll. For det fjerde har de færre reaksjonsalternativer å spille på og vurderer ofte aggressiv gjengjeldelse som berettiget. Det kan henge sammen med at de har positive holdninger til aggresjon, at de evaluerer slike reaksjoner som et middel for å oppnå ønskede resultat (Ogden, 2017).

Barn med utagerende atferd innfrir ofte ikke barnehagens krav og lærerens forventninger til akseptabel atferd. Et vanlig fellestrekk kan være at de har vansker med å skaffe seg venner, og de har vansker med å holde på dem. De har ikke knekt vennskapskoden som innebærer gjensidig forståelse, at en tar hensyn til hverandre og gjengjelder vennlighet. Utagerende barn kan være konfliktsøkende og blir lett upopulære og avvist av andre barn. Noen barn kan oppfatte vennskap som et middel til å få noe de selv ønsker, men er lite innstilt på å yte noe til gjengjeld. De kan være sosialt dominerende og påta seg en negativ lederrolle blant jevnaldere. Slike barn kan ha venner som sliter med de samme vanskene som dem selv, men slike vennskap viser seg ofte til å være kortvarige overflatiske og upålitelig. Noen barn prøver å kjøpe seg venner, dette fører ofte til at andre barn trekker seg unna fordi de enten ikke liker dem eller får reaksjoner som gjør dem usikre eller likegyldige (Ogden, 2017)

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapittel. Det første kapittelet redegjør for oppgavens bakgrunn, problemstilling og studiens hensikt. I kapittel 2 vil jeg presentere den teorien jeg bruker til denne undersøkelsen og til senere bruke til drøfting av studiens empiri. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for hvilken metode jeg har valgt til denne oppgaven. I kapittel 4 vil jeg analysere resultater og funn fra intervjuene jeg har gjennomført. I kapittel 5 vil jeg diskutere disse funnene, og forsøke å komme frem til svar på problemstillingen min. I den avsluttende delen vil jeg se på hvordan jeg har løst oppgaven, og mine oppsummerende tanker rundt problemstillingen.

2 Teori

Dette kapittelet inneholder de teoretiske perspektivene, som skal danne grunnlaget for den videre undersøkelsen av temaet for masteroppgaven. Temaene i problemstillingen i denne oppgaven er arbeidsmetodene personalet benytter seg av som bidrar til livsmestring for utagerende barn i barnehagen. For å forstå hva arbeidsoppgavene til personalet påvirkes av, har jeg tatt for meg teorier om den sosiokulturelle teorien som bakgrunn for hva Vygotsky mente var viktig for de kulturelle omgivelsene vi er i. Jeg har hatt fokus på hva de kulturelle omgivelsene inneholder og hvilke verktøy som personalet bruker i arbeidet som kan bidra til livsmestring. Livsmestring omfatter blant annet teorier som positiv psykologi, salutogense og motstandskraft (Drugli & Lekhal, 2018), og tilslutt har jeg tatt med noen egenskaper som kan være med å bidra til livsmestring.

2.1 Sosiokulturell teori

Den russiske psykologen Lev Vygotsky var en hovedtalsmann for den sosiokulturelle teorien. Han fremhevet at menneskelige aktiviteter foregår i kulturelle omgivelser og kan ikke forstås isolert fra disse omgivelsene. Han mener at våre mentale strukturer og prosesser stammer fra vår samhandling med andre, og at den sosiale interaksjonen er med på å skape våre kognitive strukturer og tankeprosesser og er derfor ikke bare en påvirkning av denne utviklingen (Palinscar, 1998). Hans teorier omfatter lærerens oppgave å veilede og assistere barna i deres læring og han så på lærere, foreldre og andre voksne som sentrale for barnets læring og utvikling. Teorien understreker også hvor viktig dialogen mellom barn og mer kunnskapsrike medlemmer av samfunnet er for barns utvikling. Gjennom denne interaksjonen tilegner barn seg kulturens tankemønster og atferdsmønster (Woolfolk, 2004).

Innenfor sosiokulturell teori erkjennes det at kulturen barnet vokser opp i, former den kognitive utviklingen ved at den bestemmer hva barnet lærer om verden, og hvordan det lærer. Woolfolk viser til Bakerman m.fl. (1990); Ceci & Roazzi, (1994) som mener at i kulturer som verdsetter samarbeid og deling, lærer barna disse ferdighetene tidlig, mens kulturer som verdsetter konkurranse fremmer tilsvarende ferdigheter tidlig.

Vygotsky antok at «hver funksjon av barns kulturelle utvikling opptrer to ganger; først på det sosiale nivået, og senere på det individuelle nivået.» Med dette mente han at høyere mentale prosesser først opptrer mellom mennesker, idet de konstrueres gjennom felles aktiviteter. Deretter blir prosessene internalisert av barnet, og blir en del av barnets kognitive utvikling.

For eksempel bruker barnet språket i aktiviteter med andre, for å regulere andres atferd, siden kan barnet regulere sin egen atferd ved å bruke privat tale. Vygotsky mener at den sosiale interaksjonen er mer enn en innflytelse, den er opprinnelsen til høyere mentale prosesser slik som problemløsning (Woolfolk, 2004).

2.1.1 Kulturelle verktøy

Vygotsky mente at kulturelle verktøy (konkrete verktøy) og symbolske verktøy er svært viktig for den kognitive utviklingen. Han la vekt på at verktøyene som kulturen tilbyr for å støtte individets tenkning. Han mente at alle mentale prosesser på høyere nivå, slik som problemløsning og resonering blir mediert av psykologiske verktøy slik som språk, tegn og symboler. Voksne eller barn som er dyktigere, lærer barna om disse verktøyene gjennom dagligdagse aktiviteter gjennom å dele ideer, måter å tenke og representere noe på, og barna internaliserer dem. Dermed kan verktøyene bidra til at barna kommer videre i sin utvikling. I Vygotskys teorier er språket det viktigste symbolverktøyet vi som hjelper oss å forstå de andre verktøyene. Språket er avgjørende for den kognitive utviklingen. Det er et verktøy for blant annet å uttrykke tanker, stille spørsmål, for å danne kognitive kategorier og begreper (Woolfolk, 2004).

2.1.2 Den nærmeste utviklingszone

Gjennom deltakelse i aktiviteter med voksne eller mer kompetente barn, utveksler barn ideer, måter å tenke på og måter å representere noe på. Barn utvikler kunnskap, tanker, holdninger og verdier gjennom at de tilegner seg måter å tenke og handle på som finnes i den kulturen de er i, og som gruppens øvrige medlemmer behersker (Woolfolk, 2004). Vygotsky mente at den mest stimulerende læring foregår i relasjon til en mer kompetent annen; den andre kan imidlertid godt være en jevnaldrende. Denne nærmeste utviklingssonen gir også prinsippet om tilpasset undervisning nye dimensjoner. Læring innenfor den nærmeste utviklingssonen tar utgangspunkt i de prosessene som er i emning hos hvert enkelt barn og stimulerer derigjennom videre utvikling. Pedagogisk tilpasning i et slikt perspektiv innebærer foruten analyse av det enkelte barns sone, en analyse av de psykologiske prosesser som er vesentlige på ulike fagområder (Bråten, 2004). Læring kommer før utvikling – vi tenker oss at sammensmeltingen av biologi og kultur skjer i sosiale prosesser der barnet imiterer den aktive omsorgsgiveren og i prosessen opplever å erobre noe nytt (Vygotsky 1978). Poenget er at barnet utvikler seg i samvær med en som kan rettlede det, og som barnet kan diskutere og ha dialog med. I disse lærings – og utviklingssonene er det ikke snakk om at læring

nødvendigvis forårsaker utvikling i den forstand at læring automatisk fører til utvikling som en lineær prosess. I stedet beskrives det som «fullføring». Poenget er at læring fullfører utvikling – og utvikling fullfører læring (Bråten, 2004). Noen ganger er den beste læreren for barn et annet barn som nettopp har forstått en oppgave, og mest sannsynlig befinner seg innenfor den samme utviklingssonen. Barn bør veiledes gjennom forklaringer, demonstrasjoner og samarbeid med andre barn, som gir mulighet til samarbeidslæring. I tillegg bør barna oppmuntres til å bruke språket for å organisere sin tenkning og for å snakke om det de prøver å mestre. Den voksne kan assistere barnas læring ved blant annet å tilpasse aktivitetene til barnas nivå, demonstrere ferdigheter og tankeprosesser og gi detaljerte tilbakemeldinger og la barnet prøve på nytt (Woolfolk, 2004).

2.2 Systemteoretisk forståelse

Vygotsky fremhevet at menneskelige aktiviteter foregår i kulturelle omgivelser, og kan ikke forstås isolert fra disse omgivelsene. Det vil derfor være viktig å se på hvordan systemene i barnehagene påvirker arbeidet i forhold til å fremme livsmestring hos utagerende barn.

Systemteoretisk forståelse innebærer at man har en relasjonsforståelse av barnets atferd, som blant annet betyr at man vektlegger miljøet, eller konteksten, der utfordringene utspiller seg en rolle. Holland trekker frem Gregory Batsons systemperspektiver ved å være mest opptatt av det som skjer her og nå, og av muligheten for endring, og mindre opptatt av tidligere hendelser. Man flytter også oppmerksomheten i større grad vekk fra barnet, til i større grad se systemet rundt barnet, hva er det som påvirker og opprettholder utfordringene som barnet har. Det er imidlertid ikke alltid at ressursene som blir benyttet skal rettes konkret til barnet. I mange tilfeller er barnets utfordringer knyttet til forhold rundt barnet, og disse må endres for at barnet skal unngå ytterlig skjevutvikling (Holland, 2013). Vi har alle ulike evner og forutsetninger for å lære og utvikle oss som deltakende mennesker i samfunnet. Vårt biologiske potensial er en sentral forutsetning for denne utviklingen, og utsatte barn med nedsatt potensial har økt behov for hjelp for å møte utfordringer i samfunnet. Haustätter (2014) refererer til forskning Hausstätter og Connolley (2012) har gjort innenfor spesialpedagogikken understreker imidlertid at man ikke kan forstå de vanskene barn har, uten å ha tatt hensyn til de systematiske forholdene som vanskene er en del av. Familie og nærmiljøets rolle er viktige faktorer for barnets utvikling og som ikke kan sees bort i fra i arbeidet med barn, men dette er faktorer som jeg ikke kommer inn på i denne oppgaven. Barnehagen er en av de arenaene som barnet oppholder seg mye i, og som bidrar til barnets

utvikling. Barnehagen som samfunnsinstitusjon har normer og verdier gjennom de faglige oppgavene og sosiale samspillet de tilbyr. Gjennom disse aktivitetene har man muligheter til å vurdere barns ulike ferdigheter og sette i gang tiltak for å hjelpe barnet til å løse utfordringer barnet kan møte på i fremtiden, på et tidlig tidspunkt. Barnehagens innhold, barns tilstedeværelse i barnehagen og alder gjør at barnehagen er et ideelt sted til å tilby tidlig hjelp (Haustätter, 2014).

2.2.1 Styring

Barnehagen inneholder flere føringer og krav som barn må forholde seg til. Dette varierer fra barnehage til barnehage og til de ulike personene som arbeider der. Som Hausstätter og Connolly (2012) sier kan disse kravene og føringene kunne framprovosere vansker hos barnet. Barnehagens etablerte verdier er regler, verdier, tradisjoner, pedagogiske opplegg og personalets egne verdier som blir styrende for hvilke krav barna møter i barnehagen. I tillegg til disse verdiene som barnehagen representerer spiller tid, ressurser, kunnskap og motivasjon en avgjørende rolle for muligheten og viljen som personalet har til å yte hjelp.

Det er en rekke risikofaktorer som påvirker barns muligheter for utvikling. Det er ikke alle problemer som kan løses med tidlig hjelp. Huffmann og kollegaer (2001) understreker dette ved tre nivåer av risikofaktorer som er viktig for barns utvikling:

- Statiske faktorer: Kan ikke endre seg, eller den er ikke gjenstand for endring. Biologiske forhold og det å tilhøre en minoritetsgruppe er eksempler på faktorer som men reelt sett ikke har mulighet til å innvirke på.
- Variable faktorer: Kan være familiens utdanningsnivå, som kan endres, men det i seg selv fører ikke til noen radikal endring av situasjonen for barnet og vil ikke ha noen konkret endring av barnets kognitive ferdigheter. Endringer i de variable faktorene kan imidlertid over tid ha innvirkning på de kausale faktorene.
- Kausale faktorer: Kausale faktorer er faktorer som når de endres, forandres barns mulighet til å utvikle gode kognitive og sosiale ferdigheter. Foreldrenes evne til å gi adekvat oppdragelse, barns påvirkning av miljøet det er i og barnehagens kompetanse og evne til å bruke ressurser målrettet mot barn som har behov for hjelp, er alle kausale faktorer (Haustätter, 2014).

2.2.2 Transaksjonseffekt:

For å forstå barns utvikling, og hvordan barnets omgivelser påvirker barns psykiske helse er transaksjonsmodellen et godt verktøy. Drugli og Lekhal refererer til Sameroff (2009) som

beskriver utviklingsprosessen som et komplekst, gjensidig og dynamisk samspill mellom individuelle kjennetegn ved barnet og barnets miljø over tid. Utviklingsprosessen forstås i denne modellen som et helhetsperspektiv der biologiske, psykologiske, sosiale og kulturelle faktorer virker sammen. Skal vi forstå barnet, må vi også forstå barnets miljø. Det er særlig viktig når barnet begynner å vise skjevutvikling. I transaksjonsmodellen ses barnet som en aktør i sin egen utviklingsprosess, og barnet blir ikke passivt påvirket av faktorer rundt seg. Barn vil også påvirke sine omgivelser, og de vil selv organisere sine erfaringer (Drugli & Lekhal, 2018).

Spesialpedagogikkens oppgave er å beskrive og forklare hvordan biologiske og miljømessige faktorer virker inn på barns utvikling. Transaksjonseffekten er effekten av den gjensidige påvirkningen som skjer mellom individet og omgivelsene over tid. For eksempel kan et barn med vanskelig temperament få god reguleringsstøtte og få hjelp til selvregulering av personalet i barnehagen med et enkelt temperament, mens et annet barn med lett temperament kan påvirke personalet med vanskelig gemytt, slik at negative utbrudd hos den voksne blir mindre. Det vil derfor ikke være nok å studere hvordan omgivelsene påvirker barn, men også hvordan barnet påvirker sine omgivelser. En forståelse for denne transaksjonseffekten av barns utvikling får konsekvenser for det praktiske arbeidet med barn. Hvilken type stimulering barn som er sårbar for å utvikle kognitive vansker vil ha, vil avhenge av barnets fysiske, kognitive, språklige, emosjonelle og sosiale utvikling. Det må også tas høyde for hvilke mønster av rutiner, aktiviteter og samspill som barnet og den voksne allerede har. Personalet må tolke hvert enkelt barn individuelt gjennom å studere dets ressurser, disposisjoner og miljø for seg, og legge opp et tilrettelagt miljø som er egnet for det dette barnet (Tetzchner, 2012).

2.3 Livsmestring og positiv psykologi

Psykisk helse og livsmestring handler først og fremst om de positive kreftene i barns liv, og som gir barn trygghet, trivsel og glede. Disse kreftene skal gjøre barn bedre rustet til å takle utfordringer og belastninger som de kan møte i livet. Innen ulike fagmiljøer blir ulike begreper brukt for å beskrive de positive livskreftene som er positiv psykologi, salutogenese og motstandskraft (Drugli & Lekhal, 2018).

Det er sammenheng mellom ulike emosjonelle og sosiale erfaringer tidlig i oppveksten og senere fysisk og psykisk helse. Ferdigheter som gjør mennesker i stand til å nå sine mål, samarbeide med andre og regulere sine følelser fremtrer som viktige kompetanser for

fremtiden. Nysgjerrighet, selvregulering og sosial omgjengelighet er egenskaper og kompetanse som betegnes som mer betydningsfullt for senere tilpasning i skole og arbeidsliv enn intelligens (Plischewski, 2018).

De pedagogiske institusjonene kan bidra til god psykisk helse gjennom å fremme sosial og faglig mestring og kompetanse. Mestring handler om opplevelsen av å lykkes både faglig og sosialt, men også om å mobilisere barns tenking og atferd i møte med motgang, kriser og nederlag. Sett fra barnets perspektiv handler det om aktiv problemløsning, humor, optimisme, hevde sine egne meninger, søke sosial støtte og finne alternative og reformulere problemer som utfordringer. Barna må få mestringsmuligheter på sitt nivå, og i denne sammenhengen er det i det sosiale området i form av sosial kompetanse. Barnet selv er en aktiv aktør i det å skape sitt eget miljø. Her refereres det til transaksjon modellen ved at barn som har et vanskelig humør, kan vekke irritasjon og frustrasjon i sine omgivelser, og de kan få negative tilbakemeldinger (Størksen, 2018a).

2.3.1 Positive krefter i utviklingsprosessen

Psykisk helse og livsmestring handler først og fremst om de positive kreftene i et barns liv. De som gir trygghet, trivsel og glede og som i seg selv gjør barn bedre rustet til å takle utfordringer og belastninger i livet. Dette er positiv psykologi som jeg skriver om under livsmestring, salutogenese og motstandskraft (Drugli & Lekhal, 2018).

Aron Antonovskys teorier har et sterkt fokus på helsefremmede faktorer. Hans teorier er mestringsorienterte og han var mer opptatt av hva som kan bidra til bedre helse, og i mindre grad opptatt av hva som gjør folk syke. Det er forskjell på å leve eller bare overleve. En salutogenetisk tilnærming sier noe om hva som har betydning for positiv utvikling, hva som er helsefremmende og må ses på som overordnet perspektiv. Som indikator på livsmestring lanserte Antonovsky (1996) lanserte «sense of coherence» eller opplevelse av sammenheng som Plischewski (2018) sier at opplevelse av sammenheng ble definert som *«i hvilken grad en har en gjennomgående, varig, men dynamisk opplevelse av tillit til at ens omgivelser er forutsigbarhet, og at ting går så godt som en med rimelighet kan forvente»* (Plischewski, 2018). Opplevelsen av sammenheng har tre komponenter; forståelighet (begripelighet), håndterbarhet og mening. Forståelighet viser til hvilken grad hendelser oppleves som logiske, og at ting er tilordnet og strukturert. Antonovsky sier at det handler om i hvilken grad man opplever at stimuli man utsettes for i det indre eller ytre miljø, er kognitivt forståelig, som sammenhengende, strukturert og klar informasjon i stedet for støy – kaotisk, uorganisert,

tilfeldig, uventet og uforståelig. Vekten ligger på det kognitive aspektet, uttrykt gjennom formuleringen «en grunnfestet evne til å bedømme virkeligheten» (Antonovsky, 2012).

Håndterbarhet viser til hvilken grad personer føler de har tilstrekkelige ressurser til rådighet til å mestre og finne løsninger på utfordringer de måtte møte. Man har tro på at vekst og utvikling er mulig. Mening handler om hvilken grad man føler at livet gir mening og at det er verd engasjement og innsats. Meningen kan handle om i hvilken grad man føler at livet er forståelig rent følelsesmessig, og at noen av tilværelsens problemer og krav er verd å bruke krefter på, at de er verd engasjement og innsats (Antonovsky, 2012).

Innen salutogensen ses menneske som et åpent system som er i aktivt samspill med sine omgivelser. Det forstås i denne sammenheng at barnet forstås som en aktør i egen utviklingsprosess, og ikke som et objekt som passivt blir påvirket av andre og omgivelsene. Dette passer godt inn i transaksjonsmodellen. Drugli og Lekhal refererer til Walseth og Malterud, (2004) hvor salutogense-begrepet ble utviklet som en motsats til det store fokuset som tidligere har vært på å forstå hva det er som skaper risiko for vansker og sykdom hos mennesker. Salutogensen er det som gjør at man får motstandsressurser til å takle belastninger og utfordringer i livet. Det tas som utgangspunkt at ingen mennesker slipper unna utfordringer, men funksjonen forstås i et kontinuum mellom å fungere godt og det å ha store vansker. De fleste er et sted mellom ytterpunktene totalt velvære og total dysfunksjon, men det er alltid mulig å bevege seg mot det positive ytterpunkt. De referer til Joseph og Sagy, (2017) som mener at det er her salutogensen virker inn i de prosessene som skal til for å bevege mennesker mot i større grad å ha det bra (Drugli & Lekhal, 2018).

Positive livserfaringer fremmer salutogense ved at de bidrar til å utvikle generaliserte motstandsressurser (Antonovsky, 2012). Motstandsressurser kan være både individuelle og kollektive og kjennetegnes ved at de kan fremme mestring av motstand og vanskeligheter. En sentral motstandsressurs er sosial støtte. For barn kan sosial støtte være nære og gode relasjoner til foreldre og personal i barnehagen. Også det å være inkludert og føle tilhørighet til ulike grupper gi sosial støtte. Små barn trenger å oppleve tilhørighet blant andre for å føle seg trygge. Gode motstandsressurser bidrar til utvikling av opplevelse av sammenheng i livet. Opplevelse av sammenheng handler både om individuelle og sosiale ressurser, og man tenker at det å oppleve sammenheng i det som skjer i livet fremmer mestring hos mennesker. Hvordan mennesker opplever virkeligheten i form av begripelighet, håndterbarhet og mening bidrar til ulike grader av mestring, helse og velvære (Langeland, 2014). Sosiale systemer

rundt individer vil virke inn på denne prosessen. Disse fire elementene som bidrar til opplevelse og sammenheng og dermed salutogense i barns liv er;

- Konsistens: Barnet opplever sitt miljø som forutsigbart, preget av struktur, rutiner og tydelige verdier.
- Balanse: Det er balanse mellom ressurser og belastinger i barnets liv.
- Deltakelse: Barnet får på hensiktsmessig måte medvirke i beslutninger som fattes.
- Emosjonell nærhet: Barnet opplever nære emosjonelle relasjoner der barnet blir forstått, føler anerkjennelse og tilhørighet.

Disse elementene er i tråd med hvordan kunnskapsdepartementet tenker om god barnehagekvalitet og dekkes av rammeplanens innhold (Drugli & Lekhal, 2018).

2.3.1.1 Motstandskraft (Resiliens)

Resiliens defineres som «en god tilpasningsprosess» etter belastninger, traumer, trusler eller andre kilder av stress. Motstandskraft betyr evnen til å komme seg fra eller overvinne følgende av et traume eller en belastning. Man kan se motstandskraft som evnen til å reise seg og ikke la seg bli slått ut. Det er snakk om en kraft til å overleve og vi kaller det gjerne livsmot. Michael Rutter kaller resiliens et interaktivt begrep. Resiliens dreier seg mye om samspill, og derfor har forskningen interessert seg for beskyttelsesfaktorer som kan styrke og utvikle barnets motstandskraft (Schultz Jørgensen, 2017). Beskyttelsesfaktorer finnes på flere nivåer, for eksempel barnet selv, hjemmet, barnehagen og samfunnet. Disse beskyttelsesfaktorene er de samme som Hausttätter sier vektlegger i sin systemtenkning.

2.3.2 Egenskaper som kan bidra til livsmestring

Rammeplan for barnehagen sier at livsmestring kan blant annet sees som evne til å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017), som er faktorer jeg har valgt til denne oppgaven. Jeg har derfor også valgt å ta for meg litt teori på sosial kompetanse og selvregulering.

2.3.2.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill. God sosial kompetanse gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en

realistisk oppfatning av egen kompetanse og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap. Sosial kompetanse gjør det mulig å nå sosiale mål som å etablere sosiale relasjoner til jevnaldere så vel som til voksne. Det handler om å tilpasse seg normer og leve opp til sosiale forventninger hjemme, på skolen og på fritiden. Sosialt kompetente barn kan uttrykke sine ønsker og behov, men også hevde sine meninger på en tydelig måte. Etter hvert som barn øker sin sosiale kompetanse blir de bedre til å forstå og tilpasse seg sine omgivelser (Ogden, 2017).

2.3.2.2 Selvregulering

Selvregulering er en viktig faktor for å kunne fremme livsmestring, og et viktig element i samspill med andre i felleskap og vennskap. Gjennom å kjenne til egne følelser og bruke dem til å håndtere motgang på en god måte er selvregulering beskrevet som et viktig element å lære seg for å oppnå positiv deltakelse i felleskap (Plischewski, 2018).

2.3.2.3 Indre og ytre regulering

I de første årene utvikles barns selvregulering gjennom ytre regulering av omsorgspersoner i barnets miljø. Plischewski (2018) viser til Bath (2008) som sier at gjennom samregulering går den ytre reguleringen gradvis over til å bli en del av barnets indre regulering. I denne utviklingen spiller barnets omsorgspersoner, som for eksempel personalet i barnehagen, en svært viktig rolle. Det vil ha stor betydning hvordan personalet i barnehagen samspiller med hvert enkelt barn, og i hvilken grad og måte det pedagogiske tilbudet er rettet mot positiv samhandling og stimulering av selvregulering (Plischewski, 2018). Vygotsky mente at små barns private tale spilte en stor rolle i den kognitive utviklingen, gjennom at barnet brukte dette for å utvikle sin selvregulering og evnen til å planlegge og styre sin egen tenkning og problemløsning. Han mente at denne selvreguleringen hadde flere faser; først gjennom at barnet blir regulert av andre gjennom tegn og språk, for så å være med å regulere andre gjennom de samme tegn og språk som de selv har blitt regulert på. Samtidig som barnet er med på å regulere andre med ytre tale, begynner det med privat tale for å regulere sin egen atferd. Til slutt lærer barnet å regulere seg selv gjennom indre tale. Denne utviklingen av selvregulering er et eksempel på hvordan høyere mentale funksjoner først opptrer mellom mennesker, i det de kommuniserer og regulerer hverandres atferd for deretter dukke opp i individet som tilegner seg de kognitive prosessene (Woolfolk, 2004).

2.4 Oppsummering

For å svare på problemstillingen til denne oppgaven har jeg valgt teori som jeg mener er relevant. Rammeplanen bygger på et læringssyn hvor omsorg, lek og læring er sentral for barns utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Livsmestring og psykisk helse utvikles både i uformelle og formelle aktiviteter gjennom barnehagehverdagen og den sosiale prosessen blir dermed sentral for barns utvikling. Det sosiokulturelle perspektivet baseres på Vygotskys teorier som er opptatt av at mental læring skjer i nært samspill med kulturens øvrige medlemmer vi befinner oss i, og at denne kulturen påvirkes av forskjellige verktøy. Disse verktøyene former den kognitive utviklingen hos barnet, og viktige voksne og andre mer kompetente barn vil påvirke barnets utvikling (Woolfolk, 2004). Barnets atferd, og i denne oppgaven de utagerende barna, må sees i forhold til barnets miljø og barnets påvirkning av miljøet (Holland, 2013). Systemet og kvaliteten i barnehagen er en viktig faktor for barns utvikling, og er derfor tatt med i denne oppgaven.

Livsmestring og psykisk helse handler om positive krefter i barns liv. Disse kreftene skal gjøre barnet mer rustet til å mestre utfordringer og belastninger i livet. Antonovskys teorier om salutogense vil være viktig i forhold til hvordan personalet arbeider med tilrettelegging for barn og derfor tatt med i denne oppgaven (Antonovsky, 2012). Til det trengs det noen verktøy som barnet bør inneha i form av egenskaper som sosial kompetanse og forståelsen for hvordan barn kan lære å regulere seg selv. Barns som utagerer påvirker sitt miljø med sine tanke -og handlingsmønster og derfor har jeg tatt med transaksjonseffekten (Drugli & Lekhal, 2018).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg og begrunnelser som er foretatt i forbindelse med planlegging og gjennomføring av denne studien. Problemstillingen min er; «Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å bidra til livsmestring for barn med utagerende atferd?». Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie, basert på tre kvalitative forskningsintervju. På bakgrunn av dette vil jeg her forklare og begrunne de grunnleggende valgene som kunnskapssyn, perspektiv og min forståelse. Deretter begrunnes de metodiske valgene for valg av informanter, datainnsamling og bearbeiding av informasjon. Til slutt vil jeg vurdere studiens troverdighet, pålitelighet og etiske hensyn.

3.1 Kunnskapssyn

Kunnskapssyn handler i vitenskapelig sammenheng om hvordan forskeren oppfatter virkeligheten, og velger å studere den. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning har man tradisjonelt fremstilt et hovedskille mellom to typer kunnskapssyn; det positivistiske og det hermeneutiske. Det positivistiske kunnskapssynet konsentrerer seg om det som kan måles og registreres. I følge Johannesen, Tuft og Kristoffersen forsømmer positivismen en viktig kilde til kunnskap, fordi dette kunnskapssynet gir ikke innsikt i det som skjer mellom mennesker (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2011). Mennesket er et fysisk vesen, men også et vesen som håper, drømmer, frykter, søker å unngå noe eller bestreber seg på noe. Johannesen et al., refererer til Wackerhausen (1997). Mennesket er også et målrettet vesen, og eksisterer ikke bare i naturvitenskapens firedimensjonale univers med rom, stoff, tid og hastighet, men også i et fem dimensjonalt univers der den femte dimensjonen er betydnings – eller meningsdimensjonen. Denne kilden er tolkning og forståelse, og en vitenskapelig retning som tar hensyn til denne kilden er hermeneutikken. Mens positivismen beskriver og forklarer, søker hermeneutikken en helhetsforståelse. Ved å vektlegge fortolkning og forståelse, åpner hermeneutikken en mulighet for å få innblikk i mening bak menneskelig handling ved å snakke med mennesker og fortolke det som skjer (Johannesen et al., 2011).

3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Å fortolke er å forsøke å finne frem meningen i noe eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart. Tolkninger som kan hjelpe oss å forstå oss selv og andre mennesker finner vi i de humanistiske fagene som historie, litteraturvitenskap og kunst, men også i samfunnsfag som sosiologi, antropologi og jus.

Hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for at forståelsen av mening skal være mulig. Vi kan si at en rekke fenomener er meningsfulle, og vi mener da at de uttrykker en mening eller har en betydning. I og med at hermeneutikken handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskets eksistens er denne tilnærmingen viktig for alle som i sine studer forbereder seg til å arbeide med mennesker (Dalland, 2018). Mine informanternes meninger vil i denne studien bli løftet frem og tolket for å en ny forståelse for problemstillingen. Gjennom å fortolke meningsfulle fenomener og sette de inn i en helhet der de skal forstås i sammenheng av hverandre vil jeg kunne tolke og analysere det mine informanter har kommet med mot teori som jeg mener er relevant for denne studien, og min forforståelse av temaene. Min problemstilling tar utgangspunkt i at jeg som forsker har evne til å forstå informantenes følelser og opplevelser gjennom mitt møte med dem og deres utsagn. Denne studien vil basere seg på informasjon jeg mottar fra informantene og analyseres ut fra min forståelse fra egen bakgrunn som barnehagelærer. Nortvedt og Grimen (2009) refererer til Gadamer 1993, Vetlesen og Stånice 1999 som sier at i hermeneutikken orienterer man seg i virkeligheten i en kontinuerlig dialektikk mellom selvfortolkninger og fortolkning av andre. Mellommenneskelig forståelse preges også av den horisont eller sammenheng partene opererer innenfor, og den forståelse partene i relasjonen er bærere av. Dette betyr at all forståelse formidles innenfor en kulturell og historisk samfunnsmessig sammenheng som former personens forståelse av seg selv og andre (Nortvedt & Grimen, 2009).

I denne studien har alle deltakerne erfaringer med barnehagens prioriteringer og arbeidsmetoder rundt barn med utagerende atferd, men alle har ulike erfaringer som er preget av den kulturen de har arbeidet i. I tolkninger av seg selv og andre har de fått forståelse og kunnskap over hvordan de tilrettelegger for et inkluderende læringsmiljø for disse barna. Deres erfaringer vil gi min studie data, som bidrar til at jeg får analysert og drøftet dette mot den teorien jeg har valgt til studien for å kunne svar på problemstillingen. Hermeneutikken vil forstå og ikke bare forklare. Det refereres til Thuren (2009) i Dalland (2018); Mennesket og forskerens tolkning av teorier og meninger er en usikker virksomhet. Det lar seg sjelden testes intersubjektivt som en metode med regler som kan avgjøre hva som er sant og sannsynlig. Dalland refererer i samme bok til Wisløff og Fossum (2012); Som forsker og student er man ikke alene om å søke dypere forståelse av verden rundt oss og oss selv. Forskning kan defineres som «systematisk og kritisk bruk av fornuft for å frembringe ny kunnskap» (Dalland, 2018)

3.3 Hermeneutiske spiral

Menneskelige handlinger har mening, det har også tekster og språklige uttrykk. En beskrivende, deskriptiv, fenomenologi sikter mot å forstå menneskers tanker, følelser og atferd. Dalland (2018) refererer til Gilje og Grimen som sier at begrepet *mening* brukes om menneskelige aktiviteter og tolkning av menneskers aktiviteter. Det karakteristiske for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes (Dalland, 2018) for å forstås. En slik fortolkningsprosess kan kalles *den hermeneutiske spiral*. Det refereres også til Patel og Davidson (1999); Spiralen illustrer noe som egentlig aldri tar slutt, men som stadig utvides gjennom forståelse av fenomener og tekster som tolkes og forstås for å gi ny tolkning og ny forståelse. Alt dette gir en helhet som stadig vokser og utvikles og kan gi et uttrykk for det genuint menneskelige. Dalland refererer til Thomassen (2006) som beskriver den hermeneutiske spiralen slik:

Fortolkningsprosessen øker min forståelse i en stadig bevegelse frem og tilbake fra helhet til del og fra del til helhet, i en vekselvirkning hvor helhet og del gjensidig betinger hverandre. Fortolkningen sikter mot en enhetlig forståelse som viser sammenhengen mellom delene og den helheten de utgjør (Dalland, 2018).

3.4 Forskerposisjon

Bakgrunn for alle valgene som er gjort til denne studien er basert på min forståelse av temaene, livsmestring og barn med utagerende atferd. Denne forforståelsen er basert på min kunnskap jeg har ervervet meg gjennom flere år som pedagog, mine verdier og holdninger som jeg har opparbeidet meg i møter med ulike mennesker. Jeg har arbeidet med barn som har hatt utagerende atferd både med og uten diagnoser, og min forforståelse er preget av dette. De erfaringene jeg har ervervet meg i dette arbeidet, har bidratt til en forståelse om hvordan jeg kan tilrettelegge for disse barna. Som Fuglseth og Skogen trekker fram, sier Gadamer at ingen kan starte på null. Vi er fanget i språket, og historisk situerte, det vil si i vår tid og i vårt rom (Fuglseth, 2007). De valgene jeg har valgt å fokusere på og den forståelse jeg har møtt undersøkelsen på, er medbestemmende for hva denne undersøkelse har fanget opp (Johannessen et al., 2011). Spørsmål og antakelser som ble utformet i startfasen av studien er et uttrykk for min egen subjektivitet, og det har påvirket studien i subjektiv retning (Fuglseth & Skogen, 2007) Denne bakgrunnen har hatt innflytelse på valg av tema, teorigrunnlag, metode, transkribering og hva som er vektlagt i analysen for å besvare problemstillingen, og på bakgrunn av dette vil jeg her ta for meg min forforståelse for temaene.

Jeg er utdannet førskolelærer med videreutdanning innen spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, og har i mitt arbeid som pedagog i barnehage vært spesielt interessert i fagfeltet og arbeidsmetodene rundt barn med utagerende atferd. For meg har det vært viktig å legge til rette for barnets egen evne til å mestre livet sitt med de forutsetninger det har, og har erfart hvordan det påvirker dets psykiske helse. På bakgrunn av mine erfaringer med barn, vet jeg at barnets individuelle forutsetninger er avgjørende for hvordan de blir møtt i barnehagen av både voksne og barn, og motsatt; hvordan barn påvirker sine omgivelser. Barn ned i barnehagealder har sjelden en diagnose på sine utagerende atferds uttrykk (Ogden, 2017), men de utfordrer sine omgivelser og trenger ofte tiltak utover det «vanlige» i barnehagen. Jeg har erfart barn med forskjellige utagerende uttrykk, og har før denne studien lest teori og ervervet meg mange praktiske erfaringer i dette arbeidet. Gjennom å erfare barnehagehverdagen både positivt og negativt har jeg gjort meg opp noen tanker i forhold til hva som kan fungere i arbeidet med å bidra til livsmestring. Jeg har vært nødt til å bearbeide min forståelse og personlige erfaringer samt vært åpen for å knytte kunnskap til tidligere forståelse og erfaringer, før jeg har kunnet erverve meg ny kunnskap og erfaringer til denne studien.

Jeg arbeider nå innenfor både det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske feltet som spesialpedagog i flere barnehager. Jeg arbeider i samme kommune som mine informanter, og hadde kjennskap til to av informantene mine før intervjuene startet. Jeg er klar over at min bakgrunn samt kjennskap til barnehagefeltet og informantene kan ha betydning for valg jeg har tatt underveis i studien. Den kan gi noen svakheter i undersøkelsen ved at jeg kjenner feltet og kan ha gjort noen vurderinger i forhold til min forforståelse som er preget av dette.

3.5 Kvalitativ forskning

Denne studien er en kvalitativ forskning, og preget av systematikk og innlevelse. Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegge betydningen. Thagaard refererer til Denzin & Lincoln (2005) som fremhever at begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet og frekvenser. I min undersøkelse har mine informanter fortalt meg deres erfaringer. Studien vil ikke kunne måles og gjøres lik i andre barnehage for å få samme resultat. De data som jeg har fått av mine informanter kan kun tolkes i lys av den konteksten de inngår i, og fra disse tre forskjellige barnehager. Kvalitative metoder har tradisjonelt blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som ved intervju som jeg brukte i min studie. Slike studier er

egnet til å belyse problemer i samfunnet ved å utvikle en forståelse av sosiale fenomener. Poenget ved kvalitativ forskning kan ofte være å stille spørsmål ved forhåndsdefinerte oppfatninger, og dette har jeg gjort i denne studien (Thagaard, 2016). I og med at jeg har erfaringer fra arbeidet med barn med utagerende atferd i barnehage, vil forhåpentligvis forskningen min styrke den foreløpige tolkningen jeg har eller føre til en revisjon av denne. Den vil muligens også ha betydning for de som vil lese oppgaven og andre barnehager, da jeg vil bruke den nye fortolkningen i arbeidet videre som spesialpedagog.

Systematikk kan knyttes til hvordan jeg forholder meg til fremgangsmåten i forskningsprosessen. Innlevelse for å oppnå forståelse, ved å sette meg inn i den sosiale situasjonen som jeg studerer, og jeg kan oppnå forståelse for deres situasjon, som gir grunnlag for fortolkning til ny forståelse (Thagaard, 2016). Som utdannet førskolelærer, med flere års erfaring som pedagogisk leder i barnehage, har jeg gjort meg mange erfaringer rundt denne problemstillingen. Til denne studien har jeg funnet fram til teorier som finnes rundt problematikken som jeg mener er relevant. Utfra forskningsspørsmålene har jeg valgt ut en retning for å få svar på denne problemstillingen. Intervjuguiden er laget utfra teorien og forskningsspørsmålene for å belyse problemstillingen i forhold til informantenes arbeidsmetoder som bidrar til livsmestring. Slik har jeg evaluert og revidert min forståelse for temaene og arbeidsmetodene rund temaene.

3.6 Det kvalitative forskningsintervju

For å finne ut hvilken arbeidsmetoder barnehagelærer bruker for å tilrettelegge til livsmestring for barn som utagerer, vil jeg gjennomføre tre kvalitative intervjuer med barnehagelærere og ressurspedagoger i Finnmark. Innholdet i oppgaven skal baseres på disse intervjuene, og knytte informantenes erfaringer mot aktuell litteratur og forskning. Formålet med denne studiens forskningsintervju er å få fylldig og omfattende beskrivelser om hvordan et fåtall barnehageansatte oppfatter deres arbeidsmetoder, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på deres kompetanse, erfaringer og arbeidsmetoder rundt barn med utagerende atferd i barnehagen (Thagaard, 2016). I denne forskningsprosessen beveget jeg meg som forsker mellom teori og empiri, mellom problemstilling og data, og intervjuene hadde som hensikt å skulle bidra til å utvikle og utvide min kunnskap rundt problemstillingen (Sollid, 2013). Forskningsintervjuene har bidratt til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene som jeg hadde bestemt meg for å utforske. Metoden har stilt store krav til meg som forsker om fagkunnskap, analytiske ferdigheter, utholdenhet og menneskelig nærvær.

Forskningsintervjuene kan beskrives som kommunikative hendelser der jeg og mine informanter samtalte om et avgrenset tema som det blir forsket på (Sollid, 2013). Det er ulike perspektiver på hva intervjudata egentlig sier noe om. Det ene ståstedet gir informasjon om deltakerens «ytre» verden gjennom tidligere erfaringer. I det andre ståstedet vil intervjudataene anses som et resultat av sosial interaksjon mellom meg som forsker og deltaker, der begge parter vil bidra til kunnskap og perspektiver som kommer frem i intervjusituasjonen. Det intervjupersonene fortalte i disse intervjuet vil være preget av personens erfaringer i lys av den forståelsen de har utviklet i forhold til sine erfaringer. Det var et ønske fra meg som forsker å kunne få til en mellomting mellom disse to perspektivene fordi intervjuenes forløp reflekterer den relasjonen som utvikles mellom forsker og intervjuperson. De som ble intervjuet formulerte seg på måter som både var preget av kulturelle mønster og hvordan personer har presentert seg selv tidligere. Gjennom en sosial interaksjon kunne jeg som intervjuer bidra til å utvikle perspektiver på tidligere erfaringer (Thagaard, 2016). Alle intervjuene ble gjennomført i informantenes barnehager, fordi dette var praktisk i forhold til deres arbeidstid og de var i et miljø de følte seg trygge.

Intervjuene er gjennomført basert på en intervjuguide, som er delvis strukturert. Guiden ble utarbeidet som en liste over temaer og spørsmål som tar utgangspunkt i problemstillingen og tematisert og knyttet opp mot teori, som er presentert i kapittel 2. Intervjuguiden har en bestemt rekkefølge på spørsmålene, men i intervjuene ble denne rekkefølgen brutt når informanten gikk over på et nytt tema, som var interessant for datainnhenting (Johannessen et al., 2011). Delvis strukturerte intervju gir et sammenligningsgrunnlag for det materialet jeg innhentet i de tre forskjellige intervjuene. Jeg tok lydopptak av intervjuene, og skrev noen notater ved siden av. Gjennom lydopptakene fikk jeg ikke få tak i den non-verbale informasjonen, som kan være et minus, derfor valgte jeg å ta noen notater. Fra opptakene fikk jeg ha nøyaktig informasjon om hva som ble sagt og hvordan min rolle som forsker selv bidro i samtalen. Jeg kunne gjennom å gjøre det på denne måten konsentrere meg helt om hva de sa, og fange opp fenomener i intervjuet og få informantene til å utdype det. Intervjuguiden var laget slik at den snevret inn problemstillingen min mer enn forskningsspørsmålene. Spørsmålene var formulert helt konkret i forhold til hvert tema og der hovedtemaet kunne følges opp. Dette ga trygghet i situasjonen og en forsikring om at intervjuet førte videre til neste tema. Dette ga også et bedre sammenligningsgrunnlag for intervjuene i analysearbeidet. I hvert intervjuet belyste informantene det de mener er viktig for deres arbeidsmetoder, og fokuset ble forskjellig som jeg fikk utdypet i hvert intervju. Men alle svarte på alle

spørsmålene i intervjuguiden, og i hovedtrekk har de felles tanker om arbeidsmetoder. Jeg anså det som viktig å utforske de temaene som jeg ønsket å få mer informasjon om, og kunne stille spørsmålene på en måte som inviterer til refleksjon og oppmuntre til å gi fylldige kommentarer.

Å bruke kvalitative intervju som forskningsmetode handler om å søke etter hva som kjennetegner den sosiale arenaen en undersøker, og hvilke erfaringer og meninger et lite antall personer har. Det er ikke gitt at en slik undersøkelse kan gjentas i ulike kontekster, og det er ikke sikkert at det som er interessant i en sammenheng, er gyldig og interessant i en annen (Stølen, 2013)

3.7 Min rolle som intervjuer

I forskningsintervjuene måtte jeg i forkant gjøre meg noen tanker over mine egenskaper som intervjuer. I følge Dalland er samtalen det viktigste redskapet man har i arbeidet med andre mennesker, og det innebærer at som intervjuer måtte jeg ta i bruk alle mine menneskelige og faglige ressurser for å kunne inngå samtaler med deltakerne. Informantene er utdannet førskolelærere og to hadde videreutdanning innen spesialpedagogikk, men som mennesker vil de ha ulike egenskaper, noe som jeg må ta hensyn til i intervjuene. Det var viktig at jeg forsto det som ble sagt betyr for det mennesket jeg snakket med. Det handler om å raskest mulig å forstå situasjonen, hvordan jeg snakket for å bli forstått, for så å tolke samtalen gjennom konteksten slik at intervjuobjektets stemme ble ivaretatt og sikret mot misforståelser (Dalland, 2018). Johnsen viser til Kvale og Brinkmann (2015) som sier at i forskningsintervju vil intervjueren og den som blir intervjuet, sammen produsere kunnskap i denne prosessen. Samspillet mellom meg som intervjuer og den jeg intervjuet krevde derfor både empati og respekt fra min side. Det var derfor være viktig å tenke gjennom de etiske siden ved intervjuet. Det er på grunnlag av mine spørsmål jeg fikk svar fra mine informanter og gjennom mine menneskelige og faglige ressurser skulle jeg oppfatte, ta vare på, forstå og tolke svarene som skal avgjøre om det jeg fikk ut av intervjuet er ikke er blitt misforstått. For å sikre meg at jeg hadde laget intervjuguiden at den hentet inn informasjon som kunne besvare problemstillingen, valgte jeg å ha et prøveintervju med en medstudent. Jeg evaluerte dette intervjuet sammen med henne om hvordan spørsmålene var utformet og hvordan mine intervjueregenskaper fungerte. Intervjuguiden ble endret på noen spørsmål og jeg fikk noen tanker om mine egenskaper som jeg valgte å ta inn i de tre intervjuene som jeg utførte (Johnsen, 2007).

3.8 Utvalg av informanter

I denne undersøkelsen har jeg fått informasjon fra to pedagogiske ledere og en ressurspedagog som arbeider i tre forskjellige barnehager. Thagaard skriver at kvalitative studier baserer seg på *strategisk utvalg* av deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Problemstillingen i denne studien tar utgangspunkt i hva informantenes erfaringer og arbeidsmetoder i forhold til livsmestring for utagerende barn. Livsmestring er et relativt nytt begrep i rammeplan, og det var viktig for denne studien at barnehagelærerne har kjennskap til livsmestring som begrep og at de har brukt dette i sitt pedagogiske arbeid det siste året. Jeg har hatt et strategisk utvalg av deltakere, da jeg i samtaler i forkant undersøkte om de er utdannet barnehagelærere, og har erfaring med arbeid rundt psykisk helse, livsmestring og utagerende barn det siste året (Thagaard, 2016). En hensiktsmessig måte å rekruttere deltakere på var å rette en henvendelse til aktuelt personale i barnehager. Personer som var villige til å delta i studien kontaktet meg. Kvalitative studier omhandler ofte til dels nærgående temaer, som barnehagens og personalets arbeidsmetoder, og det kan være vanskelig å finne deltakere. Derfor benyttet jeg meg av seleksjonsmåte som sikrer meg et utvalg av deltakere som var villig til å delta. Denne utvelgelsen av deltakere er basert på denne fremgangsmåten kalles tilgjengelighetsutvalg. En utfordring ved tilgjengelighetsutvalg vil være at personer som da var tilgjengelig for min undersøkelse, er fortrolige med forskning enten gjennom at de er høyt utdannet, mestrer sin livs -og arbeidssituasjon som kan føre til skjevheter i hva som mestres og mindre om de konfliktfylte forholdene som problemstillingen spør etter (Thagaard, 2016). Utvalgte informanter er alle utdannet barnehagelærere, to av dem er videreutdannet som spesialpedagoger, de er alle fortrolige med forskning og føler at de mestrer jobben sin.

Informant «Trude» er utdannet barnehagelærer, hun arbeider som pedagogisk leder på en avdeling med barn i alderen 2 – 6 år, i en to-avdelings barnehage. Hun har det siste året arbeidet spesifikt med psykisk helse i forhold til barn med utagerende atferd,

Informant «Kaja» er utdannet spesialpedagog og arbeider som pedagogisk leder på en avdeling med barn i alderen 4 – 5 år i en barnehage med fire avdelinger. Det siste året har de på deres avdeling hatt barn med spesielle behov som utagerer, og de har hatt et inkluderende læringsmiljø som fokus.

Informant «Nina», er utdannet spesialpedagog og arbeider som ressurspedagog på en avdeling med barn i alderen 3 – 4 år i en fireavdelings barnehage. De har barn som har utagerende atferd på avdelingen og har hatt fokus på psykisk helse og inkluderende læringsmiljø det siste året.

3.9 Transkribering

For å bearbeide intervjuene har jeg transkribert lydopptakene, og dette ga meg mulighet til å gjenoppleve intervjuene (Dalland, 2018). Transkriberingen gjorde jeg rett etter hvert intervju. Jeg lagde egne dokument på hver informant, og har bearbeidet teksten i etterkant for å gjøre det forståelse og i en mer skriftlig form. Jeg har anonymisert alt materialet, og informantenes personvernsopplysninger er i varetatt etter retningslinjer fra NSD. Jeg har søkt NSD og fått godkjent studien. Godkjennelsen er lagt ved som vedlegg. Ved å bruke lydopptak, mistet jeg den nonverbale kommunikasjon, men har tatt vare på mest mulig av informasjonen som ble tatt opp på lydopptaker. Mine informanter brukte mange praksisfortellinger i intervjuene og kom innom mange av spørsmålene i hver fortelling, så spørsmålene i intervjuguiden ble ikke brukt i den rekkefølgen de var satt opp. I et forskningsprosjekt pågår analyseprosess kontinuerlig, og i intervjuene og transkriberingen har jeg analysert hva som er blitt sagt og søkt etter sammenhenger på bakgrunn av min forforståelse og teoriinnhenting til oppgaven (Sollid, 2013). Under transkribering hadde jeg lydopptakene med meg på mitt kontor, som ble låst når jeg tok pauser. Lydopptakene ble slettet rett etter transkribering.

3.10 Analyse

Jeg har analysert intervjuene fra mine tre informanter basert på den hermeneutiske spiral, som en beskrivelse av fortolkningsprosessen som er i stadig bevegelse mellom forståelse/forforståelse og fortolkning. Jeg har valgt å ta med informantenes forståelse av livsmestring innenfor psykisk helse, for å undersøke om vi har samme forståelse av temaet som en bakgrunn for analysen. Min forskerposisjon som jeg har skrevet om tidligere i kapitlet har vært min forforståelse til oppgaven, og basert på denne og den teorien jeg har valgt, har jeg analysert intervjuene for resultater og funn. Jeg har brukt sitater og gjenfortelling av informantenes svar og analysert dem utfra den teorien jeg har valgt til oppgaven.

Analysekapittelet har jeg strukturert i forhold til mellomoverskrifter og her tatt utgangspunkt i mine forskningsspørsmål. Jeg har valgt å ha to delkapittel til informantenes forståelse og deres arbeidsmetoder, for så å gi plass for analyse i forhold til forskningsspørsmål. Etter hvert delkapittel har jeg oppsummert funn for hvert forskningsspørsmål.

3.11 Etikk og etiske hensyn

De etiske regler krever at forskere utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultater og i vurderingen av andre forskeres arbeid. Etiske hensyn innebærer at som forsker tenker over hvordan et tema kan belyses uten at det får etisk uforsvarlige konsekvenser for enkeltmennesker, grupper av mennesker eller hele samfunn (Johannessen et al., 2011).

NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteer) har definert og presisert normer for vitenskapelig redelighet, som jeg tar utgangspunkt i min forskning. Studier som innebærer en nær kontakt mellom forsker og de personene forskeren studerer, som ved i dette tilfellet intervju, får forskeren data som kan knyttes til disse personene. Det blir viktig å følge særskilte retningslinjer som omhandler personvern. Opplysninger som kan identifiseres til enkeltpersoner har være nedlåst mens prosjektet pågikk. Opplysningene skal destrueres etter at prosjektet er ferdig. Forskningsprosjekter som gjennomføres ved blant annet ved universitet som denne oppgaven, og omhandler personopplysninger skal meldes til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig detaljtjeneste). Dette har jeg gjort, og svaret fra NSD er lagt ved i oppgaven som vedlegg 2. Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at: «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt». Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskeren må anonymisere deltakerne i prosjektet sitt, når resultatene av undersøkelsen skal presenteres. Respekten for personenes privatliv, og informantene har krav på å kunne kontrollere hvorvidt sensitiv informasjon om dem selv skal gjøres tilgjengelig for andre.

3.12 Reliabilitet

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Reliabilitet refererer i utgangspunktet til om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat ved å bruke samme metoder som jeg har gjort. Thagaard (2016) refererer til Corbin & Strauss (2008) fremhever betydningen av at kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet og ser tillit til forskningen som uttrykk for troverdighet. Han refererer videre til Silverman (2011) som argumenterer for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningen gjennomsiktig. Det innebærer at jeg på en så god måte

som mulig har gitt en detaljert beskrivelse av forskningsstrategier og analysemetoder som er brukt, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn. Teoretisk gjennomsiktighet bør legges vekt på ved å beskrive det teoretiske ståsted som representerer grunnlaget for våre tolkninger. Data som innhentes gjennom intervju ved lydopptak gir grunnlag for å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengig av forskerens oppfatninger enn notater, som til en viss grad er av at forskerens rekonstruerer utsagn og hendelser (Thagaard, 2016).

I denne oppgaven har jeg intervjuet tre pedagoger som alle arbeider i barnehage i kommunen der jeg studerer. Jeg har benyttet meg av tilgjengelige informanter der jeg kjente til to av tre informanter, og er klar over at dette kan påvirke materialet på intervjuene. Argumentasjon for reliabilitet innebærer at forskeren reflekterer over konteksten for innsamlingen av data og hvordan relasjonen til deltakerne kan påvirke den informasjonen gjennom at deres svar kan være preget av relasjonen til meg som forsker (Thagaard, 2016).

3.13 Validitet

Validitet er knyttet til tolking av data, og den gyldighet av de tolkninger jeg som forsker kommer frem til. Å vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten jeg har studert. Ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert, er å presisere begrepet validitet. Analysen jeg har gjort i forhold til intervjuene representere mine tolkninger av informantenes beskrivelser av deres arbeidsmetoder, og det kan stilles spørsmål om de tolkningene er gyldig i forhold til virkeligheten jeg har studert. Begrepet «gjennomsiktighet» slik Silvermann anvender det og Thagaard referer til, gir et relevant utgangspunkt. Gjennomsiktighet innebærer at jeg som forskeren tydeliggjør grunnlag for de konklusjoner jeg kommer frem til. Fortolkningens styrke er avhengig av hvor grundig jeg redegjør for fortolkningene. Som forsker har jeg måttet gå kritisk gjennom analyseprosessen for å styrke validiteten ved å fortolke dataene og begrunne disse nye forståelsene som prosjektet resulterer i (Thagaard, 2016).

3.14 Oppsummering:

I dette kapitlet har jeg redegjort for de valgene i forhold til forskningsdesign som knytter seg til undersøkelsen fra begynnelse til slutt. Jeg har presentert fremgangsmåten som jeg har benyttet for å finne svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Dette kapitlet har presentert kunnskapssyn, forskerposisjon og de metodene jeg har valgt. Jeg har beskrevet

hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode og forskningsintervju i denne undersøkelsen og videre valg for bearbeiding av intervjuene. Tilslutt har jeg synliggjort refleksjoner rundt etiske retningslinjer og forskningens kvalitet.

4 Resultater og funn av intervjuene

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funnene jeg har gjort gjennom tre intervjuer av to pedagogiske ledere og en ressurspedagog til denne studien. Analysen fra de transkriberte intervjuene blir fremstilt i dette kapitlet. Jeg har valgt å bruke sitater og gjenfortelling av informantenes svar og analyserer dem utfra den teorien jeg har valgt til denne oppgaven, og min forståelse av det de har sagt. Ut fra intervjuene og transkriberingen har jeg valgt å sortere funnene under hovedpunkter med; Informantenes forståelse, personalets arbeidsmetoder, for så å analysere i forhold til forskningsspørsmålene som er;

1. Hvilke prioriteringer har barnehagen gjort basert på rammeplanens verdigrunnlag livsmestring og psykisk helse?
2. Hvordan tilrettelegger avdelingen for å skape et inkluderende læringsmiljø som påvirker barns livsmestring?
3. Hvordan påvirkes arbeidet med disse barna av personalets væremåte, holdninger og kunnskapsnivå?

Diskusjon innenfor de forskjellige tema vil komme fortløpende i hvert tema.

4.1 Informantenes forståelse

Denne delen av kapitlet dreier seg om informantenes forståelse for begrepet livsmestring innenfor psykisk helse og hva som bidrar til livsmestring. Mine informanter har gjennom kunnskap og erfaringer det siste året fått en forståelse av begrepet livsmestring og hva deres arbeidsmetoder er, som er betinget av den konteksten de har arbeidet i. Denne konteksten er basert på deres subjektivitet i forhold til sitt arbeid og alle informantene har ervervet seg kunnskap om emnet basert på deres forskjellige opplevelser (Johnsen, 2007). Denne forståelse er også viktig å for meg som forsker å vite noe om, når jeg skal tolke deres svar fra intervjuene.

4.1.1 Forståelse for begrepet livsmestring

Mine informanter forteller at i deres barnehager ser de på livsmestring som egenskaper barn må ha for å håndtere livet sitt.

Nina sier:

«Det finnes noe i hvert enkelt menneske som gir livsmestring. Egenskaper som blant annet stahet, på en positiv måte, er bra for barn. Gjennom å være sta og ha vilje, skapes det motivasjon hos barnet til å mestre nye ting».

Kaja sier:

«..barn må få en «sosial ryggsekk» for å mestre livet sitt. Med det mener jeg toleranse for andre, egenskaper som empati, sosial kompetanse, selvregulering og evne til å møte motgang». Hun beskriver videre; «..barn må erfare at livet ikke bestandig er rettferdig, og det skal de lære».

Trude mener at :

«god sosial kompetanse og evnen til å møte motgang er de viktigste egenskapene, samtidig som barnet skal lære seg å unne andre å mestre».

Kajas utsagn «sosial ryggsekk» kan bety den kompetansen og væremåte barnet har og må erverve seg i samspill med andre i løpet av livet i form av verdier og holdninger. Dette samspiller med de egenskapene hun selv trekker frem som sosial kompetanse, empati, selvregulering, håndtering av følelser. Nina trekker frem stahet og vilje som egenskaper som viktig for barns mestring til å lære nye ting. Stahet og vilje kan sees som barnets evne til å påvirke og motivere sine omgivelser til å skape aktiviteter for å virkeliggjøre sine talenter, og aktivt finner glede i lek og samspill med andre. «Å håndtere motgang» trekker både Trude og Kaja frem som viktige egenskaper. De sier begge at livet ikke alltid oppleves som rettferdig, og dette er noe barn skal erfare og lære seg å takle. Dette kan sees som barns evne til selvregulering, og til å utvikle motstandskraft. «Lære seg å unne andre» kan sees som barnets evne til å delta i aktiviteter i samspill med andre, og at barnet må erfare å ta hensyn til andres behov og tilpasse sin atferd i forhold til andre. Gjennom å takle blant annet misunnelse og sjalusi, og dette kan dette tolkes som å utvikle sosial omgjengelighet i forhold til å mestre vanlige belastninger i livet (Helsedirektoratet.no, 2017).

Som beskrevet under begrepsavklaringen, så handler begrepet «livsmestring» om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv (Helsedirektoratet.no, 2017). Informanter har beskrevet deres forståelse av «livsmestring», og den sees i samme forståelse som Helsedirektoratet har definert det som. De nevner egenskaper som blant annet sosial kompetanse, selvregulering, stahet og vilje, og kan sees som egenskaper som barnet må ha for å ha mulighet til å forstå seg selv og andre for å kunne mestre sitt eget liv. Informantene mener at livsmestring er egenskaper som barnet må videreutvikle for å kunne påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv, som sosial kompetanse, selvregulering, stahet og vilje. Egenskaper som bidrar til sosial livsmestring kan sees som mentale prosesser, og ved at personal i barnehagen bruker verktøy som regulering, veiledning og seg selv som rollemodell gjennom daglige aktiviteter, bidrar til at barn internaliserer disse egenskapene og de kommer videre i sin utvikling (Bø, 2018).

4.2 Arbeidsmetoder

I denne delen av kapitlet vil jeg komme inn på hvilke arbeidsmetoder informantene bruker som bidrar til livsmestring for utagerende barn. Gjennom de erfaringene og konteksten de har vært i, har de ervervet seg kunnskap om emnet og en forståelse av hvilke arbeidsmetoder som bidrar til livsmestring.

Kaja sier at de arbeider med livsmestring gjennom å;

«..å se barnet som det er, og ikke hvordan det kan bli, ved å kjenne barnets iboende ressurser og hvilke interesser de har, kan personalet bidra til å videreutvikle egenskapene som kan bidra til livsmestring. Det er viktig å forme barnet som det individuelle mennesket det er og ikke forme barn som en masse».

Det «å se» barnet kan sees som personalets evne til å tolke, observere og kartlegge barna for å få en oversikt over barnets iboende egenskaper for å kunne iverksette tiltak som tar utgangspunkt i barnets behov i forhold til hvordan barnet påvirker sine omgivelser. Dette kan sees som en kompetanse personalet har, hvor de kartlegger barnet utfra beskyttelse og risikofaktorer som somatiske og psykologiske egenskaper hos barnet, familieforhold og barnehagens egne forutsetninger. På bakgrunn av disse faktorene «ser» vi også barnet i kontekst, her og nå og miljøet det befinner seg i og hvordan det påvirkes av disse, for å kunne endre miljøet rundt barnet som kan føre til en videreutvikling av barnets egenskaper som bidrar til livsmestring.

«...å forme barnet som det individuelle barnet og ikke forme barn som en masse» kan sees i sammenheng med å ha forståelsen for at barn må ha ulik tilrettelegging basert på deres individuelle forutsetninger for å utvikle seg. Å tilrettelegge likt for hele gruppa, og se barnegruppa som en enhet er å behandle barn ulikt (Holland, 2013). Dette utsagnet kan sees som Kajas evne til å tilrettelegge for en undervisning som er relatert til barnet som skal motta undervisningen, og ikke til selve prinsippet for spesialundervisningen (Haustätter, 2012). Spesialpedagogisk tilrettelegging i barnehagen beskrives med at barnehagen tilrettelegger for et fullverdig tilbud for barn som trenger et spesielt tilrettelagt tilbud der den individuelle tilpasningen er nødvendig (Barnehageloven, 2005).

4.2.1 Gode relasjoner

Mine informanter sier at gode relasjoner er det viktigst verktøyet som bidrar til livsmestring og som forskning viser til så er en god voksen – barn relasjon fundamentet for gode læringsmiljø. Relasjonsbygging dreier seg om å etablere en relasjon til barnet som er preget av varme, forståelse og positiv perspektivtaking. Eksempler på relasjonsbygging er perspektivtaking, småprat, aktiviteter, mestringsopplevelser, kvalitetstid med noen elever, god stemning (Askeland, Apeland & Solholm, 2014).

Nina sier:

«gode relasjoner mellom barn og voksen bidrar til livsmestring. Barn trenger gode voksne som er tilgjengelig for barna som ser dem, favner dem og som ser hvert barn som et enkeltindivid og ikke som en gruppe. Ser de voksne individet, kan de tilrettelegge på en ordentlig måte som gjør at barnet kan mestre livet på best mulig måte i det totale bildet».

Drugli og Lekhal sier i sin bok at gode relasjoner bygges gjennom at den voksne forstår, anerkjenner og bidrar til å regulere barns følelser (Drugli & Lekhal, 2018). Relasjonen voksen- barn i barnehagen trekkes frem som unik, på bakgrunn av at det er en relasjon barnet ikke kan velge bort, og ved at den er arrangert der den voksnes oppdrag gjennom arbeidet er å påvirke barnet (Fallmyr, 2017). Vygotsky fremhever i sine teorier at relasjonen er med på skape barns selvoppfattelse, fordi barn lærer seg å forstå seg selv gjennom sosiale samspill, samtidig som barnet påvirker sine omgivelser med sin opplevelse av seg selv (Tetzchner, 2012). Informantene sier at de gjennom å etablere gode relasjoner til barn har de bedre forutsetninger til å skape hensiktsmessige tiltak for barnet på bakgrunn av at de kjenner barnet

og dets handlingsmønster. De sier at de favner barna, skaper god stemning ved at barna skal føle glede og trivsel, og er tilgjengelige som kan sees som å skape situasjoner en til en med barnet med småprat og positiv interaksjon. Ved å kjenne barnet og at barnet kjenner den voksne kan man legge til rette for at barn får rett tilrettelegging i barnehagen.

4.2.2 Trygge tilknytningspersoner

Informantene sier at de gjennom gode relasjoner fremmer de barnas psykiske helse og livsmestring. Trude sier:

«å skape gode relasjoner til barna er viktig. Barna skal være trygge på at de blir godt ivaretatt. Som voksen må man være tydelig på forventninger og de skal føle at de voksne er der for dem. Barnet skal være glad, føle glede og trivsel i barnehagen. Gjennom gode relasjoner når jeg frem til enkeltbarnet og kan tilrettelegge for dem individuelt så de føler mestring».

Trude og Nina mener de skaper trygge og gode relasjoner gjennom sin tilstedeværelse, og ved at barna føler at personalet er tilgjengelig for dem. Relasjoner preget av trygghet, gjensidighet, glede og gjennom tilrettelagte tiltak for barna, gir barna en god forutsetning for en god utvikling, og dette beskriver de. Barn har et grunnleggende behov for tilknytning til nære omsorgspersoner og personalet i barnehagen kan sees som dette. Trygg tilknytning etableres når barnet opplever å bli forstått, verdsatt og godt ivaretatt av en nær omsorgsperson. Gjennom å bli forstått må barnet føle at de blir hørt og få medvirkning. En interaksjon som preges av positiv perspektivtaking der begge parter føler at de blir hørt gir følelse av å bli verdsatt (Schibbye & Løvli, 2018).

Mine informanter tilrettelegger for trygge læringsmiljø som er preget av voksne som er sensitive for barns behov og individuelle tilrettelegging, ved at Trude sier at «vi voksne er der for dem», og kan veilede og regulere barna når de er usikre i lek for å bidra til at leken utvikler seg videre. Dette kan sees i sammenheng med at de voksne ser seg selv som trygge tilknytningspersoner for barnet gjennom å være barnets trygge base for utforskning og læring, samtidig som den voksne er barnets trygge havn for omsorg når barnet trenger støtte i samspill (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013). Trude sier at hun er tydelig på forventninger, og det kan sees som at gjennom gode rutiner og etablerte regler skapes det trygghet i relasjonen. Eksempler på tydelige forventninger kan være gode rutiner og

forutsigbarhet gjennom barnehagedagen, krav til god atferd, støttende grensesetting, krav til innsats (Askeland et al., 2014).

Trude sier også at barnet skal føle mestring gjennom god tilrettelegging, og dette er en faktor i livsmestringsperspektivet der det nevnes at barnet skal mestre, finne glede og aktivt delta i den kulturen som påvirker deres læring (Helsedirektoratet.no, 2017). Gjennom å delta aktivt må den voksne se på barnet som subjekt og ta deres perspektiv og la barna få medvirkning i aktiviteten (Bae, 2007).

4.2.3 Funn:

Gjennom disse utsagnene har jeg en forståelse av at mine informanter har gjort seg noen erfaringer med å arbeide med psykisk helse og livsmestring. De sier at deres arbeidsmetoder, som bidrar til livsmestring for barn som utagerer, er basert på gode relasjoner mellom voksne og barn der de voksne fungerer som trygge tilknytningspersoner. De sier at de vektlegger å skape gode relasjoner og at relasjonsbygging handler om at den voksne forstår, anerkjenner og bidrar til å regulere barns følelser (Drugli & Lekhal, 2018).

4.3 Hvilke verktøy bruker personalet i arbeidet med livsmestring?

Vygotsky legger vekt på betydningen verktøyene som kulturen tilbyr for å støtte individets tenkning for å mediere læring. Psykologiske verktøy som språk, tegn og symboler som blir brukt i den kulturen vi er i påvirker individets læring. Vygotsky mener at språket er det viktigste symbolsystemet vi har, og gjennom språket forstå vi de andre verktøyene som kulturen inneholder. Hans teorier omfatter den voksens oppgave å veilede og assistere barna i deres læring (Woolfolk, 2004), og det blir i denne studien viktig å finne ut hvilke verktøy personalet bruker i arbeidet.

Nina sier:

«Jeg bruker seg selv som et verktøy i møte med barn. Jeg kobler meg på barnet ordbruk og stemmeleiet som passer for barnet. For eksempel ved å snakke med lav stemme til det beskjedne barnet, og tullestemme til det trygge barnet. Når jeg har oppnådd kontakt blir jeg mer direkte og personlig basert på deres personlighet. Når barnet opplever en god kontakt, etablerer vi en «du og jeg» følelse som er trygt». «.. det handler ikke bare om at jeg som voksen skal kjenne barnet, barnet skal også

kjenne meg og mine handlingsmønster. Av og til sier jeg til barnet; Jeg ser i ansiktet ditt at det er noe. Da forteller barnet hva som er i veien».

Kaja forteller at som pedagog må hun bruke hele seg sammen med barna:

«Jeg bruker meg selv som verktøy og min evne til godt samspill med barn gjennom språket. Hvis jeg ikke bruker meg selv som verktøy ved å speile situasjonen vil ikke barn lære av situasjonene. Barn lærer i her og nå situasjoner og det er ikke alltid at det passer å snakke om det senere. Grensegangen mellom å sette tydelige grenser og ha god relasjon er mange ganger vanskelig, men når man har en god relasjon løser man disse situasjonene fortere, fordi jeg vet hva som virker på hvert enkelt barn».

Kaja sier at grensegangen mellom god relasjon og grensesetting kan oppleves vanskelig men fungerer bra fordi hun gjennom god relasjon kjenner barnets reaksjonsmønster, og handler utfra dette. Gjennom alle interaksjonen Kaja og barnet har hatt, har gitt Kaja kompetanse til å tolke barnet og handle med regulering i forkant for å unngå negativ reaksjon fra barnet og negativ grensesetting fra den voksne.

Trude sier:

«Gjennom å etablere gode relasjoner gir jeg mye av seg selv. Barn kommer til meg med både gleder og sorger, og vi løser ting sammen. Av og til er det nok at jeg gir barnet støtte med min tilstedeværelse, et smil eller nikk. Andre ganger må jeg delta i leken, og være en støttende og deltakende lekekamerat for å få barnet til å mestre i leken».

Alle tre informantene sier at de bruker språket og deres egne egenskaper basert på kunnskap, verdier og holdninger som en arbeidsmetode for å bidra til livsmestring. De nevner deres evne til å «koble seg på», «bruke hele meg» og «tilstedeværelse», og det kan sees som sensitivitet. Nina forklarer dette med å lese det i ansiktet til barna, mens Trude mener at gjennom sin tilstedeværelse kan bekrefte eller veilede barnet med små gester. Hun forteller her hvordan hun bruker språket eller små gester til å regulere eller oppmuntre barnet til videre lek. Hun gir da barna den støtten de trenger uten å overta – og hun fyller da sin rolle som den kompetente andre. Om vi attpåtil erkjenner menneskets unike egenskaper og ferdigheter til å bruke tilstedeværelse som verktøy i læring og bekrefter den andre, nærmer vi oss det Honneth forstår som anerkjennelse (Lund). Språket brukes i hverdagslige praksiser for å mediere

læring (Säljö, 2001). I et sosiokulturelt perspektiv vil barnehagelærerens rolle ikke bare være som tilrettelegger, men også gjennom «å mediere muligheter for opplevelse og læring ved målrettet å henlede barnas oppmerksomhet mot objekter og fenomener». Å undervise i barnehagen innebærer at barnehagelæreren har et mål for barns læring og skaper situasjoner der barna kan lære, eller utnytter situasjoner som oppstår spontant som en anledning til å lære (Hammer, 2012).

4.3.1 Sensitivitet:

Informantene beskriver hvordan de ser og kobler seg på hvert enkelt barn og kan sees som sensitivitet. Dette beskrives som viktig egenskap hos den voksne i arbeid med barn.

Sensitivitet betyr følsomhet, evne til å fange opp signaler og å respondere på dem. Gjennom den voksnes sensitivitet gir det barnet grunn til å føle seg sett og ivaretatt. Dette fører til at den voksne fortløpende fanger opp signaler om barnas behov, også de sosiale og emosjonelle behovene (Vaaland, 2017). Mine informanter beskriver det som viktig å være tilstede og regulere i leken med barn som trenger ekstra støtte. Det krever en bevissthet av den voksne, som kan fange opp signaler fra barnet for å tilrettelegge riktig (Vaaland, 2017). Å være sensitiv er en kjernekomponent i gode relasjoner og trygg tilknytning. Barn trenger å oppleve gjensidige samspill flere ganger om dagen, som vil fremme trivsel, læring, medvirkning og bidra til en god utvikling hos barnet. Ved å være tilstede sammen med barnet og fange opp barnets oppmerksomhetsfokus og uttrykk i samspillsituasjoner blir den voksne mer kjent med barnet interesser, kapasitet og behov (Drugli & Lekhal, 2018). Denne kompetansen på det individuelle barnet kan bidra til gode og riktige observasjoner og kartlegginger av barnet. Mine informanter beskriver også at de tolker barnet ved å «se», «lese» barnet og det kan sees i sammenheng med at de er trygge omsorgsgivere som er sensitive for barns uttrykk og atferd.

4.3.2 Respekt og tillit i relasjoner

Mine informanter sier at det er viktig å tolke barnet for å kunne tilrettelegge for det. De sier at arbeidet som bidrar til livsmestring er å videreutvikle barnets egenskaper og da brukes verktøy som veiledning og regulering. Gjennom alle tre intervjuene forstår jeg at anerkjennende kommunikasjon er kommunikasjonsmåten som er relevant for arbeidet med livsmestring, gjennom at de blant annet bekrefter følelser i hverdagssituasjoner. Informantene sier også at de tilstreber at barnet føler seg trygg i samspill og at den voksne forstår og hjelper barnet å tolke situasjoner positivt. For å kunne være anerkjennende er det avgjørende å være å

ha tilgang til egne følelser. Vi må la oss berøre av andre og samtidig kjenne på følelser i oss selv (Schibbye & Løvli, 2018).

Filosofen Søren Kierkegaard var en av dem som knyttet anerkjennelse til det å «bygge opp den andre» og poengterte at ved å lytte til den andre, ved å vende oss mot den andres tanker og ord, får vi frem det beste i hverandre. Hans syn på kjærlighet passer fint til anerkjennelsens grunntone. Anerkjennelse er et optimistisk syn på menneskets og relasjonens mulighet gjennom den voksnes ansvar i å hente frem det beste i seg selv og barnet. Alex Honneth, tysk filosof, forklarer anerkjennelse gjennom at han tar utgangspunkt i metaforisk betydning av usynlighet. I denne metaforen ligger det at mennesket kan behandle andre intensjonelt, som om andre ikke eksisterer. Ved å «se rett gjennom» og unnlate å hilse på andre kan vi frembringe en følelse av usynlighet hos andre. Denne usynligheten kommer ikke av at vi ikke ser dem, men at vi med vilje ikke ser dem. Vi har på den motsatte side evne til å synliggjøre andre ved å vise med gester, mimikk og enkle fraser statsfester vi om andre mennesker eksisterer eller ikke (Honneth & Margalit, 2001).

4.3.3 Regulering:

Mine informanter bruker begrepene regulering og veiledning som beskrivelser for hvordan de arbeider med barn som utagerer, og de har noen tanker om hva som er forskjellen:

Kaja sier:

«Barn har ikke samme tankemønster og kognitivt på samme utvikling som oss voksne. Når vi regulerer dem forteller vi dem i «her og nå» situasjoner hva de skal gjøre. Mens i veiledning snakker vi om hvordan de heller kunne gjort ting». «Når barn er sinte lærer de ikke, man må forhandle i fredstid, og da bruker vi situasjonen i etterkant og veileder på hva barnet kunne gjort».

Trude sier:

«Når jeg regulerer gjør jeg det i her og nå situasjoner. Det vil si å være tydelig i språket, og gi en rask respons på hva barnet gjør. Dette er en handling på en situasjon. Veiledning er å så tanker gjennom «enn hvis?» og hvordan barnet forstår situasjonen og kan handle utfra dette i en senere anledning.»

Det informantene sier om veiledning, kan sees i sammenheng med at man gjennom å veilede har man en oppfattelse av at veilederen skal lede barnet til en ny forståelse av deres egen måte

å gjøre ting på, basert på deres ståsted (Høigaard, Jørgensen & Mathisen, 2001). I denne sammenhengen kan veiledning sees som å bli håndledet av en veileder, og dette kan være en trygg tilknyttingsperson. I samspill med barn har den voksne en viktig funksjon gjennom følelsesregulering. Gjennom å regulere barnet i samspill, der den voksne ser at barnet ikke håndterer sine følelser, kan den voksne støtte barnet og hjelpe barnet til å redusere intensiteten i følelsene det har. Slik regulering er ikke først og fremst verbalt. Den voksne kan roe ned barnet ved egne bevegelser, roer ned sine egne bevegelser, kanskje hun ser bort, demper toneleie og reduserer ansiktsmimikk. Om barnet er urolig, tar den voksne opp barnet på fanget, bysser det og holder det tett. I slike situasjoner hjelper den voksne barnet til å nedregulere sine følelser. Gjennom adekvat respons på følelser som barnet opplevde «der ute» til gjenkjennelig til senere situasjoner og barnet kan ved en senere anledning håndtere følelsene gjennom selvregulering (Schibbye & Løvli, 2018). Dette kan også sees som ytre og indre regulering, slik Vygotsky beskriver selvregulering. I andre situasjoner kan barnet bare trenge at den voksne gir regulering gjennom gester, ved et nikk eller risting på hodet eller ved å bruke språket, slik Trude forteller om i intervjuet. Ogden bruker i sin bok begrepet «atferdskorrigerer», der han sier at dette handler om at de voksne må sette i verk tiltak for å redusere uønsket atferd. Denne korrigeringen sees på som en påvirkning gjennom positive eller negative konsekvenser, og den kan gis ved verbale tilbakemeldinger eller gjennom for eksempel gester (Ogden, 2017). Informantene bruker å regulere barn som begrep når de lærer barn i her og nå situasjoner. De sier at når de regulerer og veileder barna, er det basert på deres evne til å bruke språket gjennom å støtte og fange opp barns uttrykk, for å gi barnet en ny læring.

Barn trenger et språk for å kunne forstå hva den voksne mener og videreformidle sine egne følelser. I barnehagen trenger barn å oppleve at deres følelser blir møtt og akseptert med gode responser, og at de lærer seg å kjenne igjen følelsene og sette ord på dem når kjenne dem (Schibbye & Løvli, 2018). Nina forteller om prioriteringer de har gjort i arbeidet med barna i forhold til dette:

«Vi har faste samlinger med barna om dette temaet, som vi siden trekker inn i det daglige arbeidet. Vi bruker verktøy som psykologisk førstehjelp for å få barn til å snakke om følelser.»

Informantene nevner verktøy som psykologisk førstehjelp som et konkret verktøy for å skape et språk om følelser og faste samlinger med barna. og her ser vi et eksempel på hvordan dialogen skaper mening i den kulturen vi er i (Woolfolk, 2004).

4.3.4 Støtte til læring

Barns indre motivasjon til å utforske og lære kan bekreftes og støttes gjennom daglige aktiviteter i barnehagen, som i rutinesituasjoner, planlagte pedagogiske opplegg og i leken. I slike situasjoner kan det være mulig å mestre ting som kan føles utfordrende, med støtte fra trygge omsorgsgivere (Drugli & Lekhal, 2018).

Kaja sier:

«Barna ønsker å leke med de andre barna, så jeg er tilstede i leken og regulerer barna. Er jeg ikke tilstede kan det smelle fordi de ofte kan misforstå situasjonen eller at de ikke har adekvat lekekompetanse, og leken er ødelagt. Jeg må i noen situasjoner sette tydelige grenser for barnet, og det kan oppleves vanskelig».

Kaja ser viktigheten av barns deltakelse i vennskap og felleskap for barnets utvikling, og de tilrettelegger gjennom deres tilstedeværelse for god regulering i daglige aktiviteter der barn får mulighet til å føle mestring. Det å være en del av et felleskap er en beskyttelsesfaktor for barns utvikling av den sosiale og emosjonelle kompetansen (Løkken & Martinsen, 2018), og barn strekker seg langt i disse relasjonene og er en god læringsarena der de lærer av hverandre (Greve, 2009).

Nina sier:

«.. gjennom å kjenne barnet vet jeg hvordan jeg skal regulere barnet samtidig som jeg tar vare på relasjonen. Når jeg møter barnet gjennom å lese barnets uttrykk og atferd for så å agere utfra dette, gir dette en trygghet for barnet i samspillet. Ved at barnet har en god relasjon til meg, kjenner også barnet mine atferds uttrykk».

Nina sier «å lese» barns uttrykk og atferd, og jeg forstår henne som at hun bruker det «å lese» som et verktøy for å forstå hva barnets vil gjøre utfra konteksten, og dermed regulere fortløpende for å gi barnet trygghet i samspill med andre barn. Når barn opplever at den voksne ser, forstår og gleder seg over det, opplever barnet seg vel og viser glede over å være i samspill. En trygg voksen vil støtte barnet i dens følelser og hjelpe barnet å regulere dem, og hjelpe barnet til å bli kjent med egne og andres følelser og etter hvert gjenkjenne dem. Dette

vil være en vesentlig dimensjon ved psykisk helse og et bidrag til livsmestring (Brandtzæg et al., 2013).

Kaja sier i intervjuet at det kan være krevende å være en voksen som skal regulere ved å sette grenser samtidig som barnet skal føle seg i varetatt. Trude og Nina forteller også dette, men bruker ikke ord som krevende. De sier alle tre at de må være tydelige, oppleves som forutsigbare samtidig som de tar vare på relasjonen. Når personalet skal forebygge utagerende atferd hos barn i barnehagen er det avgjørende at voksenmiljøet opptrer som autoritative voksne. Dette perspektivet bygger på Baumrinds (1991) modell om oppdragerstiler og handler om å kombinere relasjonsbygging til barna med læring av grenser og normer. Baumrind har tatt utgangspunkt i to brede dimensjoner; relasjon og krav/kontroll. Disse ulike variantene av disse dimensjonene danner grunnlag for fire voksenroller: Autoritativ som er varm og tydelig/høy på krav, ettergivende som er varm med mindre grad av krav, forsømmende som er lav på varme og liten grad av krav og autoritær som er høy på krav og lav på varme.

Som nevnt i teoridelen, har Dodge laget en informasjonsbearbeidingsmodell som viser hvordan barn med utagerende atferd ofte feiltolker sine omgivelser. Blant annet avkoder de, og organiserer mindre sosial informasjon og færre sosiale koder enn andre, de feiltolker sosiale signaler og handlinger, setter seg mål som er skadelig for relasjoner, har færre reaksjonsalternativ og er positiv til aggresjon (Ogden, 2017).

Trude sier:

«..fra barnet er helt liten setter vi grenser innenfor normer og regler overfor dem, og hjelper dem til å takle denne motstanden. Barnet viser ofte motstand når de ikke få sin vilje, og da må vi voksne være der og støtte dem til å regulere deres følelse av å få motstand. Jeg mener det er viktig prosess i livsmestring».

Her sier at Trude at hun gir barna tilpassede utfordringer i miljøet for å få mestringsfølelse. Det vil derfor være viktig personalet er tilgjengelig og hjelper barna til å tolke situasjonene i riktig retning, slik at de kan lære nye strategier i sosialt samspill. Dette kan settes i sammenheng med Antonovsky beskrivelse av salutogense der han mener at vi må skape aktiviteter som er forståelige og håndterbare for barnet slik at barnet oppnår mestring som bidrar til positiv helsefremmende utvikling (Antonovsky, 2012). I Rammeplan er livsmestring blant annet beskrevet som evne til å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med

egne og andres følelser, og dette kan barn lære seg gjennom å mestre i lek sammen med andre barn. Mine informanter sier de tilrettelegger for aktiviteter der barnet mestrer samspillet med andre barn. Men noen ganger virker ikke tiltakene som vi setter i gang. Nina forteller:

«Det handler igjen om relasjoner. Kjenner du ikke barna kan du ikke tilpasse og legge til rette for at deres interesser kommer frem. Voksne som planlegger aktiviteter og strever med å få barna med, gjør at de voksne også mister gnisten og sin mestringsfølelse og da er det ikke bra for noen». «Når vi bare skape aktiviteter der de voksne ikke har tatt barns perspektiv får vi ikke barna med oss. Vi kan klippe «mariofigurer» om det er klipping som er fokus. Vi trenger ikke å klippe trekanter bare for å gjøre det».

«I tiltak vi satte i gang med et barn løftet vi barnets interesse og satte i gang aktiviteter som interesserte han og de andre barna. Dette for å løfte barnet og få han til å mestre. Men i ettertid ser vi at dette ikke fungerte». Hvorfor ikke? «Vanskelig å si, men han var nok ikke moden og vi kjente han ikke godt nok. Da ble tiltakene feil og det ble ingen nytte i det vi gjorde. Han endret ikke atferd, men han ble motivert til å gå i barnehagen. Vi hadde ikke kompetanse nok til å iverksette de rette tiltakene for han».

Personalgruppa har her tatt barns interesse inn i aktiviteten, men ikke kartlagt barnet på riktig måte, basert på deres relasjon, observasjon og sensitivitet til barnet, og klarte ikke å tilpasse aktiviteten etter det barnegruppa var motivert for. Nina mener at personalet ikke har nok kompetanse i forhold til iverksetting av tiltak basert på barnets utfordringer og utviklingsnivå. Aktiviteten ble satt i gang for aktivitetens skyld basert på barnet interesse for temaet, men personalet hadde ikke kompetanse til å gjøre aktiviteten håndterbar for barnet. Dette kan sees i forhold til Antonovskys teori om hva barnet opplever av sammenheng med forståelighet, håndterbart og mestring, og de voksnes evne til å ta barns perspektiv. Dette viser hvor viktig det er å gjøre aktivitetene basert på barns interesser og motivasjon.

4.3.5 Regulering av følelser

Rammeplan for barnehager sier at barn skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser. Slik jeg tolker det må barnet i alle disse tre punktene lære seg å regulere sine følelser. Et av spørsmålene i intervjuguiden var hvordan personalet arbeider med dette.

Kaja sier:

«Jeg bekrefter følelser på godt og vondt i samspill med barn. Det er viktig å ikke avfeie barnet når det er lei seg og møter motstand, men heller spørre dem hvorfor dem er lei seg. Barna må få lov til å kjenne at det de opplever ikke greit. For oss voksne kan det være en filleting, men for barnet er det viktig». «Når de blir møtt underveis med forståelse blir ikke det et fjell av følelser».

Selv om den voksne forstår barnets følelser er det viktig å se fremover og skape veien videre for barna så dem rustes til videre liv. Kaja sier videre:

«Gjennom å si «trur du at du klarer å gå på foten» i stedet for å si «opp og hopp», anerkjenner jeg både smerten og viser barnet respekt til å avgjøre selv om det kan gå på foten». «..anerkjenner barnets følelse når de forteller om dem, og da lærer de hvordan følelsen kjennes i kroppen».

Trude forteller at det er viktig å anerkjenne barns følelser.

«Jeg bruker hverdagssituasjoner til å øve på regulering av følelser. Når det er bra å vente kan man vente». «Regelleker er også bra for at de skal få erfare motgang. Konflikter i samspill med andre barn er en fin arena for barn å regulere negative følelser, og da hjelper vi voksne barna når de vil ha hjelp. Vi kan ikke ta styringa i alle settinger.

Kajas sier at ved å bekrefte barnets følelser, lærer barna å sette ord på sine følelser, og kjenne igjen følelsen i kroppen. Hun sier at hun ber barnet om å sette egne ord på hva som kan være vondt, for så å anerkjenne barnets følelse. Ved å være åpen for hva barnet føler og setter ikke sine egne følelser inn i samtalen, kan sees som en god regulering av følelser. Barnet får utvikle evne til å lære seg å gjenkjenne og forstå sitt følelsesspekter gjennom å få anerkjennelse for de negative følelsene sine hos en nær omsorgsperson. Gjennom å skape trygge rammer rundt følelsesregulering, der barna får prøve ut sine følelser i her og nå situasjoner slik Trude forteller, gjør at barna lærer å håndtere og lære seg å komme ut av den negative følelsen. Mine informanter sier at de regulerer barnet i situasjoner som oppstår og det tolker jeg som en ytre regulering slik Vygotsky beskriver det (Woolfolk, 2004). Trude sier at personalet ikke kan ta styringen i alle settinger, og det tolker jeg som at de gir mulighet for at barnet selv kunne bruke og erfare denne lærdommen i etterkant og internalisere den. De legger også opp til aktiviteter der de må lære å regulere seg selv, gjennom blant annet spill og regelleker slik at personalet kan stimulere til selvregulering i en positiv samhandling. Det å

gradvis lære seg å regulere følelser på sosialt aksepterte måter slik Trude beskriver, er helt nødvendig både for å fungere i sosialt samspill og for å kunne takle frustrasjoner og motgang i livet uten å bli overveldet av egne følelser (Drugli & Lekhal, 2018). I en slik samhandling vil også barnet få ytre regulering av voksne og andre barn, og få mulighet til å regulere andre gjennom språket med samme tegn og språk det selv ble regulert med, for så klare å regulere seg selv gjennom indre tale, dette kan sees likt Vygotskys teorier om selvregulering (Woolfolk, 2004). Kaja og Trude sier at de bekrefter barns følelser gjennom språket. De bruker regulering og anerkjennende kommunikasjon for å lære barnet å håndtere egne og andres følelser. Den sosiokulturelle teorien understreker viktigheten av dialogen mellom barn og den mer kompetente andre for barnets utvikling av mentale prosesser. Gjennom denne interaksjonen tilegner barnet seg kulturens tankemønstre og atferdsmønstre (Woolfolk, 2004). Trygg tilknytning fremmes særlig ved at den voksne gir barnet gode trøsteopplevelser når barnet trenger hjelp til å regulere vanskelige følelser. Trøst skal også styrke barnet til å overkomme det som er vanskelig, og bli klar til å fortsette sin aktivitet (Drugli & Lekhal, 2018), og Kaja gir gode beskrivelser på hvordan hun gjør dette.

4.3.6 Funn:

Informantene sier at de bruker seg selv som verktøy i arbeidet som bidrar til livsmestring. Deres evne til å fange opp og gi svar på barns uttrykk og signaler (Vaaland, 2017) gjennom å anerkjennende kommunikasjon. Informantene fortelle at de bruker språket og deres evne til å tolke barnet som verktøy for å regulere og assistere barna i her og nå situasjoner

4.4 Hvilke prioriteringer har barnehagen gjort basert på livsmestring og psykisk helse

Kulturen og samspillet mellom miljøets deltakere kan påvirkes av de prioriteringene som blir gjort i forhold til barnehagens system. Et av forskerspørsmålene er hvilke prioriteringer barnehagen har gjort i forhold til livsmestring og psykisk helse. I denne oppgaven undersøker jeg de prioriteringer barnehagens ledelse har gjort i til forhold til kvalitet og kvalitetsutvikling i forhold til psykisk helse.

4.4.1 Voksenrollen

Gjennom å være en sensitiv voksen og en voksen som deltar i aktiviteter, kan man se på dette som den mer kompetente andre (Bråten, 2004), ved at de støtter barnet til å etablere ny lærdom. For å være den kompetente andre for barn som utagerer, må personalet inneha en

kompetanse for å takle den utagerende atferden. I alle tre barnehagene har de deltatt i kommunens kompetansehevingsprogram for å øke kompetansen på blant annet voksenrollen. De har i alle barnehagene arbeidet med dette på et systemisk nivå, gjennom prioriteringer som barnehagens leder har ledet. I denne undersøkelsen har jeg undersøkt tre barnehager, to store og en liten, og jeg har ikke gjennom analyseringen klart å finne forskjell på arbeidsmetoder, på bakgrunn av barnehagestørrelse. Det de alle tre har fortalt er at personalets væremåte i forhold til holdninger og kunnskap påvirker arbeidet med livsmestring, og to av informantene mener at kvaliteten ligger i personalets evne til å håndtere egne følelser i møte med barn som utagerer.

Det essensielle i arbeidet med å fremme barns psykiske helse og livsmestring er å bidra til å støtte deres emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling. Voksen – barn relasjonen er den aller viktigste ressurs i arbeidet med å fremme livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018), og når barnet opplever nære emosjonelle relasjoner er det større sannsynlighet at den det føler seg forstått, anerkjent og inkludert (Antonovsky, 2012). Alle tre barnehagene som mine informanter arbeider i, og gjort systemiske prioriteringer rundt arbeidet med voksenrollens betydning.

Nina sier at barnehagen har brukt personalmøter i arbeidet med voksenrollen:

«for å kunne regulere barn må man kjenne sine egne følelser». Barnehagen har fokusert på refleksjoner rundt voksenrollen, og de ansatte har blitt utfordret gjennom blant annet rollespill til å bli kjent med egne følelser og reaksjonsmønstre for å ivareta barna på en bedre måte».

Trude sier:

«Vårt arbeid med voksenrollen og psykisk helse er blitt gjort i samsvar med kommunens kompetansehevingsprogram og vi har prioritert å bruke møter i barnehagen til å arbeide med dette»

Kaja sier:

«..våre prioriteringer går på voksenrollen gjennom at alle barn skal bli sett og hørt hver dag. Vi gruppedeler så vi har mulighet å se hvert enkelt barn og ved å være en støttende voksen, men en hand på skuldra til barnet».

«Det kreves mye kunnskap om barnet og være trygg på egne følelser, når man skal sette gode grenser samtidig som barnet skal føle seg trygg når de utagerer som verst».

Alle tre sier at de har fokus og refleksjoner rundt voksenrollens betydning i arbeidet. Nina og Kaja sier at personalet må kjenne egne følelser før de kan regulere barns følelser, og Nina forteller at dette har vært en innfallsvinkel i forhold til hvorfor de voksne har arbeidet med rollespill for å bli kjent med egne følelser. Dette kan sees som et kompetanseløft for hele personalgruppa og som en etablert verdi barnehagene har ervervet seg.

Trude forteller:

«Jeg bruker mye fagspråk i drøftinger i «her og nå» situasjoner med det øvrige personalet for å oppnå en bevissthet rundt tema. Gjennom å bruke veiledning og refleksjoner føler jeg at personalgruppa øker sin kompetanse og er blitt mer bevisst på å samkjøre tiltak rundt barn med atferdsproblematikk. Felles syn på relasjoner og krav til barnet gir trygge rammer for barnet».

Dette er en prioritering Trude gjør som leder for å bevisstgjøre sitt personale i arbeidet med de utagerende barna. Hun gjør noen prioriteringer rundt sin rolle som leder for å øke kunnskap og kompetanse for arbeidsmetodene og dermed også endre metoder som ikke fungerer. Jeg forstår det slik at Trude ser at utfordringer i etablerte arbeidsmetoder kan påvirke samspillet til barn, og at ved å endre metodene endrer hun systemet rundt barn, som igjen kan føre til at barnet endrer sin atferd, som er i tråd med den systemteoretiske forståelsen, som beskriver de miljømessige faktorer som spiller inn på barnets atferd (Holland, 2013). Gjennom å øke personalets kompetanse gjennom veiledning i her og nå situasjoner, viser Trude at barnehagen er en arena der alle lærer som deltakende mennesker, basert på ulike evner og forutsetninger (Haustätter, 2014). Jeg tolker henne også som en tydelig leder ved å bruke fagspråk og veilede sin personalgruppe. Dette samsvarer med et av to sentrale kompetanseområder for god kvalitet på læringsmiljø, der tydelig leder trekkes frem som det ene og gode relasjoner som den andre (Olsen, 2016).

4.4.2 Læring i barnehagen

Mine informanter sier at de skaper aktiviteter i hverdagssituasjoner, og de kaller det her og nå situasjoner, og de definerer ikke om det er forskjell på arbeidet i den formelle eller uformelle læringen. Rammeplanen sier at både formelle og uformelle læringssituasjoner i barnehagen skal ha en pedagogisk hensikt og styrke barns læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Sæbbe og Samuelson refererer til OECD (2006) som sier at de formelle lærings situasjonene skal ifølge planen være planlagt og ledet av personalet, men samtidig er det vanskelig å skille mellom lærings situasjonene fordi den lek og uformelle hverdagssituasjoner preger den nordiske barnehagetradisjonen (Sæbbe & Samuelsson, 2019). Informantene sier at de iverksetter tiltak som er tilpasset det individuelle barnet og basert på individuelle interesser, og slik jeg forstår det kan dette en formell læring som er planlagt og ledet av personalet.

Mine informanter sier at de deltar i lek og aktiviteter med barna, og dette kan sees som undervisning. Undervisning i barnehagen innebærer å innta en pedagogisk væremåte i den hensikt å legge til rette for læring. Säljö sier at gjennom å kommunisere klart og tydelig finner man ut hvordan ting henger sammen (Säljö, 2001). Sæbbe og Samuelsson viser til Hedenmark m.fl., (2015) som sier; Hvis undervisning i barnehagen defineres til å være veiledning av barna i en bestemt retning, kan det sies å være en av hovedaktivitetene i barnehagen (Sæbbe & Samuelsson, 2019). Barnehagepersonell sier at de tilrettelegger, stimulerer og organiserer for barns læring i barnehagen i stedet for å kalle dette undervisning (Jansen, 2006), og det er også slik mine informanter sier at de gjør det. Nina beskriver en opplevelse hun har der de ikke klarte å til rette på en god måte og aktiviteten, og dermed muligheten for veiledning i denne, mislyktes. Ved å ikke tilpasse aktiviteten på riktig måte basert på barnegruppas forutsetninger eller interesser, forsvant barnas motivasjon til å delta.

4.4.3 Funn:

Informantene sier at barnehagen har prioritert å øke kompetansen på voksenrollen i barnehagen, for å kunne regulere barns følelser og dermed fremme psykisk helse i barnehagen. De forteller at personalet bruker her og nå situasjoner til lærings situasjoner gjennom å tilrettelegge, stimulere og organisere i aktiviteter basert på deres evne til å til rette individuelt.

4.5 Tilrettelegging for inkluderende læringsmiljø på avdelingen

Kulturen som barnet vokser opp i, former den kognitive utviklingen ved at den bestemmer hva barnet lærer om verden, og hvordan det lærer (Woolfolk, 2004). Et av forskerspørsmålene er hvordan personalet tilrettelegger for inkluderende læringsmiljø på avdelingen.

4.5.1 Inkluderende læringsmiljø

Mine informanter sier at arbeidsmetoder som bidrar til et miljø preget av trivsel, trygghet og tilhørighet er et viktig bidrag til livsmestring, og er preget av menneskelige aktiviteter.

Nina sier;

«Jeg er en pedagog som er genuint interessert i at barnehage skal være meningsfullt for barn og voksne. Da må man tilrettelegge miljøet og aktivitetene med det som interesserer ungene. Ut fra et begrenset utvalg ting, men vi gjør så godt vi kan. Vi klarer alltid å skape noe. Vi trenger noen områder som kan forandres fort og vi har skapt fleksible områder som kan skifte innhold etter hvert som barns interesser forandres. Sammen med barna har vi idemyldring som gir kortvarige aktiviteter, samtidig som man har rom som har langvarige prosjekter som kjøkken, sykehus og lignende. Dette krever et personal som forandrer innstilling fort, og som ønsker være med på disse endringene. Alle får sine ideer gjennom og vi heier på hverandre. En barnehage skal forandres hele tiden, fordi det hele tiden er nye behov. Alt er foranderlig og målet er å skape glede blant personalet som smitter over på barna. Vi skal ha det artig på avdelingen som bidrar til at alle blir inkludert og trives».

Det Nina forteller her kan sees som personalets evne til å endre miljøet i forhold til barns interesser for å skape inkluderende læringsmiljø. Haustätter og Connolly (2012) mener at barnehagens kompetanse og evne til å endre miljøet på barns premisser vil være en faktor til å få barn til å mestre i det miljøet de er i (Haustätter, 2014). Nina beskriver her hvordan miljøet endres fordi barns interesser endrer seg, og hvordan personalet bidrar med vilje og motivasjon til denne endringen i samspill med barn der barnet får en medbestemmende og påvirkende rolle. (Haustätter, 2014). Rammeplan for barnehagen sier at barnehagens personal skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017).

De bruker språket til positiv samhandling ved å heie på hverandre og sette i verk nye tiltak sammen med barna. Vygotskys teori sier at de voksne er viktige i assistering og veiledning av barna, og her viser personalet at samtidig som de lærer barna mentale prosesser i nær samhandling basert på deltakernes medvirkning (Woolfolk, 2004). Dette forstår jeg gjennom utsagn som Nina kommer med ved at miljøet blir tilrettelagt på grunnlag av interesser, idemyldring og endringsvilje fra personalet og at det skal føles meningsfullt. Hun sier også at målet er å skape glede, der barn og voksen har det artig sammen, noe jeg tolker som en overføring av glede som alle blir påvirket av. Positive erfaringer sammen med nære voksne og andre barn fremmer trivsel og livsglede i her og nå situasjoner (Drugli & Lekhal,

2018), og gjennom slike tilrettelegginger som informantene her forteller om så fremmer de positive krefter i barns liv som bidrar til livsmestring. I det spesialpedagogiske perspektivet er det inkluderende læringsmiljø der barn får tilrettelagt undervisning felles med de andre barna viktig (Ogden & Rygvold, 2017), slik informantene forteller om her.

Kaja forteller at de tilbyr variert lek og annerledes lek ettersom barnas interesser forandrer seg:

«Vi finner fram nye leker som bidrar til nysgjerrighet. Det er viktig å finne balanse i lekemiljøet, med nytt og gammel som oppleves som nytt og utfordrende. Vi har aktiviteter som sløyd, gymnastikk, utelek og lignende. Noe som passer for alle». Barna deles ofte i mindre grupper for å få bedre lek. Avdelingen er innredet for felleslek med mange lekekroker, det er lite som innbyr til lek alene». «Barn skal oppleve at de voksne er tilgjengelig, nære, tilstede og støttende. Gode relasjoner, gruppedeling av barn, forberedelser, aktiviteter og frilek som er basert på barns medvirkning er våre prioriteringer i forhold til et inkluderende felleskap».

For at barn skal oppleve barnehagekonteksten som helsefremmende, i form av livsmestring som en sentral del av barnehagehverdagen, er det avgjørende at felleskapet er inkluderende og barnet opplever mestring i lek. Når barn har det bra og trives, vil det vise mye positive følelser. Informantene beskriver at de tilrettelegger aktiviteter som bidrar til glede, nysgjerrighet samtidig som det oppleves som meningsfullt, interessant og artig i samspill med andre. Gjennom gode aktiviteter kan barn utforske, leke og holde på med ting som de opplever som interessant og morsomt (Drugli & Lekhal, 2018).

Trude forteller:

«Vi sikrer at barn får mulighet til å leke. Vi avbryter sjelden en god lek. Jeg skjermer leken ved at den blir vernet, og det skapes rom for lek. Jeg mener at ved felles fokus hos personalgruppa på relasjoner, trivsel og viktigheten av gode aktiviteter som barn fanges av skaper trivsel og trygghet hos alle. Det er viktig å gi barna lov til å gjøre forskjellige aktiviteter som engasjerer. Det er også viktig å skape en kultur blant de voksne for å skape individuelle aktiviteter der de tar med seg barn, basert på egne interesser. Voksne som føler mestring og blir betrodd oppgaver som de mestrer gir et bedre arbeidsmiljø som barn kan utvikle seg positivt i».

For å skape inkluderende læringsmiljø vil barnets stemme være viktig. Alle mine informanter sier at de tar barns medvirkning i deltakelse og igangsetting av aktiviteter. Nina forteller at gjennom medvirkning, øker trivselen til barn i barnehagen. Rammeplanen sier at barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når barn får på hensiktsmessig måte medvirke i beslutninger som tas, vil det føle at de deltar og er en verdig medlem i miljøet (Antonovsky, 2012). Trude forteller at de sjelden avbryter en god lek, og det viser at de respekterer barns initiativ til lek, og verner barns medbestemmelse i barnehagehverdagen og er en prioritering personalet gjør i forhold til barns medvirkning. De voksnes medvirkning til sin arbeidshverdag er også en prioritering barnehagen gjør i forhold til å skape gode arbeidsmiljø, som igjen påvirker til et positivt miljø.

4.5.2 Rutiner:

Informantene sier at de vektlegger gode rutiner og felles strategier fra de voksne for å regulere barnet på samme måte. Rutiner kan også sees som en ytre regulering for å skape trygghet i læringsmiljøet. Når barn opplever sitt miljø som forutsigbart, preget av struktur, rutiner og tydelige verdier vil det føre til salutogense i form av konsistens (Antonovsky, 2012).

Trude forteller:

«.. i vår kommunens kompetansehevingsprogram for barnehagene, har vi gjort noen systemiske prioriteringer rundt arbeidet med psykisk helse som vi har arbeidet med i barnehagen. Vi har etablert god dagsrytme og gode rutiner som sikrer at barn får mulighet til å leke. Innad på avdelingen arbeider vi med observasjoner, kartlegginger og tilrettelagte tiltak for barn som trenger ekstra oppfølging».

Kaja forteller:

«vår barnehage er opptatt av at systemet rundt barna skal være tilpasset barna og deres behov. Avdelingen bruker møter til å drøfte, kartlegge og tilrettelegge tiltak for enkeltbarnet, og endre systemet når de oppdager barn som sliter».

«På vår avdeling bruker vi dagsplan som gjør dagen forutsigbar og skaper trygghet i overganger for barna. Vi har ikke så mange faste rutiner. Rammene rundt barna

skapes av de voksne gjennom språket vi skaper mellom oss og for å sikre at alle barna blir sett og hørt gjennom dagen».

Informantene forteller om prioriteringer som er gjort på systemisk nivå og på avdelingen for å skape positive miljø. De forteller om rutiner som avdelingene har valgt som verktøy for å skape trygt og forutsigbare læringsmiljø med blant annet dagsplan som skaper forutsigbarhet. Kaja sier at rutinene skapes gjennom språket de har skapt inne på avdelingen. Barnehagen inneholder føringer og krav som barn må forholde seg til, i form av regler, verdier, tradisjoner og pedagogiske opplegg som barnets hverdag blir påvirket av. Ulike krav i barnehagen kan fremprovosere vansker hos barnet og være risikofaktorer for barnets utvikling av sosiale og kognitive ferdigheter. Haustätter trekker frem kausale faktorer, som faktorer som påvirker barnet og når disse faktorene endres kan også barnet atferd endre seg. Informantene har beskrevet deres prioriteringer i form av regler, verdier, tradisjoner og pedagogiske opplegg i form av rutiner og dagsplaner. De forteller at etablerte rutiner og dagstavler gjør barnehagehverdagen forutsigbar og trygg for barn, og at dette er prioriteringer de har gjort i forhold til organisering av avdelingen (Haustätter, 2014).

Ogden sier at utagerende atferd kommer oftere til uttrykk i mindre strukturerte situasjoner som frilek, valgfrie aktiviteter (Ogden, 2009), og dette er noe som informanter min erfarer. De forteller om episoder der barn viser aggresjon og sinne ved at de ikke forstår leken eller får innpass i gruppa med andre barn. Ved å skape forutsigbare dager gjennom tydelige rutiner vil barn med utagerende atferd oppleve voksne med tydelige grenser og krav i hverdagen, som er med på å skape håndterbare dager for disse barna. Her kan transaksjonseffekten trekkes inn, ved at barn påvirker systemet og miljøet i barnehagen gjennom sin utagerende atferd. Ved å ha barn som utagerer må rutinene være tydelige for å skape en ytre trygghet, og det beskriver informantene (Drugli & Lekhal, 2018).

Informantene sier at de bruker observasjoner og kartlegginger som verktøy for å kunne sette i gang tiltak for barn, som preges av de voksnes evne til å tolke barna. Deres evne til dette har jeg analysert i kapittel 4.3.1 om sensitivitet.

4.5.3 Funn:

Gjennom analysen av hvordan personalet tilrettelegger for inkluderende læringsmiljø på avdelingen, forstår jeg at informantene vektlegger barnets medvirkning i å skape et læringsmiljø der voksne og barn samhandler i aktiviteter der alle er deltakende for å skape et

positivt miljø. Informantene mener at tydelige forventninger og gode rutiner er med på å skape forutsigbarhet for at barn mestrer i lek og aktiviteter.

4.6 Hvordan påvirkes arbeidet av personalets væremåte, holdninger og kunnskap?

Et av forskerspørsmålene mine er hvordan personalets væremåte, holdninger og kunnskapsnivå påvirker arbeidet med utagerende barn.

Nina:

«Hver enkelt har sin bagasje, den påvirker i stor grad, og den påvirker alle. Noen er veldig klar over sin bagasje og er bevisst sine handlinger basert på denne. Mens andre har ikke gjort så mange tanker rundt sin bagasje og tenker at arbeidsmetodene ikke påvirkes av dette. Når vi opplever kaos eller utfordrende situasjoner på jobb, så kommer bagasjen frem og det påvirker samspillet med barn. Personal som for eksempel ble oppdratt av strenge foreldre, gjenspeiler dette i væremåten i samspill med barn på jobb. Dette kan oppleves som en problematikk i barnehagen. Det er viktig at vi kjenner innholdet i vår egen bagasje for å gjøre en god jobb i barnehagen».

Trude forteller:

«..gjennom personalets barnesyn kan man se hvordan holdninger og væremåte hver enkelt har. Personalets holdninger og verdier kan komme frem i stressende situasjoner og kanskje spesielt vises der barnet er utagerende og utfordrer personalet med sin væremåte». «Det kan ofte bli sånn at personalet stigmatiserer utagerende barn utfra egne verdier og holdninger». «..man kan føle seg alene i arbeidet med disse barna når man ikke klarer å snu holdninger i personalgruppa».

Nina forteller om personalets bagasje, som kan tolkes som personalets iboende væremåte, holdninger og kunnskap. Hun beskriver hvordan dette påvirker arbeidet til personalet, og trekker frem situasjoner som oppleves som utfordrende, som hun kaller kaos. Når barn utagerer, kan situasjonene oppleves som uoversiktlig, utfordrende, og mange følelser kommer frem hos både barn og voksne, og dette kan beskrives som indre kaos. Hun sier også at slik personalet er oppdratt, påvirker deres evne til å delta i samspill med barn, og at dette kan oppleves som en problematikk i barnehagen. Dette støtter Shibbye og Løvlie i sin bok der de

trekker frem tradisjonell grensesetting, der de voksne i århundrer har sett på barn som en uferdig variant av et voksent menneske. For å bli et fullverdig individ måtte barnet oppdras til å bli lydige. Dette er i våre tider en avleggs forståelse og tankemåte, men spørsmålene er om vi i øyeblikk der personalet er slitne og rådville setter grenser som bærer preg av en gammeldags holdning (Schibbye & Løvli, 2018). Trude er enig med Nina i forhold til personalets holdninger og verdier kan komme frem i stressende situasjoner, og spesielt mot de utagerende barna. Dette kan sees som at mønster av samspill påvirkes av personalets væremåte, holdninger og kunnskap. Barn som utagerer påvirker sine omgivelser ved å få frem handlingsmønstre hos personalet som ikke gir god reguleringsstøtte i samspill. Transaksjonseffekten beskriver hvordan barn påvirker sine omgivelser, og hvordan de praktiske konsekvensene av personalets handlinger i her og nå situasjonene påvirker samspillet (Tetzchner, 2012).

Dette kan også forstås motsatt; verdier og kunnskap basert på en anerkjennende væremåte hos personalet kan gi god reguleringsstøtte for barnet. Voksne med denne evnen til å videreutvikle samspillet, utvikler barnet i riktig retning som igjen påvirker omgivelsene positivt.

Trude beskriver:

«det er utfordrende å være alene i situasjoner der barnet utagerer med aggresjon, og det er vanskelig å få alle i personalgruppa til å etablere gode og felles strategier for hvordan vi møter disse situasjonene».

Trudes utsagn om det å stå alene i vanskelige situasjoner, kan forstås som at personalet har vanskeligheter med å samkjøre tiltak, selv om barnehagen har gjort noen systemiske prioriteringer i forhold til å ha felles tiltak rundt barn som utagerer. Trude sier at personalets væremåte og barnesyn kan bidra til stigmatisering av barnet, og kan denne sammenhengen forstås i negativ retning, der personalet ikke klarer å endre sine holdninger og arbeidsmetoder. Ved å si at hun føler seg alene i arbeidet med de utagerende barna, kan sees i sammenheng med at selv om kunnskapen om utfordringene blir forsøkt endret i form av felles kompetanseheving som barnehagen har gjennomført i forhold til voksenrollen, endrer ikke holdninger og verdier seg. Her ser vi et eksempel på hvordan de utagerende barna påvirker sine omgivelser, ved at de får frem væremåter og holdninger hos personalgruppa som ikke bidrar til god regulering og emosjonell støtte for barna.

4.6.1 Funn:

Informantene sier at personalets væremåte ofte påvirker deres arbeidsmetoder i arbeidet med å regulere barn som utagerer, og at dette kan være en utfordring for personalets gjennomføring av etablerte tiltak som iverksettes i felleskap. Den ulike kompetansen blant personalet kan bidra til ulik praksis og det spesialpedagogiske perspektivet kan bli svakt fordi personalets syn på atferd bunner i verdier fra egen barndom.

4.7 Oppsummering:

Etter å ha gjennomført analyse av det informantenes sier om deres arbeidsmetoder som bidrar til livsmestring, ser jeg at mange av svarene om personalets arbeidsmetoder har fellestrekk basert evnen til relasjonsbygging og sensitivitet. Sensitivitet handler personalets evne til å fange opp og gi svar på barns uttrykk og signaler (Vaaland, 2017). Relasjonsbygging handler om at den voksne forstår, anerkjenner og bidrar til å regulere barns følelser (Drugli & Lekhal, 2018). Informantene fortelle at de bruker språket og deres evne til å tolke barnet som verktøy for å regulere og assistere barna i her og nå situasjoner. Barnehagene har gjort systemiske tiltak for å fremme psykisk helse hos barn gjennom å skape positive inkluderende miljø, og disse er også skapt på grunnlag av barnas behov og medvirkning, så barn får mulighet til å mestre i lek. God kvalitet i barnehagen er i seg selv helsefremmende og en god barnehage vil gjøre en forskjell i barns utvikling, og informantene forteller om kompetanseheving i personalgruppa for å fremme psykisk helse (Drugli & Lekhal, 2018). Jeg vil i neste kapittel diskutere funnene jeg har gjort i dette kapitlet mot sensitivitet og evnen til å skape gode relasjoner for å svare på problemstillingen min.

5 Diskusjon

I denne studien har jeg undersøkt hva som påvirker personalets arbeidsmetoder, i forhold til systemiske prioriteringer og personalets væremåte, holdninger og kompetanse. For å finne svar på dette har jeg brukt Vygotskys sosiokulturelle teori med bakgrunn i hva de kulturelle omgivelsene inneholder og hvordan kulturen og dens medlemmer påvirker arbeidsmetodene til personalet. Denne oppgaven har hatt som mål å finne svar på problemstillingen;

Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å bidra til livsmestring for barn med utagerende atferd?

Mine informanter sier at deres forståelse for hva som bidrar til livsmestring, er barns egenskaper i forhold til sosial kompetanse, selvregulering, stahet og vilje. Personalets arbeidsmetoder baseres på deres evne til å legge til rette for barnet slik at de videreutvikler disse egenskapene i et inkluderende felleskap.

5.1 Verktøy personalet bruker som bidrar til livsmestring.

Jeg forstår gjennom analysen av intervjuene at personalet mener at dersom barn skal utvikle evner som gir mulighet til å mestre livene sine, må de få hjelp av viktige voksne rundt seg som har evne til å skape god tilknytning og trygge relasjoner. De sier at deres evne til å forstå barnet gjennom å anerkjenne og sensitivisere seg mot det for å skape den riktige tilretteleggingen er viktig. De sier at de bruker seg selv som verktøy gjennom språket, både det nonverbale og det verbale og ved å være en trygg tilknytningsperson for barna.

5.1.1 Relasjoner og voksenrollen

Relasjonsbyggingen i barnehagen dreier seg om å etablere en relasjon til barnet som er preget av varme, forståelse og positiv perspektivtaking. Perspektivtaking refereres her som at de voksne anstrenger seg for å sette seg inn i barnets tanker og handlinger, og dette beskriver informantene ved å «lese» eller «se» barnet. Gjennom relasjonsbygging vil den voksne vise interesse for barnet, være til stede og gi positive tilbakemeldinger. Informantene beskriver i intervjuene at de gjennom å være trygge tilknytningspersoner for barna skaper forutsigbarhet og trygghet (Brandtzæg et al., 2013). På den andre siden opplever de også at det kan føles utfordrende å sette grenser og krav til et barn som kan utagere i samspillet, og mener at for å kunne gi barnet den rette reguleringen i slike situasjoner må den voksne kjenne sine egne følelser og følelsesuttrykk. Selv om barnehagene har psykisk helse som fokus, og har drevet kompetanseheving på dette, sier mine informanter at personalets væremåte, holdninger og

kompetanse ofte påvirker arbeidsmetodene rundt barn som utagerer. Nina uttrykker dette som et problem i barnehagen, selv om kompetansen blir høyere med strukturert kompetanseheving, handler personalet utfra egen væremåte når situasjonene oppleves som vanskelig. Når barnet utfordrer kan personalets selvopplevde oppdragelse eller holdninger påvirke arbeidsmetodene og samspillsmønstrene, og dette påvirker barnets utvikling (Schibbye & Løvli, 2018). Når barn møter personal som reagerer med negativ væremåte kan barnet over tid forsterke sine negative atferdsmønstre, ved at det tilegner seg det negative atferdsmønsteret hos en nær tilknytningsperson (Woolfolk, 2004).

5.1.2 Anerkjennelse

Askeland et al., (2014) viser til Hegel, (2005); Mead, (1934) som sier at anerkjennelse er essensielt både i interaksjon med andre, men også i forståelsen av seg selv. Vi kan se oss selv som unike gjennom interaksjon med andre, og i den prosessen vil det også bli tydelig hvordan andre er unike. Gjennom å kjenne egne følelser og kjenne igjen situasjoner er de voksne bedre rustet til å regulere barn. Mine informanter sier at de i personalgruppen som ikke kjenner egne følelser lar seg oftere stresse seg opp av barn som utagerer og reguleringen påvirkes av dette. For å kunne være anerkjennende er det avgjørende å ha tilgang til egne følelser. Vi må la oss berøre av andre og samtidig kjenne på følelser i oss selv (Schibbye & Løvli, 2018), og kunne agere slik at barnet føler seg trygg i situasjonene og kan lære seg å regulere egne følelser. På den måten kan man også si at barn påvirker sine omgivelser ved at arbeidsmetodene blir preget av deres atferd. Kaja legger vekt på tillit i relasjoner ved å si at barnet skal føle seg trygg sammen med den voksne i situasjoner der de ikke selv håndterer sine følelser. Men sett fra motsatt side så opplever informantene det likevel som utfordrende å omsette teori om til praksis i forhold til voksenrollen, blant annet det kan være vanskelig å sette grenser for et barn som utagerer og samtidig ta vare på relasjonen. Det er i denne krevende dynamikken de ansatte befinner seg når de arbeider med barn (Askeland et al., 2014).

5.1.3 Sensitivitet

Informantene sier at de bruker seg selv som verktøy i veiledning og regulering i her og nå situasjoner. Jeg har fått forståelse gjennom analysen at personalets mener at deres evne til å sensitivisere seg mot barnet gjør at de tolker barnet slik at barnet får videreutvikle sin selvregulering i riktig retning. Å være sensitiv er en kjernekomponent i gode relasjoner og trygg tilknytning, og betyr at personalet er flink til å fange opp og gi svar på barns uttrykk og

signaler (Drugli & Lekhal, 2018). Gode relasjoner bygges særlig gjennom at de voksen forstår, anerkjenner og bidrar til å regulerer barns følelser (Drugli & Lekhal, 2018).

5.2 Kvalitet i barnehagen

Teorien forteller oss at barn med utagerende atferd feiltolker ofte situasjoner og sosiale koder (Ogden, 2017), og det er viktig at personalet forstår at dette er egenskaper barnet ikke mestrer, og derfor bruker negative handlingsmønstre. Tiltakene til disse barna må være annerledes enn til barn som har denne kompetansen, og informantene sier den må fanges opp i forkant for at barnet skal få hjelp til å håndtere situasjonen rett. Ulike tiltak er ikke urettferdig og vi kan ikke behandle alle likt (Holland, 2013), og Trude sier at denne holdningen kan være den vanskeligste å snu i en personalgruppe, fordi man ofte ønsker å behandle alle likt. Hun sier videre at det kan oppleves som utfordrende å veilede en personalgruppe til gode tiltak der kompetansen og holdningene er veldig ulik.

Gjennom personalets evne til sensitivisering ved å se og legge til rette for å skape gode tiltak, er det viktig med kompetanse på adferdsproblematikk. Informantene forteller om prioriteringer de har gjort i barnehagen for å øke personalets kompetanse i forhold til psykisk helse og voksenrollens betydning. De sier ingenting om kompetanse på barn som utagerer, men at de søker hjelp fra andre instanser som PPT, når de ikke klarer å sette i verk tiltak på egen hånd. Ogden beskriver at når vi har barn som utagerer i gruppa så krever det ekstra innsats og vilje fra personalet (Ogden & Rygvold, 2017). Som mine informanter har sagt, så blir en del av arbeidsmetodene preget av egne erfaringer og holdninger, og dette kan være vanskelig å endre. På avdelinger som har utagerende barna i gruppa kan det oppstå uønsket atferds uttrykk hos andre barn, fordi den førstnevnte gruppa påvirker sine omgivelser i stor grad med negative strategier. Tilbake til den beskrivelsen av hvilke barn jeg ofte møter i min jobb, som jeg presenterte i innledningen, ser vi at barnet har etablert strategier for å komme seg ut av situasjoner der kravene ble uhåndterbare for barnet. Dette påvirker læringssituasjonen for de andre barna, ved at et av personalet ofte blir med det utagerende barnet ut og det blir færre voksne på alle de andre barna, og dermed reduseres kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Det blir da store barnegrupper med få voksne, og FHI rapporten viser til Vermeer et al., (2016) som i en metaanalyse fant ut at færre barn per voksne var forbundet med bedre kvalitet på voksen-barn samspillet (Helland et al., 2019), som er et viktig utgangspunkt for barns utvikling (Drugli & Lekhal, 2018).

I forhold til regjeringens satsing på tidlig innsats som sier at alle barn skal ha like muligheter i barnehagen, vil denne hjelpen være riktig i forhold til barnet som utagerer (Kunnskapsdepartementet, 2009 - 2010), men vi kan stille spørsmål i forhold til de andre barnas kvalitet og deres behov for reguleringsstøtte i her og nå situasjoner. Forebygging av utagerende atferd er et tidkrevende og komplekst arbeid. En helt avgjørende faktor for å kunne oppnå forebyggende effekt er kunnskap og forståelse om temaene hos personalet i barnehagen. Dette gir grunnlag for å kunne skape gode tiltak (Roland, 2014). I undersøkelsen FHI har laget om betydningen av pedagogisk praksis og læringsmiljø i skolen, er et av hovedfunnene at det er større sannsynlighet for at det iverksettes tiltak for barn med utagerende atferd der personalet har god kompetanse på atferdsvansker (Helland et al., 2019). I denne kommunen har de hatt et kvalitetsutviklingsplan som er gjennomført med de fleste barnehagene, og de barnehagene som jeg har gjort undersøkelser i, har deltatt i denne utviklingen. De sier at de har hatt nytte av denne kompetansehevingen, men at personalets væremåte og holdninger spiller stor rolle i dette arbeidet.

5.3 Kompetanse i barnehagen

I dagens barnehager er det mange barn sliter med psykiske lidelser. I følge forskning som Tidlig trygg i Trondheim, er det cirka 7 % av dagens 4-åringer sliter med psykiske vansker og en andel av dem er barn med utagerende atferd (Samfunnsforskning, 2018). I barnehagealder har sjelden barn med utagerende atferd fått noen diagnoser, og denne atferden kan skyldes andre faktorer (Løkken & Martinsen, 2018). I tiden jeg har studert og skrevet denne oppgaven har mange spurt meg om den spesialpedagogiske tilretteleggingen for barn som utagerer, og jeg kan nå på bakgrunn av denne undersøkelsen besvare dette på en bedre måte. De fleste av dagens barn i alderen 1 – 5 år får et ordinært opplæringstilbud i vanlige barnehager (Statistisk sentralbyrå, 2019), også barn med store atferdsvansker. Disse barna trenger gode læringsmiljø gjennom systematisk, tydelig og intensiv bruk av virksomme undervisningsstrategier de har felles med andre elever (Ogden & Rygvold, 2017). Mine informanter sier at de tilrettelegger ved å skape tiltak som er individuelt tilpasset barna, som bidrar til livsmestring for de utagerende barna. Men Trude forteller at det kan være vanskelig å få personalgruppa til å samkjøre tiltak, og hun kan føle seg alene i arbeidet. I følge FHI's rapport er det større sannsynlighet at barnet får tiltak som er individuelt tilrettelagt når personalet har god kompetanse på atferdsvansker (Helland et al., 2019). Sett i betraktning det Trude sier, vil kompetansen for å anerkjenne barnet og sensitivisere være vanskelig når samspillet til barnet preges av personalets egen væremåte. Dette viser hvordan barn gjennom sin væremåte,

påvirker sin utvikling som kan refereres til transaksjonseffekten (Tetzchner, 2012). Samtidig som den viktige voksne vil påvirke barnet med negative psykologiske verktøy i form av feil regulering og barnet kan skjev utvikles i det læringsmiljøet det er i (Woolfolk, 2004).

5.4 Inkluderende læringsmiljø

Informantene ser viktigheten av å skape kulturer hvor barn trives og er trygge i samspill med andre medlemmer av kulturen. De mentale prosessene som erverves her bør være preget av positiv læring og mestringsfølelse for å bidra til livsmestring. Relasjoner mellom voksne og barn er viktig for å skape et positivt miljø, men den må også være preget av positive relasjoner i samspillet barn - barn, gode rutiner, etablerte forventninger, krav og gode aktiviteter der alle har får medvirke i forhold interesser, motivasjon og forutsetninger (Drugli & Lekhal, 2018). Personalet må gi barn følelse av mestring og motivasjon for å lære i nært samspill med andre barn, fordi andre barn er viktig for deres livsmestringsprosess og de for at skal lære seg å lære av hverandre, og informantene mener at dette er et viktig fokus i deres arbeid. Barns medvirkning er et viktig prinsipp i dette arbeidet ved at deres tanker og modenhet blir tatt på alvor i disse prosessene (Roland, 2014).

Barn som utagerer feiltolker ofte sin omgivelser, og de trenger hjelp til å tolke disse. Personalet i barnehagen må være deltakende, støttende og hjelpe med å avkode omgivelsene slik at leken blir forståelig og håndterbar for barnet og det føler mestring. Dette vil føre til salutogense i barns liv (Antonovsky, 2012). Det er viktig for alle parter, både voksne og barn, at leken er motiverende og vekker nysgjerrighet for at aktiviteten blir en god læringsarena. Informantene forteller om hvordan de tilrettelegger der både barn og voksne tar inn sine interesser i aktivitetene, og at de gjennom dette skaper inkluderende miljø der deltakerne opplever glede og trivsel basert på gode relasjoner. Men Nina beskriver i intervjuet en episode der de voksne ikke klarte å tilrettelegge leken riktig for barna og motivasjon hos barna til å delta i aktiviteten forsvant. I betraktning av dette kan det tyde på at det skal små justeringer i feil retning, for at barnet mister motivasjon til å delta, og det kreves kompetanse hos de voksne til å kunne fange opp de rette signalene barna sender ut for å tilrettelegge for aktiviteter der barna blir og utvider den. Barnehagene trenger voksne som evner å skape trygghet på avdelingen der barna føler trygghet i relasjon for at de skal klare å inkludere barn i leken. Barn som utagerer i barnegruppa kan falle ut av felleskapet på grunn av deres aggressive handlinger, ved at andre barn bli utrygge og redde i forhold til denne atferden, som gjør at de trekker de seg unna leken slik, og barna med utfordring blir ekskludert fra

felleskapet (Holland, 2013). Dette kan bidra til en utrygg kultur der barn ikke oppnår god psykisk helse, ikke bare for de barna som utagerer og som allerede er i faresonen, men også for de andre barna som opplever kulturen som utrygg. Dette gir en viktig pekepinn på hvorfor vi må tilrettelegge for gode læringsmiljø og god kvalitet som bidrar til en inkluderende kultur der barn opplever vennskap som er en beskyttelsesfaktor for barn i utvikling (Løkken & Martinsen, 2018).

Gjennom Vygotskys teorier på at vi våre mentale prosesser stammer fra vår samhandling med andre kan vi si at barn deltar i lærende situasjoner store deler av dagen, og barns tilhørighet til andre barn er viktig i livsmestringsperspektivet. Vygotsky viser til den nærmeste utviklingszone blant jevnaldrende som et viktig element i læringen (Woolfolk, 2004). Bakdelen med dette kan være at den nærmeste utviklingssonen kan være preget av negative handlingsmønstre. Som Ogden beskriver, så kan barn med utagerende atferd ofte finne sine venner som tolker sine omgivelser lik dem selv (jfr. Dodges modell), og de kan sammen utvikle uheldige strategier i stedet for positive som fører til livsmestring på sikt (Ogden, 2017).

5.5 Oppsummering:

Jeg har i dette kapittelet diskutert de ulike funnene fra analysen mot teorien som er valgt til oppgaven, og satt ulike perspektiver for hva arbeidsmetodene inneholder. Jeg vil i den avsluttende delen av oppgaven komme med en konklusjon på problemstillingen basert på teori, resultat, funn og diskusjon.

6 Avslutning

Til denne oppgaven har jeg valgt en problemstilling som jeg føler stort engasjement rundt. Jeg har utformet den på bakgrunn av min forforståelse av temaene og valgt teori og forskningsspørsmål basert på min interesse på hva arbeidsmetodene inneholder og hva som påvirker dem. Jeg har valgt å undersøke dette på en kvalitativ måte. Jeg har brukt hermeneutikken og den hermeneutiske spiral i hele prosessen fra begynnelse til slutt, og det har gitt meg gjennom dens fremgangsmåte eller tilnærming ny kunnskap gjennom forforståelse til ny lærdom som har ført til ny forståelse. Denne måten å lære på, gjennom å skape ny forståelse gjennom teori, i samspill informanter, veileder og andre som har gitt meg nye innfallsvinkler, har gitt meg ny kunnskap og forståelse for denne problemstillingen.

Informantene har alle tre gitt utfyllende svar på hva deres arbeidsmetoder inneholder i forhold til med barn med utagerende atferd og hva de mener som bidrar til livsmestring for dem. Gjennom å bruke en kvantitativ metode og intervju som fremgangsmåte for å få tak i intervjuobjektens synspunkter, har jeg kunnet utforske deres svar grundigere under intervjuene. Dette har bidratt til gode refleksjoner, som har gitt meg et materiale som jeg har analysert i forhold til teorien jeg har valgt ut. I diskusjonsdelen har jeg fått et bredere perspektiv i forhold til å diskutere disse funnene, og sett på forskjellige synspunkter i forhold til dette arbeidet med bakgrunn i problemstillingen:

Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å bidra til livsmestring for barn med utagerende atferd?

Slik jeg har analysert intervjuene mot teorien til denne problemstillingen, konkluderer jeg med at arbeidsmetodene som bidrar til livsmestring for barn som utagerer handler om personalets kompetanse til tilrettelegging for positive kulturer, der barn får god støtte til følelsesregulering i nært samspill med trygge tilknytningspersoner. Informantene sier de blant annet bruker sensitivisering og anerkjennende kommunikasjon som verktøy, og at dette krever kompetanse i forhold til voksenrollens betydning i arbeidet. Gjennom personalets evne til å sensitivisere og bruke anerkjennende kommunikasjon vil de kunne fange opp og respondere på en måte som skaper utvikling for barnets egenskaper som bidrar til livsmestring. Det handler i stor grad om å være i forkant i samspill, ha evne til å veilede og regulere barna, delta i barns lek, legge til rette for gode aktiviteter og skape et forutsigbart og positivt miljø påvirket av gode rutiner og krav. Denne tilretteleggingen skal gjøres på bakgrunn av barnehagens prioriteringer og personalets evner til å tolke og forstå barnets

behov. De relasjonene som personalet evner å skape basert på alt dette, vil være avgjørende om dette bidrar til livsmestring eller ikke.

Denne undersøkelsen har gitt meg ny forståelse for viktigheten av kompetanseutvikling i hele personalgruppen i barnehagen. Kvalitet i barnehage og tidlig innsats henger sammen, og FHIs rapport som omhandler betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen viser dette. Et av funnene her viser at det er større sannsynlighet for at det oftere iverksettes tiltak for barn med atferdsvansker der personalet har god kompetanse på denne problematikken. Rapporten understreker dermed betydningen av de ansattes kompetanse i barnehagen (Helland et al., 2019). Mine informanter sier at de iverksetter tiltak basert på deres kompetanse i å sensitivisere seg mot barnet for å regulere og tilpasse opplæringen. Dette kan sees på som en kompetanse dersom personalet forstår hvordan de skal tolke barns atferd, og på bakgrunn av dette sette i verk tiltak som gjennomføres av viktige voksne som hjelper barnet til å forstå egne følelser og regulere dem slik at de får mestre i lek.

Jeg ser tilbake på min forforståelse av problemstillingen, og fremover på min nyervervede kunnskap om dette tema med glede. Jeg kan i min jobb som spesialpedagog være med å påvirke barnehager til å endre deres system som kan gi positiv effekt for barn som har utfordringer med utagerende atferd, på bakgrunn av denne kunnskapen. Det jeg sitter igjen med nå, er viktigheten av kunnskapen som finnes i mennesker som arbeider i barnehager, og kjennskapen jeg har fått gjennom denne oppgaven i forhold til de kausale faktorene og transaksjonseffekten. Som en avsluttende replikk, vil jeg trekke frem Albert Banduras sitat:

«Læring er toveis: Vi lærer fra miljøet, og miljøet lærer og modifiserer takket være våre handlinger» (Anastasi, 2019)

7 Kilder

- Anastasio, S. (2019, 14.5.2019). De 25 beste setningene av Albert Bandura. Hentet fra <https://no.sainte-anastasio.org/articles/frases-y-reflexiones/las-25-mejores-frases-de-albert-bandura.html>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium, den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Askeland, E., Apeland, A. & Solholm, R. (Red.). (2014). *PMTO Foreldretrening for familier med barn som har atferdsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (2007). *Å se barnet som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bråten, I. (Red.). (2004). *Vygotsky i pedagogikken* (4 utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre - nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen - En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2007). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2 utg., s. 256 - 271). Oslo: J.W. Cappelens as.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red.). (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2 utg.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Greve, A. J. T. f. N. b. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. 2(2).
- Hammer, A. S. E. (2012). Undervisning i barnehagen. I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 225 - 244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haustätter, R. S. (2012). Før og etter spesialundervisningen. I R. S. Haustätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 11 - 33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haustätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 41 - 51). Bergen Fagbokforlaget.
- Helland, S. S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Brandlistuen, R. E., Synnve, S. & Wang, M. V. (2019). *Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen*. www.fhi.no: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2019/pedagogisk-praksis-i-barnehager-og-skole-med-omslag_02-2019.pdf
- Helsedirektoratet.no. (2017). Psykisk helse og livsmestring i skolen. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Høigaard, R., Jørgensen, A. & Mathisen, P. (2001). *Veiledningsamtaler med elever*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Jansen, T. T. (2006). En lærer underviser, men hva gjør en førskolelærer? I T. T. r. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelæreren* (s. 27 - 39). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Jebsen, J. K. (Red.). (2017). *Barnehageloven og forskrifter. Med forarbeid og tolkninger*. Oslo: Pedlex.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, G. (2007). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118 - 132). Oslo: J.W. Cappelens as.
- Kunnskapsdepartementet. (2009 - 2010). *Kvalitet i barnehagen* (Meld.St. 41 (2009 - 2010)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Langeland, E. (2014). *Salutogense og psykiske helseproblemer - en kunnskapsoppsummering*. Trondheim.
- Lund, I. (14.04.2019). Et etisk skråblikk inn i barnehagen når relasjoner utfordrer. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Et%20etisk%20skråblikk%20inn%20barnehagen%20når%20relasjoner%20utfordrer,%20siste%20utgave.pdf>
- Løkken, I. M. & Martinsen, M. T. (2018). Venenskap og felleskap i barnehagen. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 131-147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nortvedt, P. & Grimen, H. (2009). *Sensibilitet og releksjon - Filosofi og vitenskapeteori for helsefag* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2017). Adferdsproblemer og sosial kompetanse blandt barn og unge. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 99 - 131). Oslo: Gyldendal Akademisk as.
- Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (2017). Spesialpedagogisk praksis. I T. Ogden & A.-L. Rygvold (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 11 - 35). Oslo: Gyldendal norsk forlag as.
- Olsen, M. H. (2016). Relasjoner i pedagogikken. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken - i lys av Baumans teorier* (s. 13 - 21). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Plischewski, H. (2018). Livsmestring og helse. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 35-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. (2014). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagboksforlaget.
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. Hentet fra <https://doi.org/utdanningsforskning.no/artikler/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Samfunnsforskning. (2018). Tidlig trygg i Trondheim Hentet fra <https://samforsk.no/tidligtrygg/Sider/Hjem.aspx>
- Schibbye, A.-L. L. & Løvli, E. (2018). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Schultz Jørgensen, P. (2017). *Robuste barn : gi barnet ditt ansvar, livsmot og tiltro til seg selv* (Robuste børn). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solholm, R. (2014). Målgruppen - barn med atferdsvansker. I E. Askeland, A. Apeland & R. Solholm (Red.), *PMTO Foreldretrening for familier med barn som har atferdsvansker* (s. 19 - 44). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker - Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Statistisk sentralbyrå. (2019, 23.03.2019). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Stølen, G. (2013). Livshistorier. Et biografisk perspektiv i pedagogisk forskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 233 - 243). Oslo: Universitetsforlaget.
- Størksen, I. (2018a). Livsglede. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 17 - 34). Oslo: Cappelen Damm as.
- Størksen, I. (Red.). (2018b). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Størksen, I., Evertesen-Stanghelle, C. & Løkken, I. M. L. (2018). Psykisk helse i barnehagen. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 59-85). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sæbbe, P.-E. & Samuelsson, I. P. (2019, 05.04.2019). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvordan-underviser-barnehagelarere-eller-gjor-man-ikke-det-i-barnehagen/>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Tangen, R. (2016). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17 -22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2 utg.). Oslo: Gyldndal akademisk.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Vaaland, G. S. (2017, 23.03.2019). Lærerens sensitivitet. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larerens-sensitivitet/>
- Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi* (6 utg. Educational psychology). Trondheim: Tapir akademisk forl.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet:

” Hvordan arbeider personalet for å bidra til livsmestring hos barn med utagerende atferd i barnehagen?”

Jeg studerer spesialpedagogikk ved UiT Norges Arktiske universitet, avdeling Alta og for tiden holder jeg på med masteroppgaven min, som omhandler *hvordan personalet kan bidra til livsmestring for barn med utagerende atferd i barnehagen.*

Jeg ønsker å intervju pedagogiske ledere og ressurspedagoger i Alta kommune, og vil gjennomføre en kvalitativ intervjusamtale med aktuelle informanter om dette temaet. I den forbindelse har jeg tatt kontakt med styrere og bedt om å få dette informasjonsskrivet videreformidlet til aktuelle kandidater. Kriterier for å ta del i prosjektet er erfaringer med arbeid i barnehage og erfaring med livsmestring og atferdsproblematikk

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuene skal gjennomføres basert på intervjuguide, det vil si at de vil bli preget av en liste over temaer og generelle spørsmål som gjennomgås og tar utgangspunkt i problemstillingen. Jeg ønsker at mine informanter kan snakke fritt rundt spørsmålene og dele relevante tanker og erfaringer med meg. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet og i tillegg notere. Intervjuet vil vare ca. 30 minutter. Spørsmålene som jeg stiller omhandler psykisk helse, livsmestring, inkluderende læringsmiljø og atferdsproblematikk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste. Ingen navn eller personidentifiserende opplysninger kommer frem i intervjuet, undersøkelsen er anonym. Som informant har du mulighet til å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn og kan på ingen måte gjenkjennes i oppgaven. Jeg kommer til å bevare intervjuene på en kryptert minnepenn innelåst, og slette lydopptakene så snart de er ferdig transkribert. Svarene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. Datamaterialet vil bli anonymisert og materialet som ikke er brukt i oppgaven blir slettet etter prosjektslutt. Jeg vil ikke bruke alt som blir sagt i intervjuene i selve oppgaven. Jeg kommer til å velge ut de momentene som jeg synes er mest relevant for undersøkelsen.

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2019

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT Norges arktiske universitet, avdeling Alta har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UIT Norges arktiske universitet, avdeling Alta ved Gøril Figenschou, telefon 78450117, epost: goril.figenschou@uit.no
- Student: Tone-Lise Roxrud, telefon 48066026, epost: tlroxrud@hotmail.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tone-Lise Roxrud

Prosjektansvarlig

student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan arbeider personalet for å bidra til livsmestring hos barn med utagerende atferd i barnehagen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju til denne studien

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.5.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2

Intervju guide

Intervju av pedagogiske ledere og ressurspedagoger

Min problemstilling:

Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å bidra til livsmestring for barn med utagerende atferd?

I min studie vil jeg undersøke hvordan barnehagen prioriterer dette arbeidet, og hvordan bidrar deres prioriteringer til livsmestring for utagerende barn.

Livsmestring og psykisk helse

Livsmestring er et relativt nytt begrep i barnehagen og kom som et av barnehagens verdigrunnlag i den nye rammeplanen for barnehager i 2017. I denne oppgaven jeg har valgt å bare fokusere på den psykiske helsen og hvordan inkludering i et felleskap kan bidra til å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser i relasjoner til voksne og andre barn.

- Hva tenker du gir livsmestring og god psykisk helse?
- Hvilke prioriteringer har barnehagen gjort rundt dette verdigrunnlaget?
- Hva mener du er viktig for å bidra til livsmestring hos utagerende barn?
- Hvordan lærer du barn med utagerende atferd å takle motgang?
- Hvordan lærer barn og forstå sine egne og andres følelser?
- Hvordan bidrar personalet til barns
 - o Nysgjerrighet
 - o selvregulering
 - o sosial omgjengelighet

Kultur på avdeling

- Hvordan arbeider personalet med å skape et inkluderende felleskap og tilhørighet?
- Hvordan legges lekemiljøet til rette for at barn kan lære av hverandre på avdelingen?
- Hvordan hjelper personalet barnet med utagerende atferd å komme seg inn i lek med andre barn?
- Hvilke prioriteringer har personalet gjort i forhold til rutiner og system som har betydning for relasjoner og trivsel?

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er definert som relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Det fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden: 2009, 18)

- Hvordan arbeider dere med sosial kompetanse på avdelingen?
- Hvordan arbeider dere med at barn skal få en bedre selvregulering på avdelingen?

Regulering vs veiledning av barn

I faglitteratur brukes regulering av barn med utagerende atferd? Er det en forskjell på regulering og veiledning av barn?

- Vi vet at språket er et viktig verktøy i læring av sosial kompetanse og selvregulering. Hvilke metoder bruker du i forhold til dette?

Relasjoner

Ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv kan relasjoner defineres som en sosial interaksjon der kommunikasjon og språk er sentrale faktorer (Säljö, 2001). I barnehagen handler omsorg både om relasjoner mellom barn og personale og om barnas omsorg for hverandre.

- Hvordan arbeider dere med gode relasjoner på avdelingen?
- Hvordan vil personlige egenskaper og kunnskap påvirke ditt arbeid for å bidra til livsmestring?

8.3 Vedlegg 3

NSD Personvern

20.02.2019 13:07

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 732417 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.02.2019. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019. ANSATTE I BARNEHAGEN SIN TAUSHETSPLIKT Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet starter. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi

minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)