

Jakten på det perfekte barnet

Karianne Roxrud

Masteroppgave i spesialpedagogikk mai 2019

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn for oppgaven | 1 |
| 1.1.1 | Utfordringene mine i barnehagen..... | 1 |
| 1.1.2 | Barnehagens ansvar..... | 2 |
| 1.1.3 | Spesialpedagogikkens overordnede mål | 3 |
| 1.2 | Valg av problemstilling og tema | 4 |
| 1.2.1 | Forskningsspørsmål:..... | 4 |
| 1.3 | Begrepsavklaring | 4 |
| 1.3.1 | Dagsrytmen | 4 |
| 1.3.2 | Atferdsvansker | 5 |
| 1.4 | Kunnskapsoversikt..... | 5 |
| 2 | Teoretiske perspektiver | 8 |
| 2.1 | Sosialkonstruksjonisme | 8 |
| 2.2 | Diskurs..... | 9 |
| 2.2.1 | Medisinsk/psykologisk diskurs | 9 |
| 2.2.2 | Det Organisatoriske patologi..... | 10 |
| 2.2.3 | Det relasjonelle perspektiv | 10 |
| 2.3 | Systemperspektiv | 11 |
| 2.3.1 | Generell systemteori..... | 11 |
| 2.3.2 | Dagsrytmen i barnehagen..... | 12 |
| 2.3.3 | Tid | 13 |
| 2.3.4 | Rom | 13 |
| 2.1 | Makt og underkastelse | 14 |
| 2.1.1 | Taus kunnskap..... | 15 |
| 2.1.2 | Forventninger til barn i barnehagen | 15 |
| 2.1.3 | Barnehagen som sted..... | 17 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.1.4 | Motstand..... | 18 |
| 2.1.5 | Atferdsvansker | 19 |
| 2.1.6 | Symptomer på atferdsvansker for barnehagebarn (2-6 år)..... | 20 |
| 2.2 | Oppsummering | 21 |
| 3 | Metodisk tilnærming | 23 |
| 3.1 | Valg av design | 23 |
| 3.1.1 | Kvalitativt intervju | 25 |
| 3.2 | Forskningsprosessen..... | 25 |
| 3.2.1 | Forberedelse til intervjuene..... | 26 |
| 3.2.2 | Etiske hensyn..... | 27 |
| 3.2.3 | Intervjuguide | 28 |
| 3.2.4 | Utvalget og gjennomføring av intervju | 29 |
| 3.2.5 | Bearbeidelse av teksten | 31 |
| 3.3 | Oppsummering | 32 |
| 4 | Presentasjon av sentrale funn | 33 |
| 4.1.1 | Analysestrategi | 33 |
| 4.2 | Moderne disiplin..... | 34 |
| 4.2.1 | Personalets forforståelse..... | 35 |
| 4.2.2 | Tause arbeidsmetoder..... | 36 |
| 4.3 | Dagsrytmen..... | 37 |
| 4.3.1 | Vaktsystemet | 38 |
| 4.3.2 | Møtetid | 40 |
| 4.3.3 | Overganger | 41 |
| 4.3.4 | Disponering av rom..... | 42 |
| 4.4 | «Normale barn», hva er det?..... | 44 |
| 4.4.1 | Forventninger til barn..... | 45 |
| 4.4.2 | Utagerende atferd, finnes det et mønster? | 47 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.5 | Oppsummering | 48 |
| 5 | Diskusjon..... | 50 |
| 5.1 | Alle opplever utagerende atferd | 50 |
| 5.2 | Forutsigbar atferd | 50 |
| 5.3 | Forventninger..... | 53 |
| 5.3.1 | Personalets forventninger kan skape utagerende atferd | 55 |
| 5.4 | Oppsummering | 57 |
| 6 | Avslutning | 58 |
| 6.1 | Pedagogiske implikasjoner | 60 |
| 7 | Referanseliste | 61 |
| 8 | Vedlegg: | 64 |
| 8.1 | Vedlegg 1..... | 64 |
| 8.2 | Vedlegg 2..... | 69 |
| 8.3 | Vedlegg 3..... | 70 |
| 8.4 | Vedlegg 4:..... | 73 |

Forord

Endelig, ingen ord kan beskrive den følelsen av å være ferdig med et slikt omfattende prosjekt, som er blitt en «tilleggsaktivitet» ved siden av det å være mamma til tre aktive barn, kone til en fantastisk mann, i full jobb, håndballtrener og i tillegg ha et hytteprosjekt ved siden av. Det har vært tre tøffe år, men jeg har kommet styrket ut av det. Jeg har lært utrolig mye, både i forhold til spesialpedagogikken, men også om meg selv. Det handler om å bite tennene sammen og holde ut. På slutten av prosessen har jeg sammenlignet det med å føde uten rier. Men det er verd det tilslutt! Men jeg hadde aldri klart dette alene, og det er flere som fortjener en stor takk.

For det første tusen takk til min kjære søster, Tone-Lise. Vi har gjort dette sammen, bare parallelt med hver sin oppgave. Vi har drøftet teorier, sammenligna strukturer og vært refleksjonspartnere hele veien. Men det viktigste av alt – du har motivert meg videre når alt så mørkest ut. Du fikk meg til å gjennomføre, og det er jeg evig takknemlig for!

Takk til min kjære veileder, Gøril Figenschou. Du har vært til god hjelp, både ved hjelp av saklige og konstruktive tilbakemeldinger. Du har motivert meg, og hjulpet meg hele veien.

Jeg vil også takke mine informanter, dere har hjulpet meg godt i prosessen med gode tanker og refleksjoner. Uten dere hadde jeg aldri kunnet forsket på dette temaet.

Tusen takk til mine kjære barn, Lars, Thomas og Marie. Dere har vært uendelig tålmodig. Dere har ventet og ventet.. «mamma skal bare jobbe litt til...». Middag og husarbeid har kommet i andre rekke, jeg lover det skal bli bedre framover! Dere har gitt meg energi, bare ved å være dere selv, tre fantastiske barn som jeg er så utrolig stolte av.

Helt tilslutt, tusen takk kjære Vegard! Du har egentlig ikke sagt så mye, men bare å være tilstede er nok for meg. Du har vært tålmodig, for med alle skolebøkene liggende overalt og en konemor som kun er fysisk tilstede, kan det by på turbulente dager. Men vi klarte oss jagggu meg gjennom dette også! Du er min bedre halvdel, og jeg gleder meg til å begynne å leve livet sammen med deg igjen. Og en ting til, jeg lover å begynne å vaske klær igjen!

Karianne Roxrud

Alta, mai 2019

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

1.1.1 Utfordringene mine i barnehagen

Jeg har jobbet i bortimot 10 år i barnehage, både som assistent og som pedagogisk leder.

Dermed har jeg har dannet meg en del erfaringer rundt yrket. Innerst inne syntes jeg jobben i barnehage var verdens beste jobb, en jobb der jeg ble fikk bli kjent med mange fantastiske barn. Ingen dager var lik, jeg fikk være både inne og ute, og det beste med alt – jeg fikk mange klemmer hver dag. Jeg tror ingen framtidige arbeidsplasser kan tilby så mye kjærighet som jobben jeg hadde i barnehagen. Men som alle andre jobber, har også barnehagen sine utfordringer. Noen av de utfordringene jeg opplevde har dannet grunnlaget for denne oppgaven.

Det begynte de siste årene jeg jobbet i barnehagen. Da satt jeg med en følelse av å ikke strekke til. Jeg følte at jeg ikke fikk tid nok sammen med barna, dagen ble brukt opp til praktiske og administrative gjøremål. Det fantes tidstyver i hver en krok, jeg følte at jobben min dreide seg mer om en konstant overvåking av barna framfor det jeg ønsket mest - det å faktisk bare *være* sammen med barna.

Midt opp i disse travle tidene la jeg godt merke til enkeltbarn. Barn som tilsynelatende fungerer som «alle andre», men likevel har en gjentatt utagerende atferd, da mener jeg fysisk utagering mot andre barn og/eller i form at store protester mot enkle beskjeder som blir gitt av personalet (for eksempel når vi skulle gå ut). Utagering kan være både fysisk og verbalt, og det er et tegn på svak selvmosjonsregulering (Kvelling, 2007, p. 121).

Jeg erfarte at det dannet seg et mønster, og det var de samme barna vi i personalgruppa hadde utfordringer med. Disse aktuelle barna hadde ingen kjente diagnoser, noen var allerede blitt drøftet anonymt med PPT – noe som resulterte i ulike tiltak i barnehagen da utfordringene ikke var alvorlig nok til å henvises videre.

Noen av tiltakene fungerte delvis, men jeg som pedagogisk leder hadde en følelse av ikke strekke til. Jeg følte at både de utagerende barna, de øvrige barna og personalet var kommet inn i en «ond sirkel», men det var i utgangspunktet barna med utagerende atferd som fikk mye negativ oppmerksomhet.

1.1.2 Barnehagens ansvar

Klefbeck & Ogden (2003) sier at risikoutsatte barn (for eksempel barn med utagerende atferd) befinner seg i en marginal situasjon, selv om den kan endre seg som en konsekvens av naturlige hendelser eller profesjonell innsats. Dersom barnet eksponeres for risiko øker sannsynligheten for at barna ledes inn i avvikende utviklingsbaner eller problemruter med negativt utfall. Det negative utfallet kan med tiden føre med seg manglende utdanning, langvarig arbeidsledighet, rusproblemer og svekket fysisk og mental helse. Risikoutsatte barn kan ha vansker med å få innpass og hevde seg på ulike oppvekstarenaer, og har utfordringer med å innfri forventninger til hvordan de skal fungere i hjem, skole og fritid. På grunn av foreldrenes vansker, en konfliktfylt familiesituasjon eller negative påvirkninger blant jevnaldrende kan de ofte ha et vanskelig temperament, funksjonshemninger, helseproblemer, atferdsproblemer eller utsettes for miljømessig risiko (Klefbeck & Ogden, 2003). For å unngå at det utvikler seg risikoutsatte barn i barnehagen, har barnehagene et stort ansvar. Dette skal jeg nevne videre i dette delkapitlet.

Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas forutsetninger og behov, dermed har også barna med behov for ekstra støtte og tilrettelegging krav på tidlig sosiale, pedagogiske og/eller fysisk tilrettelegging for at han/hun skal få et inkluderende og likeverdig tilbud. Dette tilbudet skal vurderes underveis, og det skal stadig justeres ut fra barnets behov og utvikling. For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet jobber målrettet og systematisk, over kortere og lengere perioder, for å inkludere barnet i et meningsfylt fellesskap. Barnehagen er pliktig til å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i det allmennpedagogiske tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Det er utarbeidet en lov som alle barnehager er pliktig til å følge, dette er Barnehageloven. Den ble kunngjort i 2005, og ble trådt i kraft i 2006. Den har vært i endring siden, og den siste endringen er gjort i 2018. Dermed viser jeg til den siste versjon av loven videre i teksten. Barnehagelovens formålsparagraf §1, i samarbeid og forståelse med hjemmet, skal ivareta barns behov for omsorg og lek. Den skal fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Loven sier videre at barnehagen skal møte barna med tillitt og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. I tillegg skal barnehagen bidra til trivsel og glede i lek og læring, og skal være et utfordrende og et trygt sted for fellesskap og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2018).

For å sikre at dette blir ivare tatt skal barnehagen ha et personale med pedagogisk utdanning. I §17 i barnehageloven står det skrevet at barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse. Barnehagens daglige leder skal ha utdanning som barnehagelærer eller annen pedagogisk høgskoleutdanning. Barnehagens øvrige personale blir omtalt i § 18, der står det at bemanningen må være tilstrekkelig slik at personalet kan drive med tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. Pedagogiske ledere skal ha utdanning som barnehagelærere, eller annen tilsvarende utdannelse på høgskolenivå (Kunnskapsdepartementet, 2018). Alt pedagogisk personale har krav på i gjennomsnitt 4 timer av ukentlig ordinær arbeidstid til planleggingstid (Utdanningsforbundet, 2018).

Da det finnes barn i barnehagen med særskilte behov er det utarbeidet en lov som ivaretar dem på en tilfredsstillende måte. I §19 a i Barnehageloven står det at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har behov for det. Dette gjelder også for barn som ikke går i barnehagen. Denne hjelpen begrunnes med at barn skal få hjelp og støtte tidlig på grunn av deres utvikling og læring i for eksempel språklig og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I tillegg til Barnehageloven har Stortinget utarbeidet en forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i 2005, det er derimot utarbeidet en ny rammeplan som trådte i kraft 01. august 2017. Denne fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver jf. barnehageloven § 1, § 1a, § 2, § 3, § 4 og §5 (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette er bestemmelser barnehagen er pliktig til å følge, men det er opp til barnehagen selv hvordan dette praktiseres. Da tenker jeg på satsningsområder, møblering, inne/utetid, møter på kvelds/dagtid, fordeling av kjønn i personalgruppa osv. Men alt dette skal være i tråd med barnehagens overordnede prinsipp som alltid skal være til barnets beste, jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjon art. 3 nr. 1 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.1.3 Spesialpedagogikkens overordnede mål

Det overordnede målet til spesialpedagogikken er å fremme gode lærings-, utviklings-, og livsvilkår til barn, unge og voksne som av forskjellige årsaker møter, eller er i betydelig risiko for å møte, funksjonshemmede vansker og barrierer i sin læring, utvikling og livsutfoldelse (Tangen, 2008).

Hausstätter skriver at målet med spesialpedagogikken er ”å hjelpe mennesker som på en eller annen måte ikke får den hjelpen de trenger, til å vokse og utvikle seg i det samfunnet de er en del av” (Hausstätter, 2007, p. 17).

Nordahl m.fl (2005) sier at den vestlige verden tenker ofte at problemer har en årsak, og at det vil være viktig å avdekke denne årsaken for å redusere eller fjerne problemene. I møte med atferdsproblematikk kan denne tenkningen føre til at årsakene tilknyttes personene som utfører den problematiske atferden. Det er personen som er årsaken til atferden, og fokuset flyttes bort fra omgivelsene. Slik lar vi være å undersøke om det er noe med situasjonen der atferden fremvises som fører til problemene. Vi tillegger personen bestemte egenskaper, skader eller vansker. Vi legger utilstrekkelig vekt på forholdene eller situasjonen omkring personen (Nordahl, Sørlie, Manger, & Tveit, 2005).

1.2 Valg av problemstilling og tema

Atferdsvansker er et omfattende tema, og atferden er et resultat av mange faktorer i barnas liv, men jeg har en hypotese om at atferdsvansker også er en konsekvens av dagsrytmen i barnehagen. Med andre ord systemet rundt barnet. Jeg har på grunnlag av dette tanker om hva som kan bidra til utagerende atferd i barnehager, og utarbeidet en problemstilling.

På hvilke måter kan barnehagens dagsrytme ha betydning for barns atferd i barnehagen?

1.2.1 Forskningsspørsmål:

- Er det noen spesielle mønstre i dagsrytmen som kan føre til utagerende atferd hos barn i barnehagen?
- Hvilke forventninger har personalet til barnas atferd i barnehagen?

1.3 Begrepsavklaring

I problemstillingen min er dagsrytmen og atferdsvansker sentrale begrep, og de vil jeg kort gjøre rede for her.

1.3.1 Dagsrytmen

Dagsrytmen skal hjelpe personalet å organisere og strukturere en vanlig barnehagehverdag. Begrepet dagsrytme kan blant annet deles inn i tid og rom, da dette er viktige faktorer for hverdagen i barnehagen. Den er avgjørende for planer, tilrettelegging av aktiviteter og

disponering av rom (Seland, 2011). Jeg vil gå mer i dybden på hva en dagsrytme er senere i oppgaven.

1.3.2 Atferdsvansker

Begrepet atferdsvansker er et innholdsrikt begrep som brukes i flere sammenhenger. Begrepet defineres i faglitteraturen på en rekke ulike måter. Når vi prøver å avklare hva det faktisk er støter vi umiddelbart på ord med avgrensning og definisjonsproblemer. En av årsakene til dette er på grunn av at begrepet blir definert og forklart på ulike måter innenfor aktuelle fagdisipliner som pedagogikk, spesialpedagogikk, sosialt arbeid, psykiatri eller sosiologi (Nordahl et al., 2005). Da dette er en spesialpedagogisk oppgave, velger jeg å fokusere på spesialpedagogiske definisjoner.

Jeg vil i denne oppgaven fokusere på barn med utagerende atferd. Ved gjentatte episoder med utagerende atferd, kan det defineres som atferdsvansker (Kvelling, 2007). På bakgrunn av dette blir jeg å bruke begrepene *utagerende atferd* og *atferdsvansker* i oppgaven. Jeg vil senere i oppgaven redegjøre for flere sider ved atferdsvansker og symptomer ved begrepet.

1.4 Kunnskapsoversikt

Opgaven min handler i hovedsak om systemet rundt barna i barnehagen, og da har jeg et spesielt blikk på barn med atferdsvansker. Jeg har fokus på dagsrytmen i barnehagen, forventninger personalet har til barna og begrepene atferdsvansker og motstand. I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for tidligere forskning på dette området. Dette er forskning jeg har tatt med i min oppgave.

I min kunnskapsoversikt er det naturlig å vise til Barnehageloven (2018) og Rammeplan for barnehager (2017). Dette fordi disse dokumentene er, basert på forskning, utarbeidet for å ivareta både barn og personalet i barnehagen. Barnehageloven er en overordnet lov som jeg bruker gjentatte ganger gjennom oppgaven.

Barnehagens dagsrytme sier noe om hvordan personalet har valgt å strukturere hverdagens aktiviteter i barnehagen, og fordeling av de forskjellige rommene i barnehagen. Jeg vil dermed dele dagsrytmen i to deler, både tid og rom. Jeg har valgt å blant annet bruke Seland (2013) på dette området, da hun har forsket mye på dette temaet.

Barn med atferdsvansker trenger hjelp og støtte på sin vei for å unngå videre skeivutvikling. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005), Klefbeck og Ogden (2003) og Ogden (2001, 2015 og 2017) har forsket mye på dette temaet, og de har utviklet mange strategier som personalet i ulike barnehager/skoler kan bruke i hverdagen, både som forebygging av utagerende atferd, men også strategier for å hjelpe barn som allerede er i en slik marginal situasjon.

Barns motstand er blitt et velkjent begrep for barnehageforskere i Skandinavia. Øksnes og Samuelsson (2017) omtaler barnehageforskere som blant annet Bae, 2012; Dolk, 2013; Franck, 2014; Johanson & Emilson, 2016; Koch, 2013, Nilsen, 2000, 2009, Markström, 2010; Pettersvold, 2015; Seland, 2013; Sigsgaard, 2014; Øksnes, 2013 som oppfatter barns motstand som et aktuelt og interessant forskningsområde (Øksnes & Samuelsson, 2017).

Personalet har mange forventninger til barna i barnehagen. Disse forventningene er preget av personalets forforståelse, utdanning og erfaringer. Foucault er velkjent og omdiskutert på dette feltet. Han mener vi, ved hjelp av makt og disiplin, konstruerer metoder som er med på å forme mennesker (Foucault, 2008). Han trekker også fram begrepet motstand. Han sier at dersom det ikke fantes motstand, ville alt handle om lydighet. Han vurderer begrepet motstand som det viktigste ordet i en dynamisk maktprosess der forandring er et mål (Øksnes & Samuelsson, 2017).

Personalet i barnehagen skal, på grunnlag av ulike standardiserte kartleggingsverktøy, vurdere om barna følger ulike krav og forventninger. Grunnen til at verktøyene er standardiserte er på grunn av at det sikrer lik rett for alle. Alle foreldrene får tilsynelatende det samme tilbudet og den samme informasjon. Foreldrene kan også ta et individuelt valg om de ønsker å takke ja til denne kartleggingen. «TRAS observasjon av språk i daglig samspill» og «ALLE MED» er to forskjellige kartleggingsverktøy som inneholder materiell til observasjoner av barnet i samspill med omgivelsene. Det er barnet som blir observert og vurdert på grunnlag av ulike forventninger/krav fra forskere. Barnets utvikling, altså hva han/hun mestrer eller ikke mestrer, blir vurdert og visualisert i en sirkel der «kravene» allerede er bestemt. Slik blir det mer synlig hvor barnet er i utviklingsprosessen. Resultatet er med på å måle kvaliteten i barnehagen og fanger opp barna som trenger spesiell oppfølging (Pettersvold, 2012).

På grunnlag av blant annet disse teoriene, føler jeg fortsatt det er noen kunnskapshull om hvordan dagsrytmen kan påvirke atferden til barna. Det er det jeg skal forske på i denne oppgaven.

2 Teoretiske perspektiver

Barnehagen er en sosial arena for både store og små, der språket, både det verbale og non verbale, er en forutsetning for læring. Lenz Taguchi (2010) mener barn utvikles interaktivt i dialog med alt det de omgås av, hun hevder at vi skaper miljøene og materialene – og miljøene og materialene skaper oss. Mennesker og deres materielle omgivelser påvirker hverandre, læring skjer i relasjon mellom mennesker og det materielle rundt oss (Lenz Taguchi, 2010).

På bakgrunn av dette mener jeg at sosialkonstruksjonisme er den overordnede tilnærmingen som er nærmest mitt forskningsprosjekt.

I dette kapitlet vil jeg begynne med å nevne ulike teorier som er med på å prege hverdagen til barna i barnehagen, altså diskursen og systemet i barnehagen. Jeg skal deretter redegjøre for barnehagens dagsrytmen og hvilke forventninger personalet i barnehagen har til barna. Deretter vil jeg redegjøre for hvilken respons dette kan framkalle hos barn, da mener jeg motstand og atferdsvansker. Men først vil jeg redegjøre for min overordnede teoretiske tilnærming, sosialkonstruksjonisme.

2.1 Sosialkonstruksjonisme

I følge Lock, Strong (2014) har sosialkonstruksjonisme har noen samlede grunnforståelser. For det første, hvordan mening og forståelse er sentrale aspekter i menneskets aktivitet, der spesielt et felles symbolbasert språk gir mening i sosiale opplevelser. Dersom vi snakker forskjellig språk, hører vi bare lyder, vi skjønner ikke innholdet i språket, dermed har vi problemer med å forstå hverandre. For det andre har mening og forståelse sine røtter i sosial interaksjon. Dette er basert på en felles delt overenskomst om hvordan disse symbolske fenomenene skal forstås. For det tredje er måtene vi skaper mening på tids- og stedsspesifikke. Dette fordi det nødvendigvis er situert i sosiokulturelle prosesser. Betydningen kan variere fra situasjon til situasjon da tid, sted og kultur viktig å ta hensyn til. For eksempel har synet på barnet endret seg mye det siste århundret. For det fjerde er mennesker selvdefinerte og sosialt konstruerte deltagere i sine egne sosiale liv. Mennesket har ikke et forhåndsdefinert indre vesen som avgrenses og beskrives av objektive metoder. Det er måtene vi skaper mening sammen med andre på, slik at vi kan være oss selv på mange ulike måter. For det femte er det å ha et kritisk blikk på temaene som undersøkes. Det å være

opptatt av å avdekke hvordan den sosiale verden fungerer, og hvordan den politiske fordelingen av makt finner sted. Målet må være at funksjonsmåtene kan endres og erstattes med noe mer rettferdig (Lock & Strong, 2014).

I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv innebærer det at tro og forventninger er med på å skape sosiale realiteter. Ulike grupper med mennesker, for eksempel en familie eller en skoleklasse, vil etter hvert utvikle bestemte mellommenneskelige handlingsmønstre, det kan også kalles gruppens uformelle rollestruktur. I mange barnehagegrupper eller skoleklasser går barna fort inn i bestemte roller og beholder den i lang tid framover. Noen barn er hjelpere, andre er klovner, prakteksemplarer eller bråkmakere, mens noen vil være blyge og sosialt tilbaketrukne (Manger & Wormnes, 2015).

2.2 Diskurs

Diskurser er ifølge Johannesen m.fl. (2016) språklige systemer som er med på å forme måten vi oppfatter virkeligheten på. Utgangspunktet er at språket, gjennom begreper og logiske strukturer, gir mening til erfaringene våre (Johannesen, Tuft, & Christoffersen, 2016). Et sentralt begrep i Michael Foucaults arbeid, er *diskursen*. Han beskriver den som et system som smelter sammen språk og praksis, en diskursens *orden*. Språket og praksisene knytter seg til samfunnsmessige reguleringer, institusjoner, befolkningen og individene som gjensidig har en på- og innvirkningskraft på hverandre. En rådende diskurs er en forståelse av noe riktig, naturlig og noe som er tatt for gitt innenfor en spesifikk kontekst (Foucault, 2008). Lock & Strong (2014) sier at en diskurs kan oversettes til en kulturs virkelighetsoppfatning, den etableres via praksis til en spesifikk tid og et spesifikt sted (Lock & Strong, 2014).

Dersom en diskurs får kraft nok, vil den etter hvert kunne omskape den virkeligheten den tar form innafor. For eksempel kan vi sammenligne begrepet diskurs med klesmoter, den er stadig i utvikling, den har så mye kraft at den kan forandre klesstilen til personer i samfunnet. Diskursen oppstår i samspillet mellom ulike faktorer, og den får kraft til en midlertidig kanalisering av samfunnsutviklingen, på samme tid som den vil være åpen for transformasjoner (Hammer, 2017).

2.2.1 Medisinsk/psykologisk diskurs

Spesialpedagogikken er et fag som har sine røtter en medisinsk/psykologisk diskurs som har stor tro på spesialpedagogiske tiltak. Det dreier seg om å sette inn spesifikke og

kompensatoriske tiltak rettet mot det enkeltes barns skade/feilutvikling. I en slik forståelse defineres spesialpedagogiske behov som et avvik, og forstås som resultatet av en individuell patologi. Skaden/problemet sees som iboende i den enkelte elev, og løsningen blir dermed å endre barnet. Dette perspektivet kalles for den «individuelle modellen» da enkelt individet er bærer av problemet. Som en konsekvens av dette utvikles det et syn på «særlige behov» og et stort omfang av test- og screeningsmateriale for å fastsette årsaken, og grundig diagnostisering anses som helt nødvendig for å iverksette en målrettet og effektiv trening/behandling. Fokuset er mot barnets dysfunksjon, altså det barnet ikke mestrer tilfredsstillende. Innenfor dette feltet dominerer det kategoriske perspektivet. Det vil i praksis bety at ut i fra hver kategori (dysleksi, døvhet, autisme etc.) har det blitt etablert et helt system innenfor hvert felt hvor ulike tiltak, undervisningsmetoder, faglige foreninger osv. er i fokus. Dette kan resultere i et lukket system, og de får hver sin «kategori». Det fører med seg en organisatorisk segregering, som for eksempel spesialklasser/spesialskoler (Tetler, 2009).

2.2.2 Det Organisatoriske patologi

I løpet av 1970 tallet ble de spesialpedagogiske perspektivene utsatt for kritikk. Det var individets «særlige behov» som skulle forstås bedre. Etter hvert ble «særlige behov» et samfunnsproblem. Det var strukturene i samfunnet som skapte problemer for det enkelte individ. For eksempel var transportmulighetene begrenset for en person med fysiske funksjonsnedsettelse. Dette perspektivet beskrives i handikapforskningen som «den sosiale modell» på grunn av at strukturen skaper problemer for enkelte individer. Det skapte en endring fra å se problemet som iboende i barnet, til å se problemet som forårsaket av samfunnets systemer og strukturer. Med en antagelse om at elevens uegnethet er skapt av organisatorisk patologi ble blikket rettet mot skolens innhold. Altså måten undervisningen er organisert på, og hvilke arbeidsformer som tilbys elevene. Det var en generell oppfattelse av at det var mangler i skolens organisering, og den skapte problemer for noen elever. Dermed måtte skolen utvikle seg til å imøtekomme variasjonen blant elevenes erfaringer, interesser og behov. Slik utvikles en «skole for alle», og spesialpedagogikk som selvstendig fagområde forsvinner fra lærerutdannelsen (Tetler, 2009).

2.2.3 Det relasjonelle perspektiv

Begge disse teoretiske perspektivene eksisterer på det spesialpedagogiske feltet per i dag, og er aktuell i ulike praksisdiskurser om elever som har vanskeligheter. De representerer ulike sider av fenomenet «særlige behov», blant annet dysfunksjoner hos eleven, ulikheter i

samfunnet og mangler i skolens organisering. Problemet er imidlertid at begge perspektivene har sine begrensninger i form av reduksjonisme da de begge forklarer et komplekst fenomen ut fra en forenklet årsaks modell, og dermed blir den foreslåtte intervensjonsstrategien forenklet. «FN`s standardregler for like muligheter for mennesker med funksjonshemming (2006)», «Salamanca erklæringen (1997)» og «WHO`s internasjonale klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse (2003)» er resultater av internasjonale hensiktserklæringer av personer med ulike funksjonshemminger. De har presset fram en erkjennelse av at det må fokuseres på det relasjonelle aspektet ved et handikap. Altså mot forståelsen av det å være sosiale fenomener som inkludering, sosialisering, solidaritet og deltakelse. I de nordiske landene karakteriseres dette som et relasjonelt perspektiv. Det vil si at i stedet for å se problemet iboende enten i det enkelte barnet eller i skolen som organisasjon, sees problemet som situert. Det er forankret i en konkret situasjon der relasjon mellom den enkelte elev og dets omgivelser blir sett som en helhetsorientert forståelse av problemet. Dette innebærer en endret praksis for pedagogiske institusjoner der de ikke utelukkende kan rette problemet mot eleven, men må se elevens kontekst i en stadig pågående utviklingsprosess. Dermed må spesialpedagogikkens sentrale kunnskaps- og ferdighetsområder baseres på flere forskjellige teorier, blant annet pedagogiske, didaktiske, psykologiske, filosofiske osv. Slik skjer det en utvikling og bruk av gode strategier i praksisfeltet (Tetler, 2009)

2.3 Systemperspektiv

Jeg tror at ved å finne svaret på problemstillingen min, må jeg prøve å se hele konteksten rundt barnet. Med sosialkonstruksjonisme som en overordnet teoretisk paraply, og diskursen og systemteorien som underbegreper har jeg gode muligheter til dette. I tillegg vil jeg bruke det relasjonelle perspektivet til Tetler (2009). I de neste delkapitlene vil jeg begynne å redegjøre for generell systemteori, deretter vil jeg gå nærmere inn på systemet i barnehagen.

2.3.1 Generell systemteori

Generell systemteori hører hjemme i den store universalteorienenes tid på slutten av 1920 tallet. Von Bertalanffy formulerte teorien i 1928, og her hevder han blant annet at systemer er en helhet som fungerer gjennom den gjensidige avhengighet det er mellom delene. Generell systemteori prøver å forklare hvordan dette er mulig i forskjellige systemer som for eksempel fysiske, biologiske og sosiale systemer (Klefbeck & Ogden, 2003). På det enkleste planet handler systemteori om at «alt henger sammen med alt» (Bø, 2018).

Systemteorien opererer også i et hierarki i organisasjonsnivået. Hvert nivå er mer komplekst enn og bygger på det foregående, og det har i tillegg egenskaper som en ikke finner på lavere nivå. For eksempel i biologien, der organismen består av organer som igjen består av vev og celler. Et slikt hierarki av systemer danner et utgangspunkt for begrepet «åpne systemer». Dette inngår som subsystemet i system av høyere orden, for eksempel at individet er medlem av familien, familien er medlem av nærmiljøet osv. (Klefbeck & Ogden, 2003).

Mennesker som organismer utgjør også et system da fysiologiske og psykologiske prosesser virker systemisk gjennom hele livet. Mennesker utgjør sosiale systemer gjennom deres trang til fellesskap, altså det å ha anlegg for å utvikle seg sosialt. Ved gjentatte samhandlinger dannes det sosiale relasjoner mellom mennesker, og det oppstår det vi kaller sosiale mønstre. Når slike mønstre avgrenses mot det øvrige sosiale liv, kan vi kalle det et sosialt system. Det kan være en samling relasjoner med en indre sammenheng, for eksempel en skoleklasse (Bø, 2018).

Ved å bruke systemteori som perspektiv har vi en mulighet å se hele konteksten rundt barnet. Vi ser barnet i blant annet ulik tid og sted, hvem det samhandler med og hvilken kommunikasjon som blir brukt. Systemteori, der alt henger sammen med alt (Bø, 2018), kan sammenlignes med sosialkonstruksjonisme, der mening og forståelse er tids- og stedsspesifikke, og mennesker skaper en sannhet i en sosial interaksjon, både ved hjelp av språket, kulturen og kritiske endringer over tid (Lock & Strong, 2014).

2.3.2 Dagsrytmen i barnehagen

Barnehager er offentlige rom for omsorg, oppdragelse, lek og læring. Den tilbyr både muligheter og begrensninger for barna. Hverdagen i barnehagen er planlagt og definert av ansatte, og de fleste barna tilbringer store deler av sin første levetid der. Ved å se nærmere på hvordan barnehagen disponerer blant annet tid og rom gir det oss en innsikt i hvilke erfaringer og egenskaper samfunnet ønsker at barna skal tilegne seg til å bli framtidige borgere.

Systemet i barnehagen er basert på grunnlag av dagsrytmen. Jeg har valgt å dele dagsrytmen i to deler, tid og rom. I følge Seland (2013) skal dagsrytmen hjelpe personalet å organisere og strukturere en vanlig barnehagehverdag. Den skal være konstruert med tanke på pedagogiske overveielser i forhold til barnas behov for mat, aktivitet og hvile. Dagsrytmen skal ivareta barna, foreldre/foresatte, personalet, vaktmester, renholdspersonale, kokk osv. Det er et helt

system som er satt i verk, alle partene er avhengig av hverandre for at det skal gå rundt. For at dette komplekse systemet med ulike mål, mennesker, tid og sted skal fungere, må barnehagen (og andre institusjoner), innføre regler og rutiner som innebærer at barna må gjøre mye av det samme, på omtrent samme tid. I de fleste barnehager er samtlige barn på samme avdeling ute samtidig, de spiser på samme tid, samlingsstund og lek på samme tid. Det finnes selvfølgelig unntak. Men dette er ofte en måte en institusjon organiseres på grunnlag av lite ansatte i forhold til barn. Av hensyn til dette vil det være vanskelig å individualisere enkeltbarn, og tilpasse deres behov (Seland, 2013).

2.3.3 Tid

Regulering av tiden er en veldig gammel tradisjon. Munkefelleskapet var de absolutt første som lagde og fulgte strenge timeplaner, og denne skikken spredte seg fort. Denne tradisjonen hadde tre store metoder. Det første var å foreta inndelinger, deretter tvinge mennesker til å drive med bestemte gjøremål, for så å lage rytmer. Som sagt, dette spredte seg fort, og metodene ble adoptert av collegene, verkstedene og sykehusene. Denne formen for disiplin anvendte de gamle metodene, og lærestedene og andre institusjoner som yter bistand, videreførte det regelmessig ved klosterlivet (Foucault, 2008).

Dagsrytmen skal være basert på sosial og biologisk oppfatning av tid, men den skal også ivareta de ansatte som arbeidstakere. Derfor er dagsrytmen satt opp i forhold til klokketiden og de ansattes ulike vakter og pauser. Dagsrytmen forteller oss noe om helheten i barnehagen, men den kan også si noe om de enkelte delene de ansatte har valgt å strukturere dagen i forhold til. Den er et eksempel på den relativt faste, daglige rytmen og rutinen som alle institusjoner må ha for å kunne utøve sitt mandat som institusjon og for å opprettholde industriell orden. Dagsrytmen er et eksempel på hvordan gruppen med barn blir delt opp, plassert og flyttet på i forhold til ulike aktiviteter, tid og sted. De ansatte må prioritere hva de skal bruke mye eller lite tid på, alt ettersom hva de mener er viktig for å opprettholde orden, og for å nå grunnleggende mål om trygghet, stabilitet og forutsigbarhet (Seland, 2011).

2.3.4 Rom

Det er ofte personalets som bestemmer innredningen av rommene, de disponerer også inne og utetiden. Det er personalets perspektiver og kategoriseringer som synliggjør omgivelsene og gir dem mening (Nordin-Hultman, 2004). Lekeerfaringene og lekeopplevelsene barna opparbeider seg styrker deres læring og utvikling. Den leken som appellerer mest til barna er

den selvinitierte, altså den frie leken, i motsetning til den styrte leken av læreren eller de øvrige voksne. Rominndelingen skaper en viss struktur i barnehagen da barna blir plassert i ulike rom store deler av dagen, både inne og ute (Lillemyr, 2004). Uteområdet er ofte en særegen og åpen plass, der stedet inviterer til barns individuelle tolkninger. Uterommet gir leken mange udefinerte gjenstander, og leken har ikke en forhåndsgitt struktur (Melhuus, 2012). Rommene inne i barnehagen inviterer ofte til bestemt lek. Dersom barna leker på et allerede bestemt «tema-rom» som for eksempel en dukkekrok, men utenfor de definerte lekesonene, har de funnet seg et lite «mellomrom». Mellomrommet er et transparent rom som andre barn og voksne kan se, men har likevel en avgrensning til de øvrige personene i rommet. Det kan for eksempel være i et hjørne i «dukkekroken» der barna henter materiell og skaper seg lekesoner utenfor de definerte lekesonene. I slike mellomrom er det barnas fantasi som skaper leken, den er ikke definert av voksne (Nordtømme, 2012).

Møblering av rommene har betydning for alle barn, også de med fysiske og psykiske utfordringer. Dette for å sikre at barna får en best mulig trivsel, mestring, læring og utvikling. ADL-trening (Activities of Daily Living) eller selvstendighetstrening har betydning dersom barnet for eksempel har synssvikt. Slik kan barnet få mulighet til å spise selv, kle av og på seg, lære renslighet, finne fram i omgivelsene, hente ting en trenger osv. (Nilsen, 2014c). Barn med hørselshemming vil også ha behov for et utvidet tilbud i barnehagene, som for eksempel språklige, sosiale, tekniske og fysiske tilrettelegginger (Nilsen, 2014b). Det finnes ulike utfordringer i hver barnegruppe, derfor er det viktig at personalgruppa er våken, og kan bidra der det er behov.

Dagsrytmen generelt har stor betydning for barna i barnehagen. De må tilpasse seg bestemmelsene jeg nevnte ovenfor. Barnas behov blir regulert i forhold til voksnes forventninger til dem. Det skal jeg skrive mer om i neste delkapittel.

2.1 Makt og underkastelse

Foucault skriver om *den føyelige kroppen*, og han bruker menneskekroppen i en historisk sammenheng, der den har vært et objekt og et mål for makt og styring. Han bruker *soldaten* som et slags fabrikkat.

Av en formløs deig, en klosset kropp har man laget den maskin man trengte. Smått om senn har man omformet kroppens holdninger, en velberegnet tvang utøves og gjør seg til herre

over hver legemsdel, underkaster seg hele kroppen så den til enhver tid er tjenestevillig. Og den samme tvang fortsetter i stillhet å være virksom i og med kroppens nye vaner (Foucault, 2008, p. 121).

Dagens samfunn har til ulike tider og på ulike plan behov for mange kompetanser, blant annet i barnehager. Der lærer både barn og voksne å styre kroppene sine, slik at de får *føyelige kropp*er som passer inn i samfunnet vi lever i. Det kan handle om neser som tørkes, hender som vaskes eller roer ned urolige kropp. Personalet arbeider systematisk med å forandre handlingene til barn som biter eller slår. Ved at rommene inndeles, det er kontroll over tiden, konstant overvåkning med blikket, disiplineres og reguleres menneskene. Det blir regulert hvem som får gjøre hva, når og hvor det skal gjøres (Figenschou, 2017).

2.1.1 Taus kunnskap

Etter mange år i samme yrket utvikler personalet erfaringer og kompetanse. Mye av kompetansen praktiseres daglig, men ofte uten at en tenker over det. Personalet utvikler det vi kan kalle taus kunnskap eller yrkeskompetanse. Öhman (2007) trekker inn Michael Polanyi og hans begrep på taus kunnskap. Hun mener taus kunnskap er en lite heldig oversettelse av det han opprinnelig kalte det for, altså *tacit knowlewdge* (1958). Han mener at mange ferdigheter som er iboende i mennesker er vanskelig å forklare, som for eksempel å sykle. Vi klarer ikke å forklare nøyaktig hva vi gjør for å holde balansen, det må prøves og praktiseres (Öhman, 2007).

I mange tilfeller kan det være vanskelig å sette ord på og forklare sin personlige yrkeskompetanse. Det handler om å utdype handlingene dine med et profesjonelt språk for å beskrive de prosessene som skjer og å uttrykke praktiske kunnskap. Den tause kunnskapen kommer lettest til uttrykk gjennom hverdagsfortellinger. Den kan sammenlignes med pedagogens personlige kunnskaper, altså det usagte som ligger til grunn for de holdninger og handlinger som utøves. Det er summen av all erfaring og kunnskap som pedagogen mer eller mindre reflektert har integrert i seg selv (Öhman, 2007).

2.1.2 Forventninger til barn i barnehagen

Kompetent atferd bidrar til at barn vil nå sine mål, eller de vil bli anerkjent av andre. De aller fleste barna vil ha en unik glede av å bruke sin kompetanse. Gleden av å kunne uttrykke seg, ha evne til å mestre og få anerkjennelse vil være en viktig drivkraft i den videre utviklingen

av kompetanse. Sosiale ferdigheter er kjernen i sosial kompetanse, på samme tid som sosial kompetanse er noe mer enn å tilegne seg ferdigheter. Det handler med andre ord om å tilegne seg sosiale ferdigheter, samt kunnskap om hvilke situasjoner de kan anvendes i. Ferdighetene kan dermed defineres som ethvert atferdsmønster barna kan lære og uttrykke frivillig. Den sosiale kompetansen har i tillegg betydning for den mentale helsen, mestring av stress og psykologisk risiko, eller som et uavhengig mål på barns ressurser (Ogden, 2001). Alle barna er ulike, og den sosiale kompetansen likeså. Det skapes en del forventninger til den sosiale kompetansen til barna i barnehagen. Alle barnehager er forskjellige, og har ulike rammer og rutiner som blir lagt til grunn for arbeidet de gjennomfører. De har ulike forventninger til barn, og det er ulike diskurser knyttet til hva som er en normalitet i *deres* barnehage. Barnehagens beliggenhet har også betydninger for hvilke forventninger personalet har til barna.

Målet er at alle barn er veloppdragne og veltilpasset. Vi kan fortsatt høre betegnelsene «snill» og «flink» om små barn som kan oppføre seg pent, som sover hele natten, og som med andre ord tilpasser seg våre krav og forventninger (Seland, 2013).

Hjemme og i barnehagen møter barn mange ulike krav og forventninger. Noen krav er lette å forholde seg til, mens andre kan oppleves vanskelige. Noen krav kan handle om tid og sted, hvor barna skal være og ikke være, og når. Andre krav har forventninger om atferd, for eksempel at barna skal sitte i ro, gå pent, vente på tur ol. Etter hvert blir det også forventet deltakelse til bestemte aktiviteter og enda større krav til selvstendighet. Hjem og barnehage er to veldig ulike arenaer, og barn som daglig er tilstede på disse arenaene opplever ulike krav og forventninger på disse stedene. Det som er tillatt i barnehagen, er kanskje ikke tillatt hjemme, og omvendt. Barn opplever dette på ulike måter, noen synes det er greit å tilpasse seg, og handler som forventet, mens andre opplever det som frustrerende, kjedelig og kanskje til og med provoserende (Seland, 2013). Disse kravene og forventningene er preget av personalets egen bakgrunn, oppvekst og egne erfaringer fra dagmamma, barnehage, skole. Forventningene kan også være relatert til personalets forståelse av barnets utvikling, hva en barnehage er og hvilken utdanning de besitter. En pedagog har gjerne en bredere kunnskap innenfor pedagogikken, mens en fagarbeider med flere års ansiennitet har kanskje større forståelse for barnets språk, både det verbale og det non verbale. Erfaringene personalet har opplevd, både trange og vide, har også betydning for de rammene de lager for andre. I møte

med barn, ansatte i barnehagen, foreldre/foresatte kan disse rammene bli utfordret eller bekreftet. De sosiale forhandlingene og reforhandlingene, via ulike former for motstand, vil rammer for barnehagens virksomhet og grenser for hva som er normalt produseres (Figenschou, 2017).

Dersom barna innfrir alle forventningene fra personalet, utvikler de en siviliseringsprosess, en sosial sensitivitet, altså de må tilpasse seg gyldige normer og anerkjente væremåter i barnehagen. Siviliseringsprosessen innebærer at barna deltar i barnehagens rutiner og handlingsmønstre, men har også retten til å utforske, omdefinere og refortolke hverdagen slik de ønsker. Barnas rett til medvirkning innebærer at barna kan tilby nytenkning og kvalitetsutvikling i barnehagen (J.Eide & Winger, 2018). Eide & Winger (2018) nevner Graham & Fitzgerald (2010), de sier at dersom barna får være med på å bestemme i hverdagen, utgjør det økt en livskvalitet, utvikling av mestringfølelse og selvverd (J.Eide & Winger, 2018). Barns medvirkning kan være sammensatt og anliggende som krever tid og ro, kjennskap til hverandre og gjensidige forpliktelser. Hverdagen kan være hektisk og logistikken krever orden for at aktiviteter skal kunne gjennomføres. Det store spørsmålet er om hverdagslivet i barnehagen kan være så hektisk, at prosesser som forutsetter ro og kontinuitet, utfordres (J.Eide & Winger, 2018).

2.1.3 Barnehagen som sted

Barnehagens beliggenhet og tilknytning har også påvirkningskraft for rammer og rutiner. Hvert sted har ulike kulturer, ikke bare ulike byer, men også bydeler. Størrelsen på barnehagen vil også påvirke noe, er det en stor basebarnehage midt i byen, eller er det en liten barnehage i utkanten av byen. Fokus på nabolag og «lokalsamfunn» har en sammenheng med at stedstilknytning ses som en fenomenologisk erfaring. Det er erfaringer som gjør abstrakte rom om til personlige og meningsfulle steder. Aure m.fl. (2015) nevner Tuan (1977) der han sier at implisitt vil det si at bare små og såkalt lokale steder gir mulighet for direkte erfaringer (Aure, Nygaard, & Wibord, 2015). Dette vil si at bolig og nabolag blir de best egnede stedene som kan erfares, mens regioner kan bli for store til å erfare stedstilknytning. Følelsen av tilknytning handler om bygde omgivelser, men også av naturens og viltets materialitet, det etniske mangfoldet og historien til landskapet (Aure et al., 2015).

2.1.4 Motstand

Den trolige mest kjente motstandsforskeren og anvendt innenfor barnehagefeltet er Foucault, han arbeidet med motstand fra midten av 1970 årene. Øksnes & Samuelsson (2017) refererer til et av Foucaults mest omdiskuterte sitat «Where there is power, there is resistance» (Øksnes & Samuelsson, 2017, p. 15). Han mener at motstand er en dynamisk maktprosess, der endring er målet. Uten motstand har vi ikke makt. Makten er aldri total, den har alltid motstandspunkter (Foucault, 1999).

Enkelte vil kanskje hevde at det er lett å kjenne igjen barns motstand for de som jobber med barn, foreldre, søsken og andre. For eksempel 1-åringen som ikke vil sitte på fanget eller vil løftes, som vil prøve å vri seg ut av hendene våre. 3-åringen som hyler og skriker av sinne, ute at noen egentlig skjønner hvorfor. Dette er noen eksempler på hvordan vi kan beskrives ulike former for motstand som barn yter. Motstand kan forstås som en opposisjon av regler, krav, forventninger, kontroll og ordninger – som barn på en eller annen måte uttrykker, enten spontant, intensjonell eller planlagt «Nei, jeg vil gjøre det på min måte!» (Øksnes & Samuelsson, 2017). I barnehagesammenheng skjer ikke denne typen motstand så ofte, det er vanlig at motstand er mer indirekte. Motstand er mer vage og usynlige, som for eksempel å ignorere en beskjed, tulle og tøyse, sitte stille og se ned i gulvet, kle på seg langsomt eller bare gjemme seg bort (Seland, 2013).

Det finnes ofte et mønster i motstandshandlingene. Barn kan ofte yte motstand mot aktiviteter, regler og rutiner som de selv synes er meningsløse, eller som krasjer med deres egne planer, lyster og interesser der og da. Rydding og påkledning før utetid er det ofte observert mer motstand blant barn. I overgangssituasjoner der barn må avbryte leken deres eller en annen viktig aktivitet. Det samme gjelder under voksenstyrte aktiviteter der det forventes at barna må sitte stille og vente. Motstand kan også brytes i mer i det skjulte ved å for eksempel løpe inne, hoppe i sofaen, ta med vann i dukkekroken osv. Dette skjer ofte i leken til barna. Det kan utvikle seg en spenning mellom institusjonens regler, og enkeltbarnet eller små grupper med barn, som ikke deler samme forståelse som institusjonen om rett og galt, ønsket eller uønsket aktivitet eller hvordan tiden skal disponeres (Seland, 2013).

Vi kan si at det er normalt at barn og tenåringer kan møte motstand, og når de møter motstand kan de reagere med å slå, stjele, ødelegge ting med vilje, mobbe og vise lignende aggressiv atferd. Denne avvikende atferden blant barn kan bli et problem for omgivelsene da de bryter

med aksepterte sosiale normer og regler, og de kan forårsake fysiske og psykiske lidelser hos andre. Den kan også være hemmende for barnets utvikling og vekst. Men det er viktig å merke seg at det er ikke før denne typen atferd vedvarer over tid, at kan vi kalle det atferdsvansker. Jeg skal gå nærmere inn på begrepet atferdsvansker i neste delkapittel.

2.1.5 Atferdsvansker

Atferden er kontekstavhengig. Den styres som oftest av gjennomtenkte ønsker og rasjonelle intensjoner. I et systemisk perspektiv hevdes det at målrettede handlingskjeder utløses av en indre og en ytre stimuli, der noen kan være ubevisste. Med andre ord kan både tanker, ord og gjerninger utløses av konkrete ting som for eksempel vær og vind, men også av sosiale og kulturelle faktorer som er tilstede i nuet. Det vil si at den atferden barnet viser, vil være en forsøkt tilpasset atferd i forhold til rollen og situasjonen barnet befinner seg i (Bø, 2018).

I følge Kvello er forholdsvis synonyme begreper for atferdsvansker impulsdrevet, egosvak, antisosial og utagerende atferd, eller sosiale og eksternaliserende vansker. Da begrepet atferdsvansker er et rommelig begrep, er det enighet blant fagpersoner at man tydelig kan gradere begrepet fra lette til alvorlige. Et av det karakteristiske kjennetegnet ved atferdsvansker er utfordringene med å utvikle positive, gjensidige og smidige relasjoner til andre mennesker. Samspillet preges ofte av krenkelser, noen eksempler på det er trusler, utagering, utnyttning og konflikter (Kvello, 2007).

Bower (1969) definerte atferdsproblemer som en manglende evne hos barnet til å kunne etablere sosiale relasjoner, han/hun viser avvikende atferd og følelser i normale situasjoner, han/hun viser gjennomgående nedstemt stemmeleie, samt en tendens til psykosomatiske plager. Han understreker at problemene ikke er en konsekvens av intellektuelle, sensoriske eller helserelevante vansker hos barnet (Bower, 1969 i Nordahl et al., 2005).

Graubard (1979) og senere Patton, Kaufmann, Blackburn og Brown (1991) fokuserte på at atferdsproblemer i tillegg må forstås som et normativt og relativt fenomen, der de voksnes oppfatninger og forventninger til akseptabel og normal atferd i ulike situasjoner og på ulike alderstrinn er meget avgjørende (Nordahl et al., 2005).

Holland sier at emosjonelle og sosiale vansker er en stor kategori, og kan ofte deles i to hovedgrupper: barn med innagerende vansker (depresjon, angst, fobier), og barn med utagerende vansker (slå, sparke, lugge, nekte å følge regler ol.) Disse to grupper vansker er

like store i omfang blant barn og unge, og det er en betydelig overlapping mellom gruppene. En person kan for eksempel være både deprimert og sint, eller både sint og selvskadende (Holland, 2013).

Det kan være vanskelig å skille mellom barn med ADHD og atferdsvansker før ved treårsalderen. Og i tillegg kan samfunnsmessige krav og forventninger til læring i barnehagen, spesielt de store og åpne barnehagene der det kan være flere barn per voksen, bidra til at barn som trenger tett oppfølging, struktur og forutsigbarhet, kan utvikle symptomer på ADHD (Nilsen, 2014a). Barn kan også utvikle atferdsvansker på grunn av fysiske eller psykiske lidelser barnet eller omsorgspersoner ikke er kjent med, som for eksempel ved diagnosen ADHD (Nilsen, 2014a), emosjonelle vansker (Børresen, Haugen, & Fønnebø, 2008), hørselsvansker (Nilsen, 2014b) eller synsvansker (Nilsen, 2014c).

2.1.6 Symptomer på atferdsvansker for barnehagebarn (2-6 år)

Da atferdsvansker er et rommelig begrep, og i mange tilfeller kan det være vanskelig å definere det. Dermed er det viktig at personalet har kunnskaper på hvilke symptomer en bør se etter, slik at de kan komme barnet i forkant og hjelpe de ut av en vanskelig situasjon. Jeg har tatt utgangspunkt i Kvello (2007) sine symptomer i neste avsnitt. Det er verd å merke seg at disse symptomene har et individfokus, ikke et systemfokus, som jeg har fokus på i denne oppgaven. Men på grunn av at symptomene er omfattende, og atferden til barna kan sees som et språk i sosialkonstruksjonistens sammenheng har jeg valgt å ta det med.

Symptomer på atferdsvansker starter så tidlig som i to års alderen. I denne alderen opponerer barna mer enn jevnaldrende mot foreldrene og øvrige voksne. De kan virke lite orienterte mot foreldrene ved at de i liten grad søker blikkontakt med dem, de søker også lite positiv oppmerksomhet fra foreldrene. Tilknytningssystemet mellom barnet og foreldrene virker utrygt og barnet benytter dermed ikke foreldrene som en trygg base ved ukjente omgivelser, dermed vandrer barnet ukritisk avgårde for å utforske omgivelsene.

Fra tre-fire års alderen er barnet både hardhendt med jevnaldrende og mot foreldrene. Ved ulike konflikter kan barnet slå foreldrene i ansiktet, spytte etter dem og sparker mot magen. Ved fireårsalder utmerker barn med atferdsvansker seg ved at de ofte er involvert i konflikter med jevnaldrende. De benytter maktorienterte mestringsstrategier og river leker fra de andre, dytter og slår framfor å inngå kompromiss eller påkalle hjelp fra voksne. I denne alderen favoriserer de maktorienterte konflikthåndteringsstiler og plasserer makt og dominans framfor

det sosiale fellesskapet. Dette medfører naturligvis at barnet med atferdsvansker blir ekskludert, og barna blir trist og lei ved at andre barn avviser/unngår dem. Dette viser at disse barna er utpreget «her og nå»-orienterte, og har store utfordringer med å koble intensjoner med handlinger og resultat (effekt). De har liten selvinnsikt, og skjønner ikke at deres væremåte resulterer i at de avvisning. Barn med atferdsvansker har utfordringer med å danne helhet av intensjon, handling og resultat, og de lærer lite av erfaringer. Dermed blir atferden ofte plan-/hjelpeløs, og de lykkes ikke slik de håper, noe som resulterer i frustrasjon med utagering, dominans og manipulering mm.

I fire-fem årsalderen kjennetegnes barn med atferdsvansker som barn som vandrer mellom aktiviteter uten noe bestemt formål. De har allerede markert seg i barnegruppen med kommandoer. De er kontrollerende og de kjennetegnes med høy, gjerne hes, stemme.

Vanligvis puster mennesker med magen, barn med atferdsvansker derimot puster med brystkassen og er ansent, stram muskulatur og på vakt. I denne alderen virker barna ofte sinte, de viser sjelden glede. De kan vise spontan glede i situasjoner der de har plaget andre og ødelagt samspillet med og mellom andre.

Rundt femårsalderen kan barn med atferdsvansker plage andre barn slik at det kan defineres som mobbing. De kan samtidig vise det alvorlige tegnet dyresadisme (gleden ved å plage dyr). De har også tendenser til å være hardhendte/plage yngre søsken.

Ved seksårsalderen vil barn med atferdsvansker ha en maktorientert holdning og reduserte sosiale ferdigheter som gjør at de har begrensede alternativer til å løse problemer, dermed kan de ty til lyving, stjeling og slåssing for å få viljen sin (Kvello, 2007).

2.2 Oppsummering

I dette teorikapitlet har jeg tatt for meg sentral teori, som sammen med empirien, kan være med på å svare på problemstillingen min. Det er relevant å merke seg at atferdsvansker er et begrep med individfokus. Det er individet som er bærer av problemet, og dermed må vi finne en løsning som kan kompenseres, slik at barnet blir «frisk», for eksempel medisinerer. Men ofte er det ingen kjente diagnoser eller medisinerer tilgjengelig, dermed må personalet tenke annerledes. Ved å bruke sosialkonstruksjonisme som en teoretisk paraply, med begrepene diskurs og systemteori under, skal jeg undersøke om det er mulig å endre fokuset fra individet til omgivelsene rundt individet. Med andre ord hvordan fysiske og psykiske omgivelser kan påvirke barnas atferd. Dette legger grunnlaget videre for forskningsarbeidet mitt, altså empirien. I neste kapittel skal jeg redegjøre for metodedelen og prosessen rundt den. Da skal

jeg dra ut i barnehagefeltet, der skal jeg intervju viktige ressurspersoner som sitter inne med mye erfaring og kompetanse. Det er mulig de kan hjelpe meg videre på veien.

3 Metodisk tilnærming

Å drive med forskningsaktivitet er å strebe etter ny kunnskap. Jeg som forsker må være kritisk og systematisk til arbeidet jeg gjør. Ærlighet, åpenhet, dokumenterbarhet og systematikk er grunnleggende for at jeg skal nå dette målet (NESH, 2016b). Metoden er som et verktøy eller en framgangsmåte, den skal hjelpe meg som forsker å tilegne meg informasjon som kan være med å svare på oppgavens problemstilling. Det å være metodisk i vitenskapelig forstand vil si å bruke og overholde intellektuelle standarder i vår argumentasjon. Det finnes ulike metoder, disse skal også få fram ny kunnskap og etterprøve i hvilken grad påstander er sanne, gyldige eller holdbare (Dalland, 2017).

Valg av forskningsmetode avgjøres på bakgrunn av problemstillingen forskeren har valgt. Jeg gjentar problemstillingen:

På hvilke måter kan barnehagens dagsrytme ha betydning for barns atferd i barnehagen?

Denne undersøkelsen er ute etter pedagoger fra ulike barnehager som kan bidra med kunnskap om barns atferd og erfaringer om dagsrytmen deres i barnehagen, og om de kan se en sammenheng mellom de to begrepene. Dette kapittelet handler om valgene som er blitt gjort i forbindelse med forskningsprosessen og hvordan den samlede informasjon blir prosessert.

3.1 Valg av design

Jeg har nevnt tidligere i oppgaven at jeg vil bruke sosialkonstruksjonisme som den overordnede tilnærmingen. På bakgrunn av teorien til Lock & Strong (2014) og egne erfaringer tror jeg at det blir det utarbeidet regler og rutiner på bakgrunn av hvem som jobber i barnehagen. Personalet utvikler sammen virkeligheter og sannheter gjeldende for deres barnehage, ut fra deres livserfaringer, kompetanse og interessefelt. Denne virkeligheten kan være forskjellig fra barnehage til barnehage, til og med fra forskjellige avdelinger innad i en barnehage. De konstruerer en sannhet seg imellom. Denne sannheten er stadig i utvikling, alt ettersom hvem som jobber der og hvilke barn som har fått tildelt plass der. Dermed kan jeg også bruke begrepet til Foucault, *diskurs*, som en underbegrep av sosialkonstruksjonisme når jeg skal plassere med vitenskapelig.

Oppgaven min handler om atferdsvansker knyttet til systemet i barnehagen. Oppgaven er interessert i å redegjøre for ulike tanker og erfaringer pedagoger har om disse temaene. For å finne svaret på dette må jeg velge en forskningsmetode som passer til problemstillingen min. Det finnes to ulike grupper med metoder jeg kan velge mellom, kvalitative og kvantitative metoder.

De kvantitative metodene gir deg data i form av målbare enheter. Tallene gir oss muligheter til å gjennomføre regneoperasjoner, enten vi ønsker å finne gjennomsnittlig inntekt i befolkningen eller hvor mange i befolkningen vår som er avhengig av sosialhjelp.

Kvantitative metoder gir blant annet mer bredde, bedre presisjon, gir et større antall enheter og det er mer systematisk. Forskeren får en større fjernhet da datainnsamlingen skjer uten direkte kontakt med feltet. Forskeren blir mer en tilskuer da han/hun ser fenomenet utenfra. Data som samles inn knyttes til adskilte fenomener, og det tar sikte på å formidle forklaringer (Dalland, 2017).

Kvalitative metoder forsøker å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Kvalitative metoder er mer følsom og særegen, den går i dybden og er mer fleksibel enn kvantitative metoder da de byr på intervju uten faste svaralternativer og ustrukturerte observasjoner. Forskeren får en nærhet til feltet da han/hun ser fenomenet innenfra og erkjenner påvirkning og delaktighet under selve prosessen. Dataen som samles inn får ofte fram en helhet og bedre sammenheng (Dalland, 2012).

Med bakgrunn av min problemstilling, vil jeg bruke en kvalitativ metode. Kvalitative tilnærminger gir grunnlag til at forskeren kan fordype seg i de sosiale fenomenene som blir studert. I studier som er preget av nær kontakt mellom forskeren og de personene som forskeren studerer som ved intervju og deltakende observasjon, gir kvalitative tilnærminger grunnlag for å oppnå en forståelse av de sosiale fenomenene på bakgrunn av fyldig data om situasjoner og personer (Thagaard, 2013). Det viktigste verktøyet i kvalitativ forskning er selve forskeren. Dette fordi forskeren selv bearbeider, fortolker og analyserer studien underveis. En plan for en kvalitativ studie er aldri helt fastlagt, dermed er det rom for tolkning og samtale underveis (Postholm, 2005).

Det er viktig å huske på at forskerens tilstedeværelse kan påvirke deltakerne under forskningsarbeidet. Dette fordi de vanligste metodene i kvalitativ forskning er deltakende

observasjon og intervju, og dette er i prinsippet basert på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og de personene vi studerer. Konsekvensen av dette innebærer at både forsker og deltakerne påvirker forskningsprosessen. Forskerens nærvær vil påvirke hvordan datainnsamlingen forløper. Den informasjonen deltakerne i prosjektet er villig å gi fra seg er et resultat av hvordan han/hun oppfatter forskeren (Thagaard, 2013).

Det kan bli vanskelig å gjennomføre undersøkelsen med en kvantitativ tilnærming. Jeg føler den blir upersonlig, og den vil ikke få særegne svar som kan være med på å hjelpe meg med å finne svaret på problemstillingen.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Å utforme et forskningsintervju krever eksplisitt kompetanse. Forskeren må trene på hvordan utforme gode spørsmål, hvilke prinsipper forskeren baserer seg på i oppbyggingen av intervjuet, hvordan skape en god relasjon til dem som skal intervjues og til slutt hvordan forskeren kan lytte oppmerksomt til det intervjupersonene forteller.

Det finnes ulike måter å utforme et forskningsintervju. Den ene ytterligheten preges av lite struktur, og intervjuet kan betraktes som en samtale mellom forsker og intervjuperson med et hovedtema som allerede er bestemt. Den andre ytterligheten er et relativt strukturert opplegg, hvor spørsmålene og rekkefølgen stort sett er fastlagt. Den tredje framgangsmåten er delvis strukturert tilnærming. Ved en slik tilnærming er temaene stort sett bestemt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. Slik kan forskeren følge intervjupersonens fortelling, samtidig som forskeren forsikrer seg at temaet forholder seg til problemstillingen. Det er viktig at forskeren er fleksibel, dette for å imøtekomme forutsetningene til intervjupersonene. Det er også viktig at intervjupersonen får komme med egne temaer som ikke er planlagt på forhånd (Thagaard, 2013).

3.2 Forskningsprosessen

Før selve forskningsprosessen er i gang må jeg som forsker forberede meg godt slik at jeg vet nøyaktig hva hensikten er med prosessen. Jeg som forsker må være reflektert og kritisk til avgjørelsene jeg tar i denne prosessen. Jeg må blant annet velge et riktig utvalg intervjupersoner og utvikle en intervjuguide. Jeg må i tillegg etterstrebe de etiske retningslinjene under intervjuet og hvordan behandle svarene i etterkant. I dette delkapitlet skal jeg redegjøre for dette.

3.2.1 Forberedelse til intervjuene

Før intervjuet starter må jeg tenke over min egen forforståelse. Dette er mitt forskningsprosjekt, jeg har valgt teorien selv ut fra min egen problemstilling. Jeg har til og med valgt intervjupersonene selv. Det er med andre ord et personlig prosjekt med mye følelser i. Jeg må være forberedt på at intervjupersonene ikke har de samme følelsene eller forforståelsen som jeg har for dette prosjektet. Selv om intervjupersonene har mye kompetanse og har sagt seg villig til å være intervjuperson, må jeg ha respekt for at de har en travel hverdag, hvor dette intervjuet bare er en del av deres gjøremål. Jeg kan ikke forvente samme entusiasme for temaet som jeg selv innehar.

Til å begynne med må jeg avklare en del forventninger. Det er viktig at jeg har forsikret meg om at intervjupersonene vet hva som venter dem. I tillegg til dette må jeg introdusere temaet, og la intervjupersonene stille de spørsmålene de har. Dette kan være med å skape en god atmosfære og det er med på å danne grunnlaget for en god interaksjon mellom meg som intervjuer og personalet om intervjupersoner. Jeg må i tillegg forsikre meg om at intervjupersonen vet at dette er frivillig, og at de vil være anonym gjennom hele prosessen. Jeg vil på ingen måte være ute etter å bedømme eller vurdere noen, jeg vil kun prøve å forstå dem. Det finnes ingen riktige eller gale svar på spørsmålene, det er intervjupersonen som er eksperten. Jeg må informere om tillatelsen fra NSD, slik at jeg kan bruke diktafon i intervjuet (Dalland, 2017).

Jeg som forsker må være lyttende, la intervjupersonen snakke ferdig. Jeg kan godt komme med oppfølgingsspørsmål eller utvidende kommentarer for å danne mer åpenhet i samtalen. Men samtidig må det ikke bli en for stor åpenhet, og intervjupersonen ledes til å være mer åpen enn han/hun egentlig vil, dette kan skape utfordringer for intervjupersonen i ettertid. Men det er også viktig at jeg ikke er kritisk til det som blir fortalt, dette kan føre til at samtalen blir avkortet og jeg ikke får svar på spørsmålene mine. Jeg må skape en god balanse, der jeg er henholdsvis bekreftende og imøtekommende mot intervjupersonen. Jeg må også være forberedt på at utsagnene kanskje ikke stemmer med kroppsspråket til intervjupersonen. Det er viktig at jeg ikke bemerker dette, da det ikke er sikkert intervjupersonen er klar over dette selv.

Det er viktig at jeg er godt nok forberedt, og føler selv at jeg har den kompetansen som forventes av en forsker. Dersom jeg er nervøs kan det prege intervjuet. Oppgaven min er å

lytte til det som blir sagt, men dersom jeg blir for nervøs og tenker mer på at jeg ikke er «flink nok», vil jeg bruke mer energi på å tenke på hvordan jeg ordlegger meg, og hvordan jeg formulerer neste spørsmål enn å lytte til informasjonen som blir fortalt (Thagaard, 2013).

3.2.2 Ethiske hensyn

Studentprosjekt som masteroppgaver sorteres under forskningsbegrepet, og blir omtalt i «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi», utgitt av De nasjonale forskningsetiske komiteene. Retningslinjene viser til forskjellige normer, normer fra ufravikelige krav til forskningsvirksomheten, til viktige hensyn som skal vurderes i forbindelse med prosjektarbeidet. De etiske retningslinjene er et hjelpemiddel for de som driver forskning, og noen av de etiske retningslinjene kan en finne igjen i lovverket da de etiske retningslinjene og lovverket overlapper hverandre. Forskeren må søke om godkjenning fra NSD, Norsk Senter for forskningsdata, dette fordi metoden berører personvernlovgivningen (Lovdata, 2018), og Forvaltningslovens § 13 om taushetsplikt (Lovdata, 1970).

Jeg som forsker må ta utgangspunkt i NESH, sine forskningsetiske retningslinjer. Formålet med dette er å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer. Retningslinjene skal være rådende og veiledende, og bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon. Det skal være med på å avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis, samtidig som den skal bidra til å forebygge vitenskapelig uredelighet. Retningslinjene kan være til hjelp ved vurdering i enkeltsaker, i planleggingen av et forskningsprosjekt, eller ved rapportering og publisering av funn og resultater (NESH, 2016a).

Det hviler et stort ansvar å ivareta intervjupersonens autonomi. Jeg må være forsiktig så jeg ikke skader noen i forskningsprosessen. Det er viktig at jeg bevarer intervjupersonens integritet ved å ta hensyn til dennes vurderinger, motiver og selvrespekt (Thagaard, 2013). Et forskningsintervju består av minimum to personer, forskeren og forskningsdeltakeren. Hvordan forskeren velger å forholde seg til deltakeren er avhengig av hvordan forskningstradisjon forskeren har som utgangspunkt eller tradisjon (Postholm, 2005). Dette er i tråd med NESH sine fire utarbeidede prinsipper:

Respekt: Personer som deltar i forskning, som informanter eller på annen måte, skal behandles med respekt.

Gode konsekvenser: Som forsker skal man etterstrebe at ens aktivitet har gode konsekvenser, og at mulige uheldige konsekvenser er akseptable.

Rettferdighet: Et hvert forskningsprosjekt skal være rettferdig utformet og utført.

Integritet: Forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig ovenfor kolleger og offentlighet.

(NESH, 2016b).

Der fagene som omhandler kultur og samfunn vil ofte mellommenneskelige forhold som kommunikasjon, relasjoner, holdninger og handlinger, normer og verdier være blant de temaer som det er aktuelt å forske på. Forskeren har en evne til innlevelse og forståelse, men må være bevisst på å fremstille sine funn på en riktig måte. Forskeren må gjøre rede for egne normer og verdier, livssyn og samfunnssyn. Forskeren sine valg av tema vil påvirkes av dette.

Intervjupersonene skal få tildelt informasjon om forskningsprosjektet i forkant av intervjuet, og de skal svare på et skriftlig samtykke. Der er det også opplyst om at deltakelsen deres er basert på frivillighet, og han/hun kan trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi noe spesifikk årsak. Dette skal heller ikke medføre noen negative konsekvenser for intervjupersonen. Det blir også opplyst om at intervjupersonene anonymiseres, og kan på ingen måte spores i prosjektrapporten.

3.2.3 Intervjuguide

Intervjuguiden skal lede meg som forsker gjennom hele intervjuet. Samtalen som skapes gjennom intervjuet kjennetegner det kvalitative intervjuet, dermed kan ikke forskeren ukritisk følge en rekke med spørsmål, og forvente at svarene kommer. Det er selve samtalen som danner grunnlaget for svarene intervjupersonene gir. Intervjuguiden skal kun være tilstede for å holde forskeren innenfor riktig tema. Emnene i intervjuguiden skal svares på, men rekkefølgen er valgfri, fordi jeg har valgt en delvis strukturert tilnærming med enkelte temaer og noen spørsmål (Thagaard, 2013). Problemstillingen min vil være relevant for tema og spørsmålene i intervjuguiden. For å kunne sammenligne svarene, har jeg valgt å bruke de samme spørsmålene til alle intervjuene. Men jeg er forberedt på at oppfølgingsspørsmålene blir individuelle i alle intervju. Men spørsmålene bør være formulert på en slik måte at det frister intervjupersonene å svare, og da helst så detaljert og utfyllende som mulig. Intervjuet

mitt må ha en delvis forhånds bestemt ramme, der selve intervjuet starter med enkle spørsmål, og etter hvert føres inn mot sakens kjerne. Slik kan intervjupersonen føle seg rolig og trygg. Dette vil legge grunnlaget for en god samtale, med utfyllende svar på mine spørsmål. En viktig tanke er at jo mer åpen intervjusituasjonen er, desto større er sjansen for at samtalen blir spontan, levende og svarende blir mer uventede. Dette kan gjøre analyseringen mer utfordrende enn en strukturert tilnærming med faste rammer og strukturer (Dalland, 2017).

3.2.4 Utvalget og gjennomføring av intervju

Det finnes anerkjente vitenskapelige kunnskapskrav og metoderegler som forskere må forholde seg til. Metodene er pliktig til å gi troverdig kunnskap. Det innebærer at kravene til validitet og reliabilitet skal være oppfylt (Dalland, 2017).

Validitet er knyttet til tolkninger av data, det betyr relevans og gyldighet. Det forskeren skal måle må ha relevans og være gyldig for det aktuelle problemet som skal undersøkes. Jeg som forsker må gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Er fortolkningene gyldig i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Thagaard, 2013)?

Jeg har som tidligere nevnt en hypotese om at utagerende atferd kan være et resultat av dagsrytmen i barnehagen. Dette er min personlige hypotese, det er ikke sikkert at det stemmer. Dermed har jeg valgt å forske på dette temaet, både ved hjelp av teoretiske perspektiver og innhenting av informasjon fra intervjupersoner. Det rår ulike meninger om hvor mange intervjupersoner en bør ha med, men i en mindre forskningsstudie kan det være tjenlig i forhold til omfang og tidsramme å velge lavest anbefalt antall intervjupersoner. Forskeren skal i en liten forskningsstudie klare, via et intervju, å finne fram til en felles essens eller den sentrale opplevelsen ved å velge tre intervjupersoner (Postholm, 2005).

For å få de mest relevante svarene har jeg valgt intervjupersoner som har erfaring fra barnehager, altså pedagogiske ledere med flere års erfaring. I utgangspunktet skulle jeg sende ut en forespørsel til flere forskjellige barnehager, i håp om at noen melder seg til å være intervjupersoner. Men med tanke på tidspresset mitt, og av hensyn til muligheten for at ingen hadde meldt seg, valgte jeg å ta direkte kontakt med tre pedagogiske ledere jeg har kjennskap til. Jeg har etter mange år i dette yrket etablert et bredt nettverk i barnehagemiljøet i byen min. Dermed hadde jeg mange aktuelle kandidater jeg kunne tenke med å ha med i forskningsprosjektet mitt. Utvalget var strategisk, jeg valgte tre personer med lang fartstid i

barnehager, de har opparbeidet seg mye erfaring. De jobber i forskjellige barnehager, og har så fremst jeg vet, ikke jobbet sammen på et tidligere tidspunkt. Jeg er forberedt på at jeg kan gjøre det vanskeligere for meg selv ved å ha informanter jeg har kjennskap til, men med en god og åpen dialog, og klare forventninger tror jeg det vil gå bra. Jeg som forsker må jeg forholde meg til de etiske retningslinjene, enten intervjupersonene er kjente eller ikke.

Når forskningsprosessen er i gang, er det viktig at jeg er kritisk til arbeidet jeg gjør. Jeg vil helt sikkert oppdage svakheter med metoden jeg har valgt. Forskningsprosessen har ofte en spirallignende bevegelse der forskeren stadig beveger seg mellom teori og empiri, og mellom problemstilling og data. Dermed kan forskeren forvente at tema, problemstilling og metodevalg revurderes og endres underveis (Sollid, 2013). Kvarv (2014) sier også at jeg kan endre på metoden underveis, dette fordi en kvalitativ studie er en sosial prosess med stadige fram- og tilbakevendinger, nye tolkninger og justeringer av opplegget. Det er altså et fleksibelt og dynamisk opplegg. Men uansett hvordan man forholder seg til forskningsprosessen bør man tenke gjennom og planlegge prosessen stegvis før man går i gang (Kvarv, 2014).

For at undersøkelsen skal være pålitelig, altså det er *reliabilitet*, må jeg følge visse kriterier. Jeg må redegjøre hvem jeg er som forsker, hvilken forforståelse jeg har, og hvorfor jeg velger å forske på akkurat dette tema. Dette gir rom for at leseren får en mulighet til å vurdere min pålitelighet. Jeg må også informere om hvordan jeg har samlet inn informasjon og at målingene er utført korrekt. Jeg må også informere om mulige feilmarginer som kan oppstå i prosessen (Dalland, 2017).

På bakgrunn av min erfaring og utdanning som førskolelærer, og på vei til å bli spesialpedagog, har jeg valgt et relevant tema for min jobbkarriere. Jeg har opparbeidet meg mye erfaringer i yrket som pedagogisk leder, og dermed kan jeg identifisere det intervjupersonene forteller meg. Alle intervjupersonene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. De fikk i tillegg velge tid og sted. Intervjuet foregikk på et nøytralt sted på kveldstid. Hvert intervju varte ca. 60 minutter. Da kravene om oppbevaring av lydfil ble så komplisert, valgte jeg å prøve å intervju første intervjuperson, Anna, uten lydopptak. Jeg noterte underveis, både i setninger og i stikkord. Jeg følte at jeg fikk essensen ut av intervjuet. Det ble veldig naturlig, dermed valgte jeg å gjennomføre alle intervjuene på samme måte. Rett etter

hvert intervju satt jeg meg ned og fylte ut det jeg hadde notert. Jeg ser absolutt svakheter ved en slik metode. Jeg mister blant annet øyekontakt med intervjupersonen ved å notere underveis. Jeg hadde kanskje også fått en bedre oversikt over kroppsspråket til intervjupersonene ved å ikke bruke tiden på å notere. Hadde jeg brukt lydfil hadde jeg kunne konsentrert meg kun om intervjupersonen, og ikke notert mens hun snakket. Mulig jeg hadde fått mere informasjon med lydfil, da jeg glemmer mye ved notere på egenhånd. Men jeg følte selv jeg klarte å få essensen ut av intervjuene. Jeg gjentok svarene til intervjupersonene tilslutt, slik at de fikk godkjenne det jeg hadde notert ned. De hevdet de var godt ivaretatt gjennom hele prosessen, og de var glade de kunne bidra slik at jeg kunne forske på dette temaet.

Intervjuguiden ble brukt som et hjelpemiddel, men spørsmålene ble ikke stilt kronologisk. Vi hoppet litt fra det ene til det andre, vi snakket om det som følte naturlig.

3.2.5 Bearbeidelse av teksten

Når jeg intervjuer en person er det viktig at jeg tar med meg informasjonen i etterkant slik at jeg kan analysere det og bruke det videre i oppgaven min. Det jeg må være oppmerksom på er at jeg kun får med meg ordene, alle følelsene blir igjen. Jeg får ikke kroppsspråket, mimikken og stemningen i bearbeidelsen. Å bearbeide teksten fra et intervju handler om å bevare mest mulig fra intervjuet. Notatene jeg tar underveis er også viktig for å tolke teksten. Jeg må skrive ned mine egne tanker for å bevare mest mulig av stemningen der og da. Jeg kan skrive teksten i hovedsetninger, og leddsetninger og bestemme tegnsettingen. Det muntlige språket er annerledes enn det skriftlige, så det kan komme en del utfordringer med grammatikken (Dalland, 2017). Men jeg vil renskrive intervjuene på bokmål, dette for å kvalitetssikre at intervjupersonenes identitet, altså dialekt, ikke skal synliggjøres, den skal forholde seg anonym.

Når intervjuene var gjennomført og ferdig bearbeidet, samlet jeg alle tre på et dokument, men jeg kodet det i forskjellige farger og med ulike navn. Anna, som var den første jeg intervjuet, fikk rød skrift. Berit, som ble intervjuet som nummer to, fikk blå skrift. Camilla, som ble intervjuet til sist, fikk rød skrift. Slik var det lett å skille hver enkelt, men samtidig ha de i samme dokument. Dermed var det lettere å se likhetene og ulikhetene i svarene.

Når jeg har gjennomført undersøkelsen håper jeg at flest mulig kan få nytte av den. Resultatene må dermed generaliseres. Det betyr at det jeg får vite fra utvalget mitt, med stor sannsynlighet også gjelder for hele populasjonen. Men det forutsetter at utvalget mitt er representativt (Thagaard, 2013). Jeg intervjuet som nevnt tre pedagogiske ledere. Når jeg hadde bearbeidet alle intervjuene og lagt de i et og samme dokument kunne jeg sammenligne svarene. Svarene deres var forskjellig, men også overraskende like. Det ble en del sentrale funn fra alle intervjupersonene som gjør at denne undersøkelsen kan generaliseres.

3.3 Oppsummering

Jeg har bestemt meg at, på grunnlag av problemstillingen min, vil være mest hensiktsmessig å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Jeg tror dette vil være mest fruktbart for å finne sentrale funn som kan være med på å svare på problemstillingen min. I dette kapitlet har jeg redegjort for metodene i forskningsprosessen.

Når empirien er gjennomført er jeg allerede godt i gang med analysen, dette fordi alle avgjørelsene jeg har tatt er nøye vurdert og gjort på grunnlag av det jeg mener er til det beste for videre analyser. Nå starter arbeidet med å lete etter sentrale funn som kan være med på å svare på problemstillingen min. Dette skal jeg gjøre i neste kapittel.

4 Presentasjon av sentrale funn

Jeg vil i dette kapitlet presentere og analysere de sentrale funnene fra intervjuene jeg har gjennomført.

4.1.1 Analysestrategi

For å få et best mulig utgangspunkt til å analysere empirien har jeg valgt å ta utgangspunkt i forskerspørsmålene mine og sentrale funn fra intervjuene, dette har laget et grunnlag for tre analysebegrep som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen min. Forskerspørsmålene mine er:

- Er det noen spesielle mønstre i dagsrytmen som kan føre til utagerende atferd hos barn i barnehagen?
- Hvilke forventninger har personalet til barnas atferd i barnehagen?

Ut fra teori og empiri har jeg kommet fram til tre analysebegrep. Det første begrepet er *moderne disiplin*, som omhandler personalets forforståelse og tause arbeidsmetoder. Det andre er *dagsrytme*, det omhandler i all hovedsak regulering av tid og rom i barnehagen. Det tredje og siste begrepet er forventninger, noe som sier noe om hvilke forventninger personalet har til barna, og om dette har noen konsekvenser for atferden til barna.

Jeg vil presentere funnene fra intervjupersonene med direkte sitat, der lange sitat vil være med innrykk og små sitat vil være flettet inn i teksten. Jeg vil i tillegg ha en sammenfatning av ulike svar direkte inn i teksten.

Slik jeg forstår intervjupersonene skaper personalet en relasjon på bakgrunn av erfaringer og bekjentskap. De lærer hverandre å kjenne, og sammen klarer de å gjennomføre dagen ved hjelp av øvrige pålagte regler og retningslinjer, og selvkonstruerte normer og regler. De skaper en sannhet som er riktig for dem. Dette danner grunnlag for det jeg nevnte i teoridelen, mitt overordnede perspektiv – sosialkonstruksjonisme, med begrepet diskurs og systemteori som underbegreper.

En deduktiv tilnærming bruker teoretiske relevante begreper som kan knyttes til teorier som representerer utgangspunktet for en undersøkelse. En induktiv tilnærming kan fortolke mønstre i materialet. Dermed vil analysen bli en sammenfatning av dataene og en utvidelse av

teksten når forskeren knytter refleksjoner over dataens meningsinnhold til de temaene undersøkelsen omfatter (Thagaard, 2013). Jeg vil prøve å finne de utsagnene jeg mener er relevante for å få svar på problemstillingen min. Dermed ønsker jeg å bruke en abduktiv tilnærming i analysen. Denne tilnærmingen har en posisjon mellom induksjon og deduksjon. Den framhever det dialektiske mellom teori og data. Den innebærer altså at teorien utvikles på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser. Abduksjon kan også relateres til at forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver for fortolkninger av dataens meningsinnhold (Thagaard, 2013). Jeg har intervjuet tre pedagogiske ledere, jeg har navngitt de Anna, Berit, Camilla. Alle intervjupersonene har lang erfaring fra barnehageyrket, og har mye kompetanse innenfor gitt tema.

4.2 Moderne disiplin

Ved å bruke en sosialkonstruksjonistisk tilnærming skaper vi mening og forståelse gjennom språk og sosiale interaksjoner. Jeg vil i dette delkapitlet se på hvilken opplevelse personalet har av jobben sin, dette synes jeg er relevant for oppgaven da personalet i barnehagen organiserer og strukturerer store deler av hverdagen i barnehagen. Dermed inngår voksenrollen som en stor del av systemet i barnehagen. Intervjupersonene mine har jobbet lenge sammen, de har skapt sin virkelighet på grunnlag av bekjentskap, erfaringer, stedstilørighet og utdanning. De har skapt en kultur seg imellom som de praktiserer hver dag, seg imellom og sammen med barna. De har etablert det Foucault kaller en diskurs, hvor språk og praksis er smeltet sammen. Omgivelsene og menneskene har en gjensidig innvirkning på hverandre. De hevder selv at det de gjør er riktig og naturlig for dem (Foucault, 2008). Seland definerer diskursbegrepet, hun sier det bygger på en oppfatning av at deler av vår felles virkelighet er sosialt konstruert. Det vil si at virkeligheten ikke er noe fast, entydig eller objektivt som samtlige mennesker forholder seg til, noe som alltid har vært der og alltid vil være der på samme måte. Vår opplevelse av virkeligheten er stadig i endring, og den skapes gjennom måten vi snakker om den på, og den vil være tett sammenvevd i et bestemt samfunn i en bestemt tidsepoke. For eksempel har synet på barn i Norge endret seg svært mye de siste hundre årene, og vi ser at synet på barn er forskjellig i de ulike samfunn og kulturer i verden (Seland, 2011).

Personalets forforståelse og tause arbeidsmetoder som er etablert av personalet, er viktige elementer i barnehagens rådende diskurs, derfor har jeg valgt å trekke dette fram i de to neste delkapitlene.

4.2.1 Personalets forforståelse

Mennesker er selvdefinerte individer og sosialt konstruerte deltakere i eget liv. De skaper seg en virkelighet sammen, og slik jeg tolker intervjupersonenes hverdag forstår jeg det slik at dagsrytmen, regler og rutiner er dannet på grunnlag av personalets forforståelse. Alle mine intervjupersoner er utdannet førskolelærere, og har flere års erfaring med seg. De har opplevd både positive og negative hendelser som preger avgjørelsene deres, både på barns nivå og i personalsammenheng. De sier selv at de har endret både regler og rutiner underveis i karrieren deres, noe som er avhengig av hvilken barne- og personalgruppe som er gjeldene.

«I hverdagen må vi lære oss å ha ulik tilnærming til ulike personer. Vi må skape en felles mening, uavhengig av hvem vi kommuniserer med. Jeg som leder må for eksempel snakke fagspråk på ledermøter, men sammen med barna må jeg tilpasse meg deres nivå» (Anna).

Når jeg spurte hvordan de opplevde å jobbe sammen med barn var de enstemmig. Berit hevder at det er «givende og positivt, barna er takknemlig og hengiven. Det er rett og slett ikke mulig å mistrives sammen med barn». Anna mener det er «lærerikt og inspirerende, og det gir meg mye energi». Camilla sier det er «fantastisk, det gir meg styrke og glede. Jeg er veldig glad i jobben min.»

Intervjupersonene mener det er viktig å komme godt overens med kollegaene sine. Dette er med på å danne gode rutiner og opplevelser for barna.

«Vi har skapt mange gode rutiner sammen, selv om vi er forskjellig har vi klart å finne fram det beste i hver enkelt og utfyller hverandre. Alle i personalgruppa er interessert i natur og friluftsliv. Dette er noe vi har klart å smitte over på barna, dermed er har vi opplevd mange flotte turer sammen. Jeg har aldri opplevd at barna ikke vil bli med oss på tur» (Anna).

Barnehager er som nevnt i teoridelen offentlige rom for omsorg, oppdragelse, lek og læring. Den skal tilby både muligheter og begrensninger for barna. Personalet skal tilpasse tilbudet

etter barnas forutsetninger og behov, dermed har også barn med behov for ekstra støtte og tilrettelegging krav på tidlig sosial og pedagogisk tilrettelegging slik at han/hun kan få oppleve et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Alle de tre intervjupersonene var stort sett enige i hva arbeidet deres består av, altså det å skape gode læringsmiljø for barn, og et godt arbeidsmiljø for voksne. Alle tre hadde et personalansvar, der de ledet øvrig personal på avdelingen. Arbeidsoppgavene innad på avdelingen derimot kan defineres som flat struktur. Samtlige deltar i bleieskift, matlaging, rydding og vasking. Det er enighet i at det er mange rutiner i hverdagen som skal opprettholdes.

4.2.2 Tause arbeidsmetoder

Barnehagens tilbud til barn skal kontinuerlig vurderes underveis, og det skal jevnlig justeres ut fra barnets behov og utvikling. Personalet skal tilby tidlig innsats ved å jobbe målrettet og systematisk, både over korte og lengere perioder, slik at barnet har mulighet til å inkluderes i et meningsfylt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Når personalet har jobbet sammen over lang tid skaper de som sagt gode rutiner sammen, mange av arbeidsoppgavene blir etter hvert til uskrevne regler.

«Etter hvert som årene går utvikles det en kultur i barnehagen, til og med på de forskjellige avdelingene. Alle sammen er enig i at avdelingene jobber forskjellig, det som fungerer på deres avdeling er ikke fasiten for de andre avdelingene. Det utvikles arbeidsmetoder som tilslutt sitter i «ryggraden», og disse arbeidsmetodene går tilslutt av seg selv» (Berit).

«Det har vært mye prøving og feiling. Etter hvert finner man en arbeidsmetode som fungerer. Alt er nøye vurdert og ting går etter hvert av seg selv. Dette er bra, for mange dager er så hektisk, så vi når ikke å snakke sammen. Vi kommuniserer med et nonverbalt språk. Ulempen er når vi får inn en vikar, hun skjønner ingenting av vårt interne språk» (Anna).

Jeg sammenligner dette med den tause kunnskapen, hvor ikke alt uttrykkes. Metoder som blir gjennomført, slik som Anna og Berit hevder, er «naturlig». Men Anna er reflektert over dette, og sier selv at hun ser utfordringene med dette, som blant annet når det kommer inn en ny vikar som ikke er del av denne naturlige kommunikasjon. Öhman (2007) nevner Bengt Molander (1996), han sier at bakdelen med taus kunnskap er at det ikke er nødvendig å

anstreng seg for å sette ord på og analysere mellommenneskelige møter i barnehagen, enten det er med barn eller voksne. Dette kan føre til at, i stedet for å utvikle en personlig yrkeskompetanse, utvikler personalet et taus dumhet (Öhman, 2007).

Intervjupersonenes arbeidsmetoder blir som nevnt påvirket av deres forforståelse og tause arbeidsmetoder. Men både Anna, Bert og Camilla er også enig i at det er mye tid som går til møtevirksomhet, administrative gjøremål, vaktsystem og pauseavvikling. Dette er noe som påvirker barna i aller høyeste grad. De synes det er vanskelig å regulere tiden på en mest hensiktsmessig måte, slik at det er til det beste for barna.

«Jeg synes det er utfordrende å klare å oppfylle sentrale regelverket og retningslinjer, som blant annet Barnehageloven, rammeplanen og øvrige lovverk med det tidspresset vi har over oss. Hvordan gjennomføre planleggingstid, møter og i mange tilfeller sykdomsperioder blant personal» (Anna).

Dette fører oppgaven videre inn i det som er med på å styre hverdagen til barnehagen, dagsrytmen.

4.3 Dagsrytmen

På bakgrunn av formuleringen i problemstillingen, jeg gjentar «På hvilke måter kan barnehagens dagsrytme ha betydning for barns atferd i barnehagen?» Jeg har valgt ordene *På hvilke måter*. Dermed må jeg heve blikket, men samtidig gå i dybden og se om jeg finner noen mønster i atferden til barna. Da er det naturlig å bli kjent med dagsrytmen til hver barnehage. Med dagsrytmen mener jeg i hovedsak begrepene tid og rom. Men for å kunne gå i dybden på disse begrepene må jeg lage noen underbegreper på tid. Jeg har valgt å gå i dybden på vaktsystemet, møtetiden og overganger. Deretter skal jeg redegjøre for hvordan barnehagen disponerer bruken av rom.

I alle barnehagene er det personalet som har bestemt dagsrytmen, og samtlige er veldig fornøyd med hvordan den blir disponert. Alle svarte at dagsrytmen er bestemt med bakgrunn til barns beste.

«Jeg tror dagsrytmen er en naturlig måte å skjønne barnas behov på, når de er sultne tilbyr vi mat, vi tilbyr dem utetid og innetid ut fra behov. Vi bruker ikke klokka så mye, tar slike ting spontant» (Camilla).

«Dagsrytmen er utarbeidet i forhold til barnegruppa. Den endrer seg fra år til år, og hvilket personal jeg jobber sammen med. Dersom den ikke fungerer, endrer vi på den. Dersom det kommer nye barn på avdelingen, eller at noen i personalgruppen erstattes vil det også bli behov for en naturlig endring i dagsrytmen» (Berit).

Berit sitt perspektiv kan sammenlignes med en rådende diskurs, der samfunnsmessige reguleringer, institusjoner, befolkningen og individene har en gjensidig på- og innvirkningskraft på hverandre. Diskursen er stadig i utvikling, og den kan presse fram en endring, og omskape virkeligheten for deltakerne i diskursen (Foucault, 2008).

Camilla hevder at hverdagens aktiviteter er et resultat av blant annet tid og sted. Det er ikke sikkert planene er gjennomførbare. Dersom planene sier at barnegruppa skal gå ut, må dette kanskje vurderes om det er til det beste for barna med tanke på vær, manglende personal eller noe så enkelt som barnets dagsform.

«Noen ganger vil barna ut, andre ganger vil de bare være inne. Vi tilpasser oss barnas interesser. Det er viktig for meg at barna sin stemme blir hørt og at de har det bra» (Camilla).

Camilla sine tanker om barna kan sammenlignes barnas rett til medvirkning. Rammeplanen for barnehager sier at barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer, og de skal tilrettelegge for at barn får være med på å medvirke på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Da dagsrytmen er basert på klokketiden, og barnehagen er åpen lengere enn en ordinær arbeidsdag på 7,5 timer, er regulering knyttet til tid en viktig brikke for at hverdagen skal dekkes opp av personal. Derfor har jeg valgt å gå videre inn på denne i neste delkapittel.

4.3.1 Vaktsystemet

Vaktsystemet til de ansatte vil også ha en konsekvens for aktivitetene i barnehagen.

Barnehagene har som oftest åpent i 9-10 timer daglig. Dermed vil vaktsystemet fordeles på ulike vakter, for eksempel tidlig-, mellom- og seinvakt. Resultatet vil da være at det er lavere bemanning på morgenen og ettermiddagen, selv om det kan være full barnegruppe.

Plantiden til pedagogene er lovfestet på gjennomsnittlig 4 timer hver uke, ut av ordinær arbeidstid som er på 37.5 timer, men selve gjennomføringen fastsettes i samråd med det pedagogiske personalet (Utdanningsforbundet, 2018). Dermed står barnehagene fritt til å disponere denne tiden slik de mener er best for deres barnehage.

Det blir praktisert litt forskjellige rutiner på plantiden, Anna barnehage praktiserer at pedagogen skal være på jobb i 7.5 timer hver dag, der en dag i uken er forbeholdt 4 timer med planleggingstid. Anna er opptatt av å jobbe sammen med øvrige ledere innad i barnehagen. De har et kontor hvor de samarbeider avdelingene seg imellom. De er i tillegg tilgjengelig for barna dersom det er behov for det på grunn av at de bruker barnehagens areal. Det er derimot sårbart for barna mens Anna har plantid, da det er mindre voksentetthet i denne perioden. Anna mener selv det går bra, men ser utfordringen. Men dersom hun ikke gjennomfører den blir det mangel på blant annet planlegging, dokumentasjon, evaluering og rapportskrivning.

I Berit og Camilla sine barnehager går pedagogene redusert arbeidstid hver dag, og disponerer selv de 4 timene med planleggingstid. De kommer enten senere på avdelingen, eller avslutter dagen tidligere. Dette er avhengig av hvilke vakter de er satt opp på. Berit og Camilla har ca. 45 minutter kortere arbeidsdag hver dag. Berit fortalte at hun brukte denne tiden i barnehagen, dermed er hun også tilgjengelig dersom det skulle være noe. Camilla går kortere dager, hun jobber selvstendig utenom ordinær arbeidstid. Det vil si at alle barnehager har en kjernetid hvor samtlige i personalgruppa er på jobb fra 10-14.

Mine informanternes erfaringer stemmer overens med Seland sin forskning. Hun sier at det er i kjernetiden de organiserte aktivitetene finner sted. Før og etter denne tiden er forbeholdt frileken. Kjernetiden er den tiden på dagen da det er maks bemanningstetthet og de planlagte aktivitetene gjennomføres. Siden det er mest personale i kjernetiden, er det naturlig at pausene og møtene finner sted i denne perioden. Dette resulterer at denne perioden på dagen, der det foregår aktiviteter de ansatte definerer som vesentlige i forhold til det pedagogiske mandat og de prioriterer å delta på, vil bemanningstettheten være relativt lav (Seland, 2011).

Alle barnehagene har en fast rutine på når de forskjellige møtene finner sted. Denne tiden kan være en utfordrende tid på dagen, både barn og personal, dermed har jeg valgt å trekke dette inn i dagsrytmen.

4.3.2 Møtetid

Alle de tre barnehagene er store barnehager med 4 og 5 avdelinger. Alle barnehagene har møtetid, noe de føler er viktig med hensyn på kravene fra Barnehageloven og øvrige lovverk barnehagen er pliktig til å følge. De skal i tillegg gjennomføre ulike kartleggingsverktøy som både TRAS, og Alle Med.

Møtetiden, altså avdelingsmøtene og ledermøtene, er varierende. Camilla sin barnehage har en dag i uken hvor de gjennomfører alle møtene, dette resulterer i at stort sett hele kjernetiden er forbeholdt møter. Anna og Berit sine barnehager har møtene på forskjellige dager, men kun en liten periode i kjernetiden. Øvrige personal på andre avdelinger hjelper til med barna som tilhører personalgruppen som er på møtet, dette gjelder alle barnehagene.

I Anna og Berit sine barnehager er barna ute i møtetiden, det er ikke et alternativ å være inne. Storavdeling (barn fra 3-6 år) og liten avdeling (barn fra 0-3 år) har møte samtidig annenhver uke. Det vil si at det går ca. en time i uka på møter. I tillegg har de ledermøter sammen med øvrige ledere i barnehagen to ganger i måneden, annenhver uke. Dermed vil det være en uke inneholde to timer med møter, mens den andre uka har en time med møter.

Camilla sin barnehage har en hel dag i uka med møter, der kan barna gå inn i små perioder dersom de ble kalde. Slik jeg forsto det ble møtene gjennomført mellom kl. 10-14 disse dagene. Det vil si fire timer hver uke. I tillegg til øvrig personal har de elever og studenter denne dagen, så voksentettheten gikk ikke så mye ned selv om det var møtedag.

Alle barnehagene var begge klar på at det burde prioriteres minst mulig tid på møter. Camilla sin barnehage var veldig opptatt av at de hadde samlet alle møtene på en og samme dag.

«Det er veldig fint å ha alle møtene på samme dag, da har vi fire resterende dager vi kan dra på lange turer, eller ha spontane aktiviteter ut fra barnas ønsker. Men dersom det viser seg at det ikke er forsvarlig å gjennomføre møtene, avlyser vi dem. Barna kommer i første rekke, i motsetning til møtene» (Camilla).

Anna og Berit sine barnehager har mindre møtetid enn Camilla sin. De har kun avdelingsmøter to ganger i måneden, i tillegg til ledermøter som også er to ganger i måneden. De hevder begge at de føler mange ganger at det er for liten tid til møter, men at barna kommer i første rekke. De sier selv at de har opplevd mer utagerende atferd i møtetiden,

derfor er det ønskelig å kutte det ned så mye som mulig. Grunnen til at de tror det er mer utagerende atferd i møtetiden er fordi det er delvis ukjente voksne, og personaltettheten vil være lavere. Dermed vil utryggheten hos barna stige, og utagerende atferd kan være et uttrykk på det.

«Vi har avlyst avdelingsmøter fordi øvrige personal ikke har følt seg bekvem med barna våre, de føler det er mye utagerende atferd, og de vet ikke hvordan de skal regulere denne atferden» (Berit).

Deres erfaringer stemmer med Nordahl m.fl. (2005) sin teori om at voksne som har en god relasjon til barn og unge, opplever gjerne mindre atferdsproblemer enn voksne som har opparbeidet seg denne relasjoner.

4.3.3 Overganger

Barnehagen tilbyr mange forskjellige aktiviteter hver dag. Noen er spontane og noen er mer planlagte. Dagsrytmen gir oss et innblikk i hva barnehagen tilbyr barna og personalet. Den sier noe om helheten, men også delene dagene er delt opp i. Dagsrytmen er som nevnt i teoridelen, basert på klokketiden, og de ansattes vakter og pauser. Rutinene er relativt faste, og den er nødvendig for at barnehagen skal kunne utøve sitt mandat som institusjon for å opprettholde en industriell orden. Dette kan også sammenlignes med Foucault sin forskning på disiplin. Han sier at disiplin er elegant, den klarer seg uten dette bekostelige og voldelige forhold, og det oppnår likevel like stor nytteverdi. Han sier også at tiden kan brukes som disiplineringsmiddel ved å gjøre bestemte ting til bestemte tider (Foucault, 2008). I barnehagen blir barna delt opp, plassert og flyttet på i forhold til aktiviteter, tid og sted. Personalet må prioritere tidsbruken deres, alt ettersom hva de mener er viktig å bruke tiden på for å opprettholde orden, og for å tilby grunnleggende trygghet, stabilitet og forutsigbarhet (Seland, 2011). Mellom disse aktivitetene blir det en overgang. For eksempel fra lek til lunsj, lunsj til påkledning ol.

«Vi bruker oppmerksomhetsbjella for å tilnærme oss barna, slik forstår de at aktiviteten de er i skal avsluttes. Vi har faste rutiner som barna kjenner godt til, dermed har vi klart å skape en forutsigbar hverdag. Vi prøver så godt vi kan å unngå lange overganger, da vi vet at dette kan skape urolige barn, og dermed også utagering.

Vi går for eksempel rett fra samling til mat ol. Men det krever at personalet er deltakende, og følger alle overgangene tett» (Anna).

«Vi prøver å forberede barna på neste aktivitet, da opplever vi at overgangen blir bedre, og barnet føler seg tryggere (Berit).

Alle intervjupersonene har en hypotese om at en forutsigbar hverdag er bra for barna, det skaper trygge og gode rammer. Men samtidig ser de på overgangene som en utfordring, og at det skjer oftere utagerende atferd i disse situasjonene. Dermed prøver de å forberede barna på bytting av aktivitet og rom så godt de kan for å forebygge dette. Også her vil jeg trekke fram Foucault sin forskning om disiplin og kontroll. Han mener at ved å ordne virksomheten, i dette tilfellet er det barnehagen, i en «rekke» blir det mulig for øvrigheten å etablere makt over tiden. Øvrigheten behersker tiden direkte, i dette tilfellet ved å bruke oppmerksomhetsbjella, dermed sikrer de seg kontrollen og bruken av tiden (Foucault, 2008).

4.3.4 Disponering av rom

Rommene i barnehagen kan definere leken ved at møbleringa og lekene er forhåndsbestemt av personalet. Det barna velger å leke med har ofte en sammenheng men hvilket materiell som er tilgjengelig, hvordan det er plassert og sammensatt. Dersom det er plassert LEGO inn på et rom kan det inspirere til å bygge med LEGO, er det biler i en krok kan det appellere til billek, eller et rom fylt med dukker og kjøkken kan det appellere til kjøkkenlek osv. (Nordin-Hultman, 2004).

I Anna sin barnehage får barna være med på å bestemme tema og møblering på rommene. Etter hvert som barna blir lei temaene møblerer de på nytt. Det er en del smårom i tilknytning til hovedrommet på avdelinga, disse rommene blir brukt til gruppedeling. Hun er åpen om at møbleringa på disse rommene kunne det vært brukt mer energi på fra personalet sin side. Men det er ofte lite personal, dermed vil det være naturlig å bruke mest tid på hovedrommet hvor majoriteten av barna forholder seg i.

Berit sin barnehage mente innredninga til rommene var et økonomisk spørsmål. De var priggitt leker fra personal og foreldre (gamle, men fullt brukbare leker), noe de satt veldig stor pris på. De prøvde så godt de kunne å innrede rommene etter barnas ønsker. Men de var veldig opptatt av at de ikke hadde for mye leker tilgjengelig. Dette mente de forhindret barna med å danne gode lekesituasjoner. De hadde noen leker som var pakket vekk, men som de tok

fram med jevne mellomrom, også etter barnas ønsker. Slik fikk lekene en annen popularitet, og barna satt mer pris på det de hadde.

I følge Nordin-Hultman (2004) sin forskning har barnehagen en tendens til å tilby tradisjonelle lekemateriell som har vært i barnehager i en årrekke. Dersom barna selv hadde fått valgt hvilke lekemateriell de ønsket, er det ikke sikkert det hadde valgt de samme som allerede er i barnehagen. Det er en mulighet for at barna hadde bestemt for eksempel våpen og dataspill. Spørsmålet er om personalet har undersøkt hvilke lekemateriell barna ønsker, eller har de selv et ønske om å formidle tradisjon og trygghet ved å tilby det tradisjonelle som for eksempel lego, biler og kjøkken (Nordin-Hultman, 2004).

Camilla vil gjerne ta barnets medbestemmelse på alvor, og sier selv at det er opp til barna å bestemme hvilket tema de har på de ulike rommene. Personalet har ingen regler for hvilke leker som er lov, eller ikke. Dersom barna har lyst å leke med lekesverd, får de det. Det er ikke slik at det kun er de «klassiske» lekekrokene med LEGO, dukker eller kjøkkenkrok som er tilgjengelig i deres barnehage.

«Dersom barna har lyst på sjørøverrom, legger vi til rette for det. Det er barna som skal trives, dermed er det viktig at lekesonene er tilrettelagt på grunnlag av barnas interesser» (Camilla).

Slik jeg forstår det er alle intervjupersonene opptatt av at barna, både guttene og jentene - uavhengig av alder, skal få være med på å bestemme innholdet i rommene. Det jeg synes er interessant er Berit sitt syn på lekene. Hun sier det er et økonomisk spørsmål og barnehagen er prisgitt lekene de får fra privatpersoner. Det kan virke som at barna på hennes avdeling lærer å sette pris på det de har, og tar godt vare på det. Hun mener også at det ikke er mengden av leker som betyr noe, det er relasjonene til hverandre. Det er ikke gitt at jo mer leker en tilbyr barna, jo bedre leker barna. Hun har tvert imot en annen erfaring, hun mener at mindre leker skaper kreative barn som er opptatt av samarbeid og vennskap.

I følge Nordin-Hultmann (2004) kan barnehagemiljø med få handlingsmuligheter føre til umotiverte barn som kan ha utfordringer med å finne mening i ulike situasjoner. De kan ha utfordringer med blant annet konsentrasjonsvansker, og står i fare for å falle utenfor fellesskapet. Etter lengere perioder med slike opplevelser vil disse barna oppleve seg selv som

mislykket. Barn som er uinteresserte i omgivelsene kan oppleves som et problem, men de samme barna kan oppleves som konsentrerte og motiverte i andre situasjoner (Nordin-Hultman, 2004).

Berit sitt lekemiljø er kanskje ikke så variert som Camilla sitt, hun sier selv hun har valgt å skape et lekemiljø med et mindretall leker. Hun nevnte ingenting om at dette var årsaken til at barna utviklet atferdsvansker, hun hadde heller motsatt erfaringer.

Mennesker utvikles, som tidligere nevnt, interaktivt i dialog med omgivelsene, mennesker og de materielle omgivelsene påvirker hverandre kontinuerlig (Lenz Taguchi, 2010). Med tanke på dette har personalet et ansvar å tilby barna et variert lekemiljø. Dagsrytmen, altså både vaktssystemet, møtetiden, overgangene og disponering av rom, innebærer tidspunkt hvor det er begrenset med personal. Det kan skape utfordringer for barna, noe intervjupersonene selv hevder. De synes det er vanskelig, men ser også nytteverdien av dette. De mener de har prøvd og feilet flere ganger, og etter hvert har de funnet en dagsrytme som fungerer bra. De hevder det ikke bare er tidsperspektivet som forårsaker utagerende atferd, det er også voksenrollen. Noe som fører meg videre til forskerspørsmål nummer to, hvilke forventninger har personalet til barnas atferd i barnehagen. Dette skal jeg skrive om i neste delkapittel.

4.4 «Normale barn», hva er det?

Alle de tre pedagogiske lederne jeg intervjuet har forskjellige meninger, de har ulike rammer og rutiner som blir lagt til grunn for arbeidet i barnehagen. De har alle ulike forventninger til seg selv, personalet og barna de jobber sammen med. «Normalt» er et begrep som er individuelt og det er ulike diskurser om hva som er «normalt» i de ulike barnehagene. Jeg spurte alle intervjupersonene mine om de kunne definere begrepet «normale barn» til meg.

«Jeg har store problemer med å si at noen er normal, hva er normalt? Normalt er et stygt ord. Hvem skal bestemme hvem som er normal. Alle er forskjellig, og alle skal passe inn. Det er vår jobb å bygge opp styrkene til barna. Alle barna gjør gode ting i løpet av dagen, dersom ikke vi ser det har vi gjort noe galt» (Berit).

«Alle barna er normal. Tungt å definere hva som er normalt og ikke. Hvem bestemmer det?» (Camilla).

«Når jeg umiddelbart tenker på et «normalt» barn så tenker jeg et barn med god sosial kompetanse, som oppleves positivt i samhandling med andre barn. Et barn som har normal adekvat motstand og har evne til å regulere seg emosjonelt på egenhånd. Jeg tenker på barna generelt egentlig. Men så har vi de barna som ikke klarer dette, de er også «normale», men har kanskje et uttrykk med seg som avviker fra barnegruppa generelt. Det er vanskelig å definere dette begrepet (Anna).

I teorien min har jeg nevnt Seland (2013) sin uttalelse av hvordan barn skal være. Jeg gjentar at målet skal være at barna skal være veloppdragne og veltilpasset. Vi har krav og forventninger om at barna skal være «snille» og «flinke» og skal oppføre seg bra og skal ikke avvike fra regler og rutiner. Barna skal forholde seg til at alle skal spise samtidig, være ute samtidig, delta på samlingsstund, kle på seg osv. Dette skal barna forholde seg til uten å vise motstand.

Berit og Camilla har på grunnlag av dette en veldig lik oppfatning av at alt er normalt. Anna sin mening derimot er mer sprikende. Dette fører meg videre på hvilke forventninger vi har for våre barn. Forventer vi at alle barn er «normale» eller har vi noen forventninger om at barna skal tilpasse seg systemet i barnehagen?

4.4.1 Forventninger til barn

Foucault (2008) snakker om *den føyelige kroppen* i en historisk sammenheng, der han ser på mennesket som et objekt og et mål for makt og styring. Barnehagene til Anna, Berit og Camilla har en dagsrytme de alle er veldig fornøyde med. De hevder den er laget på grunnlag av barnets interesser og barnets beste. Den sier noe om når og hvor barna skal være til enhver tid. Figenschou (2017) skriver at barnehagene forventer at barna må styre kroppene sine slik at den tilpasser seg dagsrytmen. Personalet jobber systematisk med å forandre handlingene til barna som biter eller slår. Det bli regulert hvilke barn som får gjøre hva, og når de får gjøre det (Figenschou, 2017).

Jeg spurte mine tre intervjupersoner om de hadde ulike forventninger til barn.

«Vi har en del generelle forventninger til barnegruppa, men det er selvfølgelig på bakgrunn av barnets alder og forutsetninger. Dette er fordi vi ønsker at barna skal bli selvstendig, kunne etablere strategier for å mestre noen av hverdagens utfordringer. Dersom vi ser at noen barn ikke klarer å forholde seg til de generelle forventningene

våre tilpasser vi selvfølgelig dette, alle får hjelp og veiledning tilpasset deres nivå» (Berit).

«Alle barn er på forskjellig stadier. Det er et stort aldersspenn, de minste er 3 år, mens de største er 5 år. Dersom det ikke er noen biologiske faktorer klarer de fleste barna å følge forventninger vi har til dem. Dette er noe jeg ser tydelig etter at jeg har jobbet med mange av de samme barna i flere år, og jeg har blitt godt kjent med dem. Jeg vet hvilke utfordringer hver enkelt har. Derfor har jeg opparbeidet meg en del strategier som hjelper både barnet og omgivelsene. Jeg vet hva hvert enkelt barn trenger å øve på, og jeg erfarer at de fleste barna trenger en spesiell tilrettelegging for å kunne nå målet sitt, og det er opp til oss voksne å tilby denne tilrettelegginga» (Anna).

«Ja, alle barna er forskjellige. Vi tilpasser selvfølgelig aktivitetene etter barnas behov. Jeg er sterkt imot at alle barna må gjøre det samme til samme tid. Dersom ikke et barn vil delta på samlingsstund, så får han/hun gjøre noe annet. Voksne forventer forskjellige ting, forventningene stammer fra våre erfaringer og kunnskaper. Jeg mener de voksne bør leite i seg selv og i systemet dersom noe ikke fungerer, det er ikke barnet sin skyld. Vi er altfor opptatt av teorien om enkeltbarnet, men vi glemmer å forstå barnets følelser. Jeg har hjerte til barna, jeg mener vi må ta barna på alvor. Det bør en pedagog kunne. Vi skal snu det negative til positive. Dersom et barn vil hoppe, gi han mulighet til det» (Camilla).

Camilla har et sterkt fokus på barns medbestemmelse, og hun mener vi skal ta barnets valg på alvor. Hun mener at personalet bør ha evne til å la barnets stemme blir hørt og at alle barn skal ha en meningsfylt hverdag der de skal kunne bestemme egne aktiviteter. Graham & Fitzgerald (2010) sier at dersom barn får være med på å bestemme skaper vi livskvalitet, utvikling av mestringsfølelse og selvverd (Graham & Fitzgerald, 2010 i J.Eide & Winger, 2018).

Anna og Berit har noe høyere forventninger til barna, men de tilpasser kravene ut fra barnas forutsetninger. Dette kan sammenlignes med det jeg nevnte i teoridelen, en siviliseringsprosess. Jeg gjentar fra teoridelen; barna må tilpasse seg gyldige normer og anerkjente væremåter i barnehagen. Det innebærer at barna deltar i barnehagens rutiner og

handlingsmønstre, men har rom for å utforske, omdefinere og refortolke hverdagen slik de ønsker (J.Eide & Winger, 2018).

Slik jeg tolker dette, tilbyr Anna og Berit aktiviteter som er tilpasset barnas forutsetninger, og forventer at barna skal være med på dette. Mens Camilla tilbyr aktiviteter til barna, men de får selv velge om de skal delta eller ikke.

4.4.2 Utagerende atferd, finnes det et mønster?

Jeg spurte intervjupersonene om de har barn med atferdsvansker i barnehagen sin, altså barn som møter daglig motstand og reagerer ved å slå, sparke, ødelegge ting, mobbe og annen lignende aggressiv atferd. Dette er en impulsdrivet atferd, og det er viktig å presisere at slik atferd skal vedvare over tid før vi kan kalle det atferdsvansker (Kvello, 2007).

«Ja, vi har det. Men noen av tilfellene viste seg å være biologiske faktorer. Men ja, der finnes barn vi ikke har noen logiske forklaringer på hvorfor denne atferden oppstår» (Anna).

«Ja, vi har enkelttilfeller. Det er sjelden mange, men det er noen hvert år. Så fremst jeg vet, er det ingen kjente diagnoser på disse barna» (Berit).

«Ja, det er barn med atferdsvansker på avdelinga vår» (Camilla).

Alle barnehagene opplever barn med utagerende atferd. Jeg hadde en mistanke om dette, derfor var oppfølgingsspørsmålet mitt om de så noen mønster i denne atferden.

«Ikke nødvendigvis» sier Berit, men etter hvert som hun begynte å reflektere rundt det sier hun videre. «Gjerne mot slutten av dagen der bemanningen går ned. Det er mer utagering med mindre personal, for da klarer vi ikke å være i forkant av situasjonen. Det er vanskelig å strekke til. Jeg tror i tillegg at barna er sliten og oppbrukt, lei hverandre etter en hel dag sammen. Jeg ser også at det kan være mer utagerende atferd i møtetiden, derfor har vi avlyst mange møter. Vi har gjennomført det på kveldstid» (Berit).

«Ja, vi opplever mer utagerende atferd når vi er lite personal, spesielt i utetida på de dagene jeg har plantid. Det skjer også i forventede situasjoner der vi er lite personal, og dermed ikke klarer å tilrettelegge godt nok. Eller dersom vi ikke har forberedt

barna godt nok, eller det er endringer i planene. Personalets prioriteringer skaper ofte utagerende atferd hos barn. Personalet har så mange andre arbeidsoppgaver, som for eksempel planlegging, samtaler med foreldre osv., dermed blir det ofte redusert voksentetthet. Vi opplever sjelden utagerende atferd på ettermiddagen, mer på morgenen, da vi er vi i verste fall 12 barn på 1 voksen. Dette er en vanskelig situasjon da foreldre gjerne vil skape en samtale med personalet. Det er ikke forsvarlig, men dersom det kommer flere på jobb tidlig, vil det være færre på jobb på ettermiddagen. Vi har vurdert det slik at det er bedre med større voksentetthet på ettermiddagen. Da er barna mer sliten, og krever mer oppfølging fra oss» (Anna).

«Vi opplever mest utagerende atferd på møtedagene våre. Jeg tror det er på grunn av at barna er avhengig av de faste voksne på avdelinga, de har ikke samme gode tilknytning til øvrige voksne i barnehagen. Vi ser også utagerende atferd oftere på ettermiddagen, det tror jeg er fordi barna er slitne og trøtte» (Camilla).

Atferden er kontekstavhengig, den styres både av gjennomtenkte ønsker og rasjonelle intensjoner. I et systemisk perspektiv, hevdes det at målrettede handlingskjeder utløses av en indre og ytre stimuli, der noen også kan være ubevisste (Bø, 2018). Dette stemmer med erfaringene til alle mine intervjupersoner. De ser at det finnes et mønster i atferden til barna i møtetiden og på ettermiddagen, de har selv en tanke om at det er på grunn av lav voksentetthet, og mangel på tilknytning mellom øvrige voksne og barna.

4.5 Oppsummering

Da jeg utarbeidet intervjuguiden valgte jeg å ha et relativt bredt spekter med spørsmål. Jeg valgte å spørre om personalets holdninger til jobben deres, dagsrytme, personalets forventninger til barn og barn med atferdsvansker. Grunnen til at jeg valgte dette var fordi jeg ville ha ulike perspektiver på hvorfor det oppstår utagerende atferd blant barn.

Ut fra analysene har jeg kommet fram til noen sentrale funn jeg ønsker å ta med meg i kapittel 5. Funnene jeg har valgt å fokusere på er:

- Alle pedagogiske ledere opplever barn med gjentatt utagerende atferd, noe som kan defineres som atferdsvansker.

- Det finnes et mønster i den utagerende atferden, den skjer som oftest i møtetiden eller å ettermiddagen, noe som også gjerne skjer i uterommet.
- Den utagerende atferden kan også oppleves når personalet har for høye eller lave forventninger til barna.

5 Diskusjon

I forrige kapittel presenterte jeg vesentlige funn som kan være med på å besvare problemstillingen min, jeg gjentar:

På hvilke måter kan barnehagens dagsrytme ha betydning for barns atferd i barnehagen?

Jeg valgte tre funn som utmerket seg, som kan være med på å hjelpe meg å svare på problemstillingen min. Jeg gjentar fra forrige kapittel:

- Alle pedagogiske ledere opplever barn med gjentatt utagerende atferd, noe som kan defineres som atferdsvansker.
- Det finnes et mønster i den utagerende atferden, den skjer som oftest i møtetiden eller å ettermiddagen, noe som også gjerne skjer i uterommet.
- Den utagerende atferden kan også oppleves når personalet har for høye eller lave forventninger til barna.

5.1 Alle opplever utagerende atferd

Alle tre intervjupersonene opplever barn med gjentatte episoder med utagerende atferd, altså barn med atferdsvansker. De var alle reflektert over dette, og sa de gjorde så godt de kunne for å tilpasse aktiviteter ut fra barnas forutsetninger og behov.

Forskningen viser, jeg gjentar fra innledningen, at risikoutsatte barn (barn med atferdsvansker) befinner seg i en marginal situasjon. De har vansker med å få innpass og hevde seg på ulike oppvekstarenaer, de har utfordringer med å innfri forventninger i både hjem og barnehage/skole. Det er en økt sannsynlighet for at disse barna ender med manglende utdannelse, langvarig arbeidsledighet, rusproblemer og svekket fysisk og psykisk helse etter hvert som de blir voksne (Klefbeck & Ogden, 2003). Denne forskningen støttes også av Nordahl m.fl (2005), som sier at barn med atferdsproblemer har en betydelig risiko for skeivutvikling, det vil si at barnet kan utvikle sosiale utfordringer og kriminalitet i voksen alder dersom det ikke settes i gang tiltak for å snu denne utviklingen tidlig i barnets liv (Nordahl et al., 2005).

5.2 Forutsigbar atferd

På bakgrunn av at det finnes barn med atferdsvansker i alle barnehagene, er det relevant på grunn av konsekvensene å jobbe for å forebygge utagerende atferd. Barnehagen skal jobbe

systematisk for å finne et mønster på denne atferden, som igjen kan være med på å hjelpe barna ut av slike situasjoner. Slik kan disse barna unngå en videre skeivutvikling.

I Berit og Camilla sitt tilfelle var personalet reflektert over den utagerende atferden til barna. De opplevde den hyppigst i møtetiden og på ettermiddagen, når øvrig personal hadde ansvar for deres barn. De hadde en hypotese om at atferden skjedde fordi det var for lite personalet tilstede, og personalet som var tilstede hadde manglende relasjoner til barna. Dette personalet synes selv det var vanskelig å regulere atferden til barna. Dermed endte det, ved gjentatte anledninger, at Berit og personalet på hennes avdeling avlyste møtet. På ettermiddagen var det ikke ukjent personal som var utfordringen, men lite personal pga. vaktsystemet. Anna hadde samme erfaring som Berit og Camilla. Hun hevder også at det oppstår utagerende atferd i møtetiden, og da spesielt i utetiden. Hun har en hypotese om at det er fordi det er lite personale og at område er stort og uoversiktlig. Dette stemmer overens med Melhuus (2012) sin teori om at uteområdet ofte er en særegen og en åpen plass, som byr på frilek hos barn. Barna er spredt over et stort område, og det kan være vanskelig for personalet å ha full oversikt, og mister dermed muligheten til å imøtekomme barnas behov. Dermed kan det oppstå utagerende atferd blant barn som er vanskelig å forebygge.

Når voksne har god relasjon til barn og unge, ser det ut til at de opplever mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon (Nordahl et al., 2005). Dermed kan man indikere at relasjonen mellom barn og voksne er en viktig faktor for blant annet atferdsproblemer (Holland, 2013). Juul og Jensen er ikke i tvil om hvem som er ansvarlig for å skape gode relasjoner og et godt samspill mellom voksne og barn. ”I samspill mellom barn og voksne er samspilletets kvalitet dets konsekvenser utelukkende den voksnes ansvar” (Juul, Solli, & Jensen, 2003, p. 123). Det er imidlertid en klar sammenheng med lærerens måte å tenke på og hvordan de opplever situasjon, og med hvordan de faktisk oppfører seg og forholder seg til situasjonen. Dersom læreren er oppgitt og legger skylda på seg selv fordi det oppstår negative situasjoner i klasserommet, vil han/hun sannsynlig miste motet og unngå å irettesette eller oppdra elevene. Men dersom læreren er rolig, og fokuserer mer på hvordan håndtere klassen, vil det være lettere å være rasjonell og effektiv i irettesettelsen til elevene (Webster-Stratton, 2005).

Holland (2013) derimot sier også at systemteoretisk perspektiv vektlegger viktigheten ved å vende oppmerksomheten fra individ og over på systemet. Fra det å kun fokusere på barnet og familien, utvides perspektivet til systemets her og nå, og hva som opprettholder problemet. Det er ikke de voksnes skyld, men det er vår oppgave å forhindre videre skeivutvikling (Holland, 2013). Derfor er det viktig å heve blikket, og sette i gang tiltak på ulike nivå, både strukturelt, på gruppe- og individnivå. Det er viktig å se atferdsvansker i sammenheng med omgivelsene (Klefbeck & Ogden, 2003).

I følge det medisinske/psykologiske perspektivet er barnet bærer av problemet. Det er barnets dysfunksjon som rettes fokus mot, og målet er å endre barnet for at problemet skal bli borte. For eksempel medisinerer ol. Motsetningen til dette perspektivet er den organisatoriske patologien. Den har fokus på omgivelsene rundt barnet. Fra å se problemet som iboende i barnet til å se problemet som forårsaket av systemets systemer og struktur. For eksempel må transportmulighetene for funksjonshemmede tilrettelegges for rullestolbrukere. Med et slikt blikk kan vi trekke paralleller til barnehage/skolehverdagen, der arbeidsformene må endres på for å imøtekomme barn med ulike forutsetninger (Tetler, 2009).

I denne oppgaven har barna med atferdsvansker ingen kjente diagnoser, dermed er medisinerer uaktuelt. Dermed kan barnehagene utelukke kun det medisinske/patologiske perspektivet. De kan selvfølgelig se på barnet som «problemet», men det er ikke sikkert det har noe hensikt, da løsningen mest sannsynlig ligger i systemet rundt barnet. Det organisatoriske perspektivet har noen begrensninger, da det fokuseres på universell utforming, slik at alle, uansett utfordringer, har mulighet å fysisk kunne bevege seg i barnehagen. Enten det er med rullestolbrukere, syns- hørselsvansker ol. Arbeidsformene til personalet må som sagt også justeres for å kunne imøtekomme barna, selv om de har en funksjonshemming, både fysisk og psykisk.

Det relasjonelle perspektivet presser fram en erkjennelse om at det må, i tillegg til de to øvrige perspektivene, fokuseres på det relasjonelle aspektet ved et handikap. Personalet må ha en bedre forståelse for at de sosiale fenomener blant mennesker er viktig. Dersom personalet som har en god relasjon til barna, slik forskningen sier, opplever de mindre utagerende atferd blant barna. Ved hjelp av det relasjonelle perspektivet bør personalet kunne inkludere barna i tilpassede aktiviteter, slik at barna kan oppleve et positivt sosialt samspill med jevnaldrende.

De opplever solidaritet og empati, og forhåpentligvis øker det lysten til videre deltakelse i andre aktiviteter (Tetler, 2009).

I stedet for å se på individet og organisasjon som to individuelle perspektiver, ser vi det gjennom det relasjonelle perspektivet, og vi ser problemet som situert. Altså personalet bør se hele konteksten. Det er høyst sannsynlig at et barn kan utagere i møtetiden mens øvrige avdelinger passer barnet, og oppføre seg «normalt» mens det faste og trygge personalet er tilstede. Det handler også om å *se* barnet og konteksten rundt det. Etter hvert som jeg har analysert intervjuene, har jeg kommet fram til et vesentlig funn. Det er hvor viktig *forventninger* er.

5.3 Forventninger

Med bakgrunn i sosialkonstruksjonistisk teori bidrar de sosiale forventningene over tid til å forme oss til å ta rollen som flinke eller mindre flinke, greie eller mindre greie. Atferden vår er ikke bare et uttrykk for vår egen motivasjon og holdning, men det er også et uttrykk for forventninger til hvordan de nærmeste omgivelsene vil reagere. Når andres forventninger til oss strekker seg over en viss tid, og de peker i samme retning, formes vi av de stadige små dryppene av tilbakemelding. Dersom disse personene er viktige for oss, er sjansen større for at deres reaksjoner får større innflytelse på vår selvoppfatning (Manger & Wormnes, 2015).

Barnehagene er pliktig å følge Barnehageloven og Rammeplanen for barnehager. Der står det at barnehagen skal blant annet ivareta barns behov for omsorg og lek. Den skal fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal møte barna med tillitt og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal også bidra til trivsel og glede i lek og læring, og den skal være et utfordrende og et trygt sted for fellesskap og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2018). Selv om dette er krav, er det ikke slik at regjeringen er og sjekker at dette blir gjennomført i hverdagen, det er mer en forventning. Foreldre derimot, de sjekker kvaliteten hver dag. De leverer barna deres i barnehagen, og de forventer at barna skal bli behandlet med respekt og likeverd. De forventer at barna deres skal få leke med jevnaldrende, få mat å spise og ikke minst ha en meningsfylt hverdag.

For å sikre at dette blir ivaretatt skal barnehagen ha et personale med pedagogisk utdanning. I §17 i barnehageloven står det skrevet at barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse. Det kan virke som at det er en utvikling fra lovverket sin side, da det er

gitt tilskudd og det er utarbeidet en ny bemanningsnorm og en pedagognorm barnehagene må forplikte seg til. Den 01.08.2018 ble bemanningsnormen innført i norske barnehager. Normen innebærer at det skal være minimum en ansatt per 3 barn dersom barna under 3 år, og en ansatt per 6 barn over tre år. I den nye skjerpete pedagognormen som trer i kraft 01.08.2019 er det vedtatt at det skal være minst en pedagogisk leder per 7 barn under tre år, og minst en pedagogisk leder per 14 barn over tre år. Dette er en skjerping fra tidligere, da var kravet 9 og 18 barn per pedagogisk leder (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Slik vi ser er barnehagen ilagt en del forventninger fra øvrige hold, foreldre og barn. Dette fordi regelverket krever at personalet skal tilby barna en meningsfylt hverdag, alle barna – uansett forutsetninger. De skal utarbeide en dagsrytme som dekker over personalets behov (vaktsystem og pauser), den skal ivareta barnas behov og det skal være avsatt tid til møter slik at personalet kan planlegge, evaluere, dokumentere aktiviteter, drøfte barnegruppa, lage tiltak for enkeltbarn osv. Derfor vil pedagogiske virksomheter være regulert og begrenset av begrepene tid og rom. Det er alltid et mønster for hverdagslige aktiviteter. Barnehagene lager et dagsprogram, og skolene har som oftest en timeplan å forholde seg til. Rommene og øvrige lokaler blir disponert etter en bestemt plan og ut fra hvilke aktiviteter som skal gjennomføres. De hverdagslige reguleringene og begrensningene utgjør en orden. Denne orden/ordningen legger føringen for hvor barna skal være, eventuelt ikke være, til forskjellige tider. Den legger også føringen over hvilket materiell og aktivitetsmuligheter de har/ikke har tilgang til. Den legger rammer for yttergrensene for hva barna kan forholde seg til av både materiell og aktiviteter. Barna må tilpasse seg disse kravene og reguleringene (Nordin-Hultman, 2004).

Slike hverdagslige reguleringer skaper forventninger til barna. Seland (2013) sier at etter hvert som barna blir større er det en forventning at barna skal delta på bestemte aktiviteter, og enda større grad av selvstendighet. Anna var tydelig på at hun forventet mer av de store barna, da hun kjente dem godt og visste at de klare å innfri disse forventningene.

De tre intervjupersonene jeg har intervjuet hadde alle ulike forventninger til barna, men selvfølgelig med bakgrunn i barnets alder og forutsetninger. Både Anna og Berit planla aktiviteter der de forventet at barna skulle delta. Aktivitetene var godt tilrettelagt for alle, og de voksne var tilstede for å veilede barna. Camilla derimot hadde en annen strategi, deres

barnehage tilbyr mange ulike aktiviteter som barna får velge i. De forventer ikke at barna skal delta i bestemte aktiviteter, men de får muligheten til å bestemme selv.

Intervjupersonene er enig i at barna trenger en forutsigbar hverdag, da dette kan skape trygghet. Ved at barna imøtekommer forventninger til personalet danner de det jeg har skrevet tidligere om, en siviliseringsprosess. Altså at barn skal være rustet til å tilpasse seg barnehagens normer og anerkjente væremåter. De skal kunne følge barnehagens rutiner og handlingsmønstre, men har retten til å utforske, omdefinere og refortolke aktiviteter (J.Eide & Winger, 2018).

Dette kan imidlertid sammenlignes med Foucault (2008) sine tanker om den føyelige kroppen. Barna skal innfri forventningene fra barnehagen, uten at motstanden deres avviker fra det vi forventer av dem. I kartleggingsverktøyene «Alle Med» og TRAS er det flere punkt med krav og forventninger til barna. For at personalet skal kunne si at et barn er normalt utviklet må de tilpasse seg de sosiale spillereglene på helt bestemte måter. En normal treåring skal blant annet kunne sitte i ro på plassen sin, kle på seg selv, leke uten å forstyrre eller avbryte andre, vise følelser uten at det går ut over andre, takler overganger fra en aktivitet til en annen mv (Pettersvold & Østrem, 2012).

Vi har alle forventninger til både oss selv, og til barna rundt oss. Forventningene blir ofte styrt av våre livserfaringer og utdanning. Derfor vil jeg videre i oppgaven synliggjøre hvordan forventningene til personalet kan skape utagerende atferd blant barn i barnehagen.

5.3.1 Personalets forventninger kan skape utagerende atferd

Eide m.fl (2018) sier at hverdagen kan være både hektiske og logikken krever ro og orden for at aktivitetene skal kunne gjennomføres. Det er mange aktiviteter, både for voksne og barn, gjennom hele barnehagehverdagen. For barn er det organiserte aktiviteter og frilek, både inne og ute. For personalet er det flere hensyn å ta, både vaktssystemet, pauser og møter. Prosesser som forutsetter ro og kontinuitet utfordres i denne logistikken av aktiviteter. Dette kan påvirke barns rett til medvirkning. Dersom personalet derimot lar barnet medvirke i barnehagens rammer og rutiner med jevne mellomrom, kan dette føre med seg nytenking og kvalitetsutvikling i barnehagen. I motsetning til at personalet bestemmer, og dermed ender det med at rammer og rutiner tar avgjørelser som egentlig ingen vet grunnen til – det bare er sånn. Viser tilbake til ulike diskurser der språk og praksis er smeltet sammen ved at personalets

forforståelse og tause arbeidsmetoder preger hverdagen, på godt og ondt. I barnehagene er diskursen naturlig, og personalet har en forståelse av at det de gjør er riktig. Det er deres virkelighetsoppfatning, og den er etablert via praksis til et spesifikt tid og sted, diskursen er rådende, men endrer seg over tid. Det er deltakerne, språket og omgivelsene som former diskursen. Dersom det oppstår uakseptable avvik i diskursen kan det oppstå konflikter mellom maktposisjon innenfor de som er i kulturen og de som ikke er det (Lock & Strong, 2014).

Det skapes en industriell makt via målformuleringene i Barnehageloven, det pedagogiske arbeidet med barna, det materielle rom og det pragmatiske innholdet i barnehagen (Seland, 2013). Det er imidlertid viktig å bruke denne makta positivt, og nyansere avgjørelsene med utgangspunkt i barnets forutsetninger. Personalet må tillate hverandre å ha ulike forventninger, og ikke minst ha ulike forventninger til ulike barn. Personalet kan ikke ha de samme forventningene til et barn som viser atferdsvansker, som et barn som klarer å regulere atferden sin.

I artikkelen til Manger & Wormnes (2015) snakker forfatterne om *Pygmalion-effekten*, altså en forventningseffekt. Fenomenet ble systematisert og utforsket av den amerikanske psykologen Robert Rosenthal, dermed er effekten også kalt *Rosenthal-effekt*. Kort fortalt opprettet han en studie i en barneskole i California, studien har fokus på intelligenstest, der lærerne fikk fortalt at enkelte elever hadde «høy intelligens». Dette skapte en forventning som over tid produserte den forventede effekten. Nærmere analyser viste også at disse høye forventningene var ledsaget av en konkret forskjellsbehandling mellom de «flinke» barna med de «normale» barna ved at de fikk mer positiv oppmerksomhet (Manger & Wormnes, 2015).

I den samme artikkelen viser de til Scmuck og Smuck (1983), de mener det er både naturlig og hensiktsmessig å utvikle forventninger i form av forutsigelser om andres atferd og prestasjoner. Dersom voksne samhandler med barn og unge, for eksempel i barnehagen, er det viktig å være klar over egne forventninger. Det er også viktig å få tilbakemeldinger fra øvrige kollegaer om egen atferd ovenfor barna, da dette også kan styres av forventninger. I barnehagen kan for eksempel dette oppnås ved at personalet utvikler en tilbakemeldingskultur til hverandre angående egen atferd ovenfor enkeltbarn. Målet til personalet må være å vise høye og samsvarende, men realistiske forventninger til alle barna (Manger & Wormnes, 2015). Dermed bør personalet være reflektert over egne forventninger. Dersom personalet

forventer at et barn skal vise motstand eller utagere i bestemte situasjoner, er det større sannsynlighet for at det kommer til å skje. Undersøkelsen min viser at det finnes barn med atferdsvansker i alle barnehagene, og at den utagerende atferden skjer spesielt i møtetiden og på ettermiddagen. Intervjupersonene har en hypotese om at det er fordi det er ukjente voksne som ivaretar barna i møtetiden som ikke kjenner barna godt nok til å komme i forkant av situasjonen som kan utløse utagerende atferd. Eller fordi barna er slitne på ettermiddagen og det er redusert personal. Dermed vil det også være vanskelig å komme i forkant av utfordrende situasjoner.

Det er mulig at utagerende atferd skjer på grunnlag av forventningene til de voksne. Kanskje ser barna at personalet er slitne på ettermiddagen, eller at øvrige personalet er usikker, og dermed har enten for høye eller for lave forventninger til barna. Kroppsspråket til den voksne kan være med på å trigge utagerende atferd. Alle lærere som opplever problematiske elever og vanskelige klasser, vil på et eller annet tidspunkt oppleve å bli sinte, nedtrykte og frustrerte, og de vil utvikle skyldfølelse. Dette er nødvendige følelser som gir lærerne motivasjon for å kunne skape en endring med den negative situasjonen. Det er for øvrig kritisk dersom følelsene tar overhånd, og hindrer læreren å gjøre noe med situasjonen, eller at læreren mister motet, blir sint på situasjonen og etter hvert mister kontrollen. Det er viktig at læreren kjenner på disse følelsene og ikke fortrenger konflikter, men finner en strategi til å takle disse følelsene og bevarer selvkontrollen (Webster-Stratton, 2005).

Jeg tenker at personalet i barnehagen må ha en pragmatisk tilnærming til barna. Det finnes ingen fasit på hvordan barna reagerer og heller ingen overordnede prinsipper og regler. Personalet må være reflektert over at det kan være flere årsaksforklaringer på en og samme situasjon. Denne tilnærmingen kan også være under den sosialkonstruksjonistiske paraplyen, da mennesker skaper en sannhet sammen via språket og felles handlingsmønstre.

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert de ulike funnene fra analysen, sammen med relevant teori, jeg mener kan være med på å svare på problemstillingen min. Jeg har blant annet diskutert personalets forventninger og om det finnes et spesielt mønster i utagerende atferd blant barn.

I lys av drøftingen skal jeg komme med en konklusjon på problemstillingen min i avslutningen i neste kapittel.

6 Avslutning

I denne delen av oppgaven skal jeg oppsummere studien i sin helhet. Jeg skal også skrive hvilke pedagogiske implikasjoner denne oppgaven kan ha videre for praksisfeltet.

I denne oppgaven har jeg hatt fokus på hvordan dagsrytmen kan påvirke atferden til barnehagebarn. Jeg utarbeidet en problemstilling jeg følte var riktig for min hypotese om hvorfor jeg opplevde barn med gjentatte tilfeller med utagerende atferd i barnehagen.

På hvilke måter kan barnehagens dagsrytme ha betydning for barns atferd i barnehagen?

I tillegg til dette konstruerte jeg to forskerspørsmål som kunne hjelpe med å få svar på problemstillingen.

Ut fra egne erfaringer har jeg hatt en egeninteresse av å forske på dette temaet. Da jeg selv jobbet i barnehage opplevde jeg barn med gjentatte episoder med utagerende atferd, uten at jeg fant noen logisk forklaring på hvorfor denne atferden oppsto. Selv om vi i personalgruppa gjorde så godt vi kunne for å hjelpe barna med å etablere strategier for hvordan de kunne tilnærme seg andre barn uten å utagere, da spesielt i pressede situasjoner som for eksempel i møtetiden og på morgenen/ettermiddagen. Disse barna, øvrige barn, i tillegg til personalansvaret, foreldresamarbeid, krav fra sentrale lovverk gjorde at jeg tilslutt fikk en følelse av å ikke strekke til. Men selv om jeg ikke jobber i barnehagen til dags dato, har jeg en indre motivasjon til å forske på dette temaet, da jeg fortsatt tenker på de samme barna som hadde utfordringer med å kontrollere sinnet sitt. Hva kunne jeg gjort annerledes for at disse barna kunne fått en bedre hverdag?

Jeg hadde en hypotese om at dagsrytmen i barnehagen kan bidra til utagerende atferd, men da jeg startet forskningsprosessen var jeg veldig opptatt av å ikke forhånds bestemme svaret på problemstillingen. Dermed valgte jeg å forske på hele systemet rundt barnet, både dagsrytmen, diskursen i barnehagen, forventninger fra personal til barn og atferdsvansker.

Jeg valgte en kvalitativ metode, og gjennomførte 3 kvalitative forskningsintervju med tre pedagogiske ledere. På grunnlag av relevant teori, sentrale funn fra intervjuene fikk jeg gode grunnlag for videre diskusjon.

Et av de sentrale funnene mine er at dagsrytmen utvikler atferdsvansker, da personalet ikke har mulighet å komme i forkant av en situasjon som kan utløse utagerende atferd. Dette skjer ofte, og personalet ser et tydelig mønster i dette, for eksempel når voksentettheten går ned, i møtetiden og på ettermiddagen. Alle de tre barnehagene hevder derimot at de er fornøyde med dagsrytmen, og ingen vil per dags dato endre den. De har også en annen hypotese, det er at utfordringen ligger i relasjonene barna har til øvrig personal, dette kan være med å påvirke atferden til barna, blant annet i møtetiden.

Jeg har på grunnlag av denne oppgaven kommet fram til en konklusjon. Jeg hadde en hypotese om at dagsrytmen var med på å påvirke atferden til barna, men andre funn tilsier at konteksten rundt barnet er den aller viktigste. Vi må se på hverdagslige aktiviteter som situert. Tid og sted, og rikelig personal med adekvate forventninger til barna, er i aller høyeste grad med på å forebygge atferdsvansker hos barn.

Lover og regler fra Barnehageloven kan ingen gjøre noe med, den må intervjupersonene forholde seg til. Men kanskje må personalet endre litt på enkle rutiner og reflektere litt over makta til den rådende diskursen i barnehagen. Personalet må også tenke over hvilke forventninger de har til barna. Refererer tilbake til *Pygmalion-effekten*, der vi ser hvor viktig riktige forventninger er til barna. Dersom vi forventer at et barn skal utagere, gjør det ofte det.

I en sosialkonstruksjonistisk sammenheng konstruerer vi vår egen sannhet, og hverdagen vår preges av dette. Vi må etablere et felles språk som alle skjønner, også barna. Dersom forventningene er for høye vil barna naturligvis vise motstand og utagerende atferd, og dersom dette skjer ved gjentatte ganger vil det etter hvert utvikle seg til atferdsvansker hos barna.

Dette virker såre enkelt, men hvorfor gjør vi ikke dette. Dette tar meg tilbake til dagsrytmen. Redusert personal pga. turnus, møtetid og pauseavvikling, samtidig som kravene fra regjeringen blir mer og mer omfattende.

Generell systemteori bygger på troen om at «alt henger sammen med alt». Dermed har vi en viktig jobb foran oss. Hvordan kan vi med de ressursene vi allerede har, hjelpe de risikoutsatte barna med å bryte de negative utviklingsbanene de har havnet i?

Jeg nevnte tidligere at risikoutsatte barn har mindre sjanse til å gjennomføre skolegang, de kan utvikle arbeidsledighet og kriminalitet i voksen alder. De bli et samfunnsøkonomisk problem. Jeg tror personalet i barnehagene gjør så godt de kan i jobben deres, men har den samme utilstrekkelige følelsen som jeg hadde. Det gir meg tanken om det hadde vært bedre å sette inn tiltak i barnehagen ved hjelp av mer personal, kanskje vi hadde unngått noen av disse tilfellene da? Men siden dette er utenfor vår beslutning, må personalet begynne med det de har råderett over; egne forventninger, både til barn og øvrig personal, og dagsrytmen i barnehagen.

6.1 Pedagogiske implikasjoner

Ut fra min erfaring og utdanning ser jeg virkelig et behov for at dette temaet blir fokusert på, det er mange barn som er i denne situasjon, og jeg tror personalet, inkludert meg selv, har prøvd ulike tiltak for å forbedre situasjon, men det er vanskelig å oppnå positive resultater. Dette kan føles frustrerende for både barna og personalet.

Målet med oppgaven er å rette søkelyset fra barnets utfordringer gjennom utagering, og over på systemet. Dette kan være med på å synliggjøre nye perspektiver som igjen fører til tiltak som kan øke kompetansen blant personalet. Dermed kan dette være med på å redusere episoder med utagerende atferd vi tidligere har hatt utfordringer med. Personalet må være oppmerksom på at deres innsats kan hjelpe et barn til å utvikle gode skoleferdigheter, en jobb de trives med og et sosialt liv hvor de er rustet til å møte motstand.

Det finnes ikke vanskelige barn, men barn som har det vanskelig. Personalet må reflektere over egne holdninger og forventninger før de tilnærmer seg barna. Jeg refererer til tittelen til Holland (2013) sin bok som sier at «Varig atferdsendring hos barn, krever varig atferdsendring hos voksne». Det er viktig å huske på at barna har ikke valgt å være i barnehagen, men det har personalet.

7 Referanseliste

- Aure, M., Nygaard, V., & Wibord, A. (2015). Stedstilknytning: Materialitet, relasjoner og følelser. In M. Aure, N. G. Berg, C. Jørn, & B. Dale (Eds.), *Med sans for sted: nyere teorier* (pp. 195-207). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, R., Haugen, R., & Fønnebø, B. (2008). *Barn og unges læringsmiljø: 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg. ed. Vol. 3). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utgave ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Figenschou, G. (2017). *Full kontroll i barnehagen?: en studie av styring og styringsmentalitet* (Vol. 2017:286). Trondheim: NTNU.
- Foucault, M. (1999). *Viljen til viten: Seksualitetens historie, volum 1* (E. Schaanning, Trans. Vol. 1). Oslo: Pax Forlag.
- Foucault, M. (2008). *Overvåking og straff: det moderne fengsels historie* (D. Østerberg, Trans. 3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen: Introduksjon til Michael Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- J.Eide, B., & Winger, N. (2018). "...være grei og snill, og for øvrig kan man gjøre hva man vil"?: Medvirkningens kår i dagens barnehage. . In K. D. Wolf & S. B. Svenning (Eds.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (pp. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Juul, J., Solli, A., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Lov om barnehager (Barnehageloven).
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg. ed.). Oslo: Novus.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lock, A., & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lovdata. (1970). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven). Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#%C2%A714
- Lovdata. (2018, 11.02.2019). Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_gdpr-2#KAPITTEL_gdpr-2
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015, 12.09.2018). Slik formes vi av andres forventninger. Retrieved from https://psykologisk.no/2015/06/slik-formes-vi-av-andres-forventninger/#_ENREF_5
- Melhuus, E. C. (2012). Hytta i skogen, erfaringer om et "sted": Hvordan forholder barn seg til institusjonalisert natur? In T. Moser (Ed.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016a). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH). Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- NESH. (2016b). Generelle forskningsetiske retningslinjer: Prinsipper. Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Nilsen, V. D. (2014a). Barn med ADHD og Tourettes syndrom. In V. D. Nilsen (Ed.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (pp. 284-301): Cappelen Damm.
- Nilsen, V. D. (2014b). Hørselsvansker. In V. D. Nilsen (Ed.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (pp. 240-262). Oslo: Cappelen Damm.
- Nilsen, V. D. (2014c). Synsvansker. In V. D. Nilsen (Ed.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (pp. 220-239). Oslo: Cappelen Damm.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teroretiske og praktiske tilnærminger* (2. opplag 2007 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom. In T. Moser (Ed.), *Rom for barnehager: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (pp. 213-228). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen: muligheter og utfordringer i en barnehage i endring*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Seland, M. (2013). "Nei! Jeg vil ikke!" Hvordan forså barns motstand i barnehagen som en del av deres dannelse til demokrati? In A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Eds.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (pp. 163-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. In M. Brekke & T. Tiller (Eds.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (pp. 124-137). Oslo: Univeritetsforlaget.

- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (4. utg. ed., pp. 17-42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tetler, S. (2009). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for pædagogisk praksis. In T. Susan & L. Søren (Eds.), *Specialpædagogik i skolen En grundbok* (pp. 25-34). København: Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Rammeplan for barnehagen. *Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/pedagogisk-virksomhet/ekstra-stotte/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm – hvordan ligger barnehagene an? Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/Statistikknottat-bemanningsnorm-barnehage/>
- Utdanningsforbundet. (2018). SFS 2201 Arbeidstid barnehage. Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/sfs-2201---arbeidstid-barnehage/>
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn* (K. A. Okstad, Trans.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Öhman, M. (2007). *Den viktige hverdagen: hverdagsfortellinger og grunnleggende verdier*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Øksnes, M., & Samuelsson, M. (2017). "Nei, jeg gjør det på min måte". In M. Øksnes & M. Samuelsson (Eds.), *Barndom i barnehagen: Motstand* (Vol. [3], pp. 11-41). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

8 Vedlegg:

8.1 Vedlegg 1 Forespørsel til barnehager:

”Jakten på det perfekte barnet”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å redegjøre for hvordan systemet i barnehager tilrettelegger for barn med atferdsvansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg studerer spesialpedagogikk ved UiT Norges Arktiske universitet, avdeling Alta. For tiden er jeg i et masterforløp, og planen er å levere oppgaven i mai 2019. I tillegg til relevant teori, ønsker jeg å forske i barnehager. Jeg vil bruke sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteori og som et bakteppe for analyseringen av empirien i drøftinga.

Jeg har en tanke om at samfunnet har et ønske å forme barna etter våre egne forventninger. Mange forventer at barna skal tilpasse seg omgivelsene uten at barnet viser ytterlig motstand. Jeg har en følelse av at «vi voksne» vil at alle barna skal passe inn i den samme lille forhåndsbestemte rammen, enten de vil eller ikke. Hva med de barna som ikke klarer dette? Er det noe galt med dem? Eller er det systemet som svikter?

Problemstillingen min er:

«På hvilke måter kan barnehagens dagsrytme ha betydning for barns atferd i barnehagen?»

Forskerspørsmål:

- Er det noen spesielle mønstre i dagsrytmen som kan føre til utagerende atferd hos barn i barnehagen?
- Hvilke forventninger har personalet til barnas atferd i barnehagen?

Barnehager er offentlige rom for omsorg, oppdragelse, lek og læring. Den tilbyr både muligheter og begrensninger for barna. Hverdagen i barnehagen er planlagt og definert av ansatte, og de fleste barna tilbringer store deler av sin første levetid der. Ved å se nærmere på hvordan barnehagen disponerer blant annet tid og rom (dagsrytmen) gir det oss en innsikt i hvilke erfaringer og egenskaper samfunnet ønsker at barna skal tilegne seg til å bli framtidige borgere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT, Norges Arktiske universitet, avd. Alta er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju 3-4 pedagogiske ledere i Alta kommune.

Jeg vil gjennomføre en kvalitativ intervjusamtale med aktuelle intervjupersoner om dette aktuelle temaet. I den forbindelse sender jeg ut dette informasjonsskrivet til aktuelle barnehager. Kriterier for å ta del i prosjektet er at kandidatene må ha opparbeidet seg erfaringer med å jobbe i barnehage, og gjerne erfaring med barn med atferdsvansker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et kvalitativt forskningsintervju, med en delvis strukturert tilnærming. Intervjuet vil ta ca. 30 minutter, og det vil bli tatt et lydopptak av intervjuet. Intervjuperson kan bestemme tid og sted for intervjuet.

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

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

Det er kun jeg som forsker og min veileder som vil ha tilgang til lydopptaket.

Prosjektet mitt vil ikke inneholde navn eller personidentifiserende opplysninger, men unntak av lydfilen. Jeg ønsker å ta opp intervjuene på en privat diktafon, og lagre det på en kryptert minnepenn. Jeg kommer til å bevare intervjuene på den krypterte minnepennen, og som i tillegg vil oppbevares på mitt kontor (som vil være låst når jeg ikke er tilstede). Jeg skal transkribere intervjuene på min private datamaskin, noe som innebærer at jeg vil bruke lyden til datamaskinen for å høre/transkribere intervjuene. Etterhvert som intervjuene er transkribert, vil informasjon på minnepennen slettes.

Jeg vil kun bruke den mest relevante informasjonen fra intervjuene til oppgaven min. Informasjonen vil bli brukt til å innhente empiri, og bli analysert og tolket opp mot relevant teori i en drøftingsdel i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Etterhvert som intervjuene er transkribert, vil informasjon på minnepennen slettes.

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 – avd. 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 – avd. ved Gøril Figenschou, telefon 78450117, e-post goril.figenschou@uit.no
 - Student: Karianne Roxrud, telefon: 90041559, e-post: karianne.roxrud@gmail.com
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Gøril Figenschou

Student

Karianne Roxrud

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Jakten på det perfekte barnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et kvalitativt forskningsintervju

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

15.05.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

Intervju av pedagoger:

- Hva består arbeidet ditt i?
- Hvordan opplever du å jobbe sammen med barn?

Dagsrytme:

Dagsrytmen skal hjelpe personalet å organisere og strukturere en vanlig barnehagehverdag. Begrepet dagsrytme kan deles inn i tid og rom, da dette er viktige faktorer for hverdagen i barnehagen. Den er avgjørende for planer, tilrettelegging av aktiviteter og disponering av rom.

- Hvilke erfaringer har du med dagsrytmen i deres barnehage? (Tid, rom, turnus)
 - Hvem har bestemt den?
 - Hva synes du fungerer/ikke fungerer med den?
 - Ville du gjort noen endringer?
- Får barna være med på å bestemme aktiviteter som kan utfordre dagsrytmen?
- Hvor mange møter har dere? Og på hvilken måte påvirker dette barna?
- Hva gjør dere dersom barna ikke vil være med på forhåndsbestemte aktiviteter?
- Når barna starter i barnehagen, må de endre på noen rutiner (spise, sove rutiner)?
- Har barna vært med på å bestemme innredningen av rommene på avdelingen?

Normale barn:

Alle barnehager er forskjellige, og har ulike rammer og rutiner som blir lagt til grunn for arbeidet de gjennomfører. De har ulike forventninger og klassifiseringer av barn, og det er ulike diskurser om hva som er en normalitet i *deres* barnehage.

- Hvordan kan du definere et *normalt* barn?
- Har dere ulike forventninger til ulike barn?

Atferdsvansker:

- Har dere barn i barnegruppa som kan ha gjentatte episoder med utagerende atferd?
 - Ser dere noe spesielt mønster i når denne atferden oppstår?
 - Er det noen dager som preget av mer utagerende atferd?
 - Hvorfor tror dere det?

8.3 Vedlegg 3

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Jakten på det perfekte barnet.

Referansenummer

960537

Registrert

13.02.2019 av Karianne Roxrud - kro079@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gøril Figenschou, goril.figenschou@uit.no, tlf: 78450117

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karianne Roxrud, karianne.roxrud@gmail.com, tlf: 90041559

Prosjektperiode

01.03.2019 - 15.05.2019

Status

20.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

20.02.2019 - Vurdert

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.

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)

8.4 Vedlegg 4:

Prosjektskisse for Karianne Roxrud

Emne: PED-3901F, Spesialpedagogikk
mastergradsoppgave

Ved UIT, Norges Arktiske Universitet - Avdeling Alta

Tittel: Jakten på det perfekte barnet

Tema og bakgrunn for masteroppgaven:

Jeg studerer spesialpedagogikk ved UiT Norges Arktiske universitet, avdeling Alta. For tiden er jeg i et masterforløp, og planen er å levere oppgaven i mai 2019. I tillegg til relevant teori, ønsker jeg å forske i barnehager. Jeg vil bruke sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteori og som et bakteppe for analyseringen av empirien i drøftinga.

Jeg har et inntrykk av at samfunnet har et ønske om å normalisere alle barna. Vi forventer at alle barna skal gjøre det samme, reagere uten motstand, tilpasse seg omgivelsene og være snill og grei. Jeg har en følelse av at «vi voksne» vil at alle barna skal passe inn i den samme lille forhåndsbestemte rammen, enten *de* vil eller ikke. Hva med de barna som ikke klarer å tilpasse seg inni denne rammen? Er det noe galt med dem? Eller er det systemet som svikter?

Oppgaven min handler om hvordan personale normaliserer alle barna, og om systemet/dagsrytmen kan påvirke atferden til barna i barnehagen.

Problemstillingen min er:

«På hvilke måter kan barnehagens dagsrytme ha betydning for barns atferd i barnehagen?»

Forskerspørsmål:

- Hvordan vil dagsrytmen i barnehagen påvirke barnets sosiale og emosjonelle utvikling?
- Hvilken påvirkningskraft har barnets frilek på dagsrytmen i barnehagen?
- Hvordan legger barnehagens dagsrytme til rette for barn med atferdsvansker?

Barnehager er offentlige rom for omsorg, oppdragelse, lek og læring. Den tilbyr både muligheter og begrensninger for barna. Hverdagen i barnehagen er planlagt og definert av ansatte, og de fleste barna tilbringer store deler av sin første levetid der. Ved å se nærmere på hvordan barnehagen disponerer blant annet tid og rom (dagsrytmen) gir det oss en innsikt i hvilke erfaringer og egenskaper samfunnet ønsker at barna skal tilegne seg til å bli framtidige borgere.

Med tanke på at oppgaven handler om barn i barnehagen, vil det være naturlig å referere til Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2018) og Rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017a) i oppgaven. Dette for å forsikre at leseren forstår hva en barnehage er, hvilke krav og retningslinjer den er pliktig til å følge. Når jeg tar utgangspunkt i Nordals m.fl (2005) sin forskning, som sier at barn med atferdsproblemer har en betydelig risiko for videre skeivutvikling, og det fører også med seg samfunnsøkonomiske konsekvenser. Det kan oppstå sosiale utfordringer og kriminalitet i voksen alder. Derfor er det veldig viktig at det settes i gang tiltak som forebygger atferdsproblemer tidlig i barnets liv (Nordahl et al., 2005).

Metodisk tilnærming:

Oppgaven er interessert i å redegjøre for ulike tanker og erfaringer pedagoger har om disse temaene. For å finne svaret på dette har jeg valgt et kvalitativt intervju som forskningsmetode, den passer best til problemstillingen min.

Jeg ønsker å intervju 3-4 pedagogiske ledere i Alta kommune. Det er viktig at jeg er godt forberedt og intervjuguiden er klar før jeg starter med intervjuene.

Jeg ønsker en uformell situasjon der spørsmålene er klare, men rekkefølgen er åpen, dermed velger jeg en delvis strukturert tilnærming. Målet med intervjuet er å få intervjupersonen

trygg, og at vi utvikler et godt tillitsforhold slik at intervjupersonen er villig til å dele erfaringer fra hans/hennes livssituasjon.

Jeg må tenke på tid og rom, jeg tror intervjupersonen føler seg mest komfortabel i kjente omgivelser, dermed vil det være mest naturlig å dra til barnehagen for å utføre intervjuet. Av hensyn til tid er det også mest praktisk for intervjupersonen, da det frarøver minst tid fra barna (dersom det blir gjort på dagtid).

Jeg vil sende ut et informasjonsskriv til aktuelle barnehager, der styrer er øverste ledd og vil være med på å avgjøre om dette er noe for deres barnehage. Kriterier for å ta del i prosjektet er at kandidatene må ha opparbeidet seg erfaringer med å jobbe i barnehage, og gjerne erfaring med barn med atferdsvansker.

Jeg må tenke over hva som er den beste framgangsmåten for mitt prosjekt, og hva som er praktisk gjennomførbart, særlig med tanke på de etiske utfordringene jeg med stor sannsynlighet møter på. Jeg må også reflektere over tidsbruk og min egen erfaring som forsker.

Opptak og lagring av intervjuene:

Intervjuet vil bli tatt opp på en privat diktafon. Hvert intervjuet vil ha en varighet på ca. 30 minutter. Spørsmålene vil ha fokus på intervjupersonens erfaringer til dagsrytmen i barnehagen og barnas reaksjoner på den. Jeg vil i tillegg ha spørsmål om barn med atferdsvansker.

Prosjektet mitt vil ikke inneholde navn eller personidentifiserende opplysninger, men unntak av lydfilen. Jeg ønsker å ta opp intervjuene på en privat diktafon, og lagre det på en kryptert minnepenn. Jeg kommer til å bevare intervjuene på den krypterte minnepennen, og som i tillegg vil oppbevares på mitt kontor (som vil være låst når jeg ikke er tilstede). Jeg skal transkribere intervjuene på min private datamaskin, noe som innebærer at jeg vil bruke lyden til datamaskinen for å høre/transkribere intervjuene. Etterhvert som intervjuene er transkribert, vil informasjon på minnepennen slettes. Informasjon på minnepennen vil kun være tilgjengelig for meg som forsker, og min veileder.

Jeg vil kun bruke den mest relevante informasjonen fra intervjuene til oppgaven min. Informasjonen vil bli brukt til å innhente empiri, og bli analysert og tolket opp mot relevant teori i en drøftingsdel i oppgaven.

Intervjupersonene kan på ingen måte gjenkjennes i oppgaven. Intervjupersonen har, når som helst, mulighet til å trekke seg fra prosjektet, uten å oppgi grunn.

Min veileder under forskningsprosessen er:

Gøril Figenschou ved UiT, Norges arktiske universitet Alta

E-post: goril.figenschou@uit.no

Kilder:

Kunnskapsdepartementet. (2018). Lov om barnehager (Barnehageloven).

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teroretiske og praktiske tilnærminger* (2. opplag 2007 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagen. *Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/pedagogisk-virksomhet/ekstra-stotte/>